ΑΡΣ: 25188
ΑΠ: 25319

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ



ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΙΚΟΣ

Η πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν τα βιβλία πολιτικής διαπαιδαγώγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1975 έως το 2004 και η αφομοίωσή της από τους μαθητές

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Ειρ. Σταυρίδη-Πατρικίου
Στ. Πεσμαζόγλου
Πρ. Παπαστράτης

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ, 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Αντί προλόγου 6

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

ΤΟ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ, ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ

Α υποενότητα

ΤΟ ΘΕΜΑ, ΤΟ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΥΛΙΚΟ, ΤΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ. 10

Β υποενότητα

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΣ ΣΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1)Οι μελέτες που εκπονήθηκαν μέχρι σήμερα σχετικά με το μάθημα της ΠΑ και τα βιβλία του, και η ιδιαιτερότητα του θέματος της εργασίας μας ως προς αυτές. 18

2)Ο ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισης του αντικειμένου της μελέτης μας 23

Γ υποενότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΜΕΡΟΥΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

1)Τα κυριότερα θέματα που διερευνώνται στο Δεύτερο Μέρος 27

2)Οι λόγοι που επιβάλλουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίον προσεγγίζουμε στο Δεύτερο Μέρος τα σχολικά βιβλία 28

ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ – ΣΥΝΟΨΗ ΠΡΩΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ 32

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΠΑ ΩΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥΣ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ

Η ΝΟΗΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ: Ο ΤΡΟΠΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟΝ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ, ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΟΙ ΜΕΝ, ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΔΕ.

Α υποενότητα

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1)Ο πολιτισμός μας ως πολιτισμός της ανάγνωσης και της γραφής

Εισαγωγικές σημειώσεις για μια ανθρωπολογία της σχέσης του ανθρώπου με το βιβλίο **36**

2)Η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και οι ανθρωπολογικοί όροι της πρόσληψης του προφορικού και του γραπτού λόγου

Ανθρωπολογική ανάλυση της μέσω του γραπτού και της μέσω του προφορικού λόγου, επικοινωνίας. **54**

Συγκρίνοντας την αξιοπιστία, την πειθώ και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου, με αυτήν του προφορικού. **56**

Β υποενότητα

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ, Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ

1)Η *κατανόηση* του περιεχομένου των βιβλίων ΠΑ από τους μαθητές και οι τρόποι *εκμάθησής* του **89**

2)Οι τρόποι συσχέτισης του *λόγου (discourse)* του εκπαιδευτικού με τον *λόγο* του βιβλίου της ΠΑ και ο ρόλος του διδάσκοντος ως προς την εκμάθηση του περιεχομένου αυτού του βιβλίου, από τον μαθητή. **128**

3)Η *ανάγνωση* και η *κατανόηση* του περιεχομένου των βιβλίων ΠΑ από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τις διαπιστώσεις και τη γνώμη των διδασκόντων: στοιχεία από εμπειρική έρευνα. **147**

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΛΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ, ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1975-2004.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΙΣ ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ

Α υποενότητα

ΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΑΠΟ ΤΟ 1975 ΕΩΣ ΤΟ 2004 **155**

Β υποενότητα

ΟΙ ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΠΟ ΤΟ 1975 ΕΩΣ ΤΟ 2004. **161**

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙV

ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΥ ΠΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΥΜΕ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ» **164**

ΕΝΟΤΗΤΑ V

Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ, ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1975-2004.

Α υποενότητα

ΟΙ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΤΑΓΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ **176**

Β υποενότητα

ΟΙ ΕΠΙΤΑΓΕΣ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ-ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ **179**

1) Ανάλυση του Ν 309/76 **180**

2) Ανάλυση του Ν 1566/85 **185**

Γ υποενότητα

ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, Η ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ, ΤΗΣ ΠΑ.

1)Εισαγωγικές επισημάνσεις για τα ΑΠ και τη μορφή των ελληνικών ΑΠ ΠΑ, της περιόδου 1975-2004. **190**

2)Ανάλυση των ΑΠ του Γυμνασίου, ως προς το περιεχόμενο των αντίστοιχών τους βιβλίων ΠΑ. **192**

3)Ανάλυση των ΑΠ του Λυκείου, ως προς το περιεχόμενο των αντίστοιχών τους βιβλίων ΠΑ. **204**

4)Συμπληρωματικές επισημάνσεις **217**

Δ υποενότητα

ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1) Οι αξιώσεις τους Συντάγματος, ως προς την πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών του ελληνικού Σχολείου. **223**

2)Το περιεχόμενο των Νόμων-Πλαίσιο, ως προς την ΠΑ.

2.1)Σχετικά με τον Ν 309/76 – πολιτική της ΝΔ **223**

2.2)Σχετικά με τον Ν 1566/85 – πολιτική του ΠΑΣΟΚ **224**

3) Τα ΑΠ της ΠΑ

3.1) Του Γυμνασίου

3.1.1) Μέχρι το 1999 **228**

3.1.2) Κατά την περίοδο 1999-2004 **230**

3.2) Του Λυκείου

3.2.1) Μέχρι το 1999 **230**

3.2.2) Κατά την περίοδο 1999-2004 **232**

3.3) Επιλογικές επισημάνσεις **232**

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΟΙ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΕΙ Η ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΗ ΥΛΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1975-2004

ΕΝΟΤΗΤΑ VI

ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΑ

Για το βιβλίο του Γυμνασίου, της περιόδου 1975-1982. **236**

Για το βιβλίο του Λυκείου, της περιόδου 1975-1983. **239**
Για το βιβλίο του Γυμνασίου, της περιόδου 1982-1998. **247**
Για το βιβλίο του Λυκείου, της περιόδου 1983-1998. **250**
Για το βιβλίο του Γυμνασίου, της περιόδου 1998-2006. **253**
Για το βιβλίο του Λυκείου, της περιόδου 1998-2000. **255**
Για το βιβλίο του Λυκείου, της περιόδου 2000-2009. **258**
Σύνοψη και συμπεράσματα **261**

ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ VII

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Α υποενότητα

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΠΟΥ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΝΟΜΟΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑ.

(Οι ψηφίδες της πολιτικής κουλτούρας με την οποία επιθυμεί η Πολιτεία να διαπαιδαγωγούνται οι μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) **265**

Β υποενότητα

ΣΥΓΚΡΙΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΥΦΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΑ, ΜΕ ΤΗΝ ΥΦΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΤΑ ΝΟΜΟΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΠΑ ΩΣ ΜΑΘΗΜΑ. **273**

Γ υποενότητα

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΤΟΥ *ΛΟΓΟΥ* (DISCOURSE) ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΠΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ **276**

ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΩΝ **283**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ **292**

Περιεχόμενα Παραρτήματος **293**

"Υλικό" Παραρτήματος **295**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ **331**

Αντί προλόγου

«Τα βιβλία έχουν τους ίδιους εχθρούς με τον άνθρωπο: τη φωτιά, την υγρασία, την ανοησία, το χρόνο και το ίδιο τους το περιεχόμενο.» (Paul Valéry, *Σκέψεις και αφορισμοί,* Ροές, Αθήνα, 2007, σ.16) Αλλά παρά το ότι *«οι αντίπαλοι του βιβλίου και οι εχθροί του βρίσκονταν πάντα ανάμεσά μας», οι «άντρες και οι γυναίκες των γραμμάτων, [...] σπάνια αφιερώνουν χρόνο για να σκεφτούν πόσο εύθραυστο είναι το πάθος τους.»* (George Steiner, *Η σιωπή των βιβλίων* (επίμετρο Michel Crépu), Ολκός, Αθήνα, 2008, σ.40) Άλλωστε, όλοι *«έχουμε την τάση να λησμονούμε ότι τα βιβλία, εξαιρετικά ευάλωτα, μπορεί να αφανιστούν ή να καταστραφούν. Διαθέτουν [...] μια ιστορία όπου [...] εμπεριέχεται [...] το ενδεχόμενο ενός τέλους.»* (στο ίδιο, σ.7) Και αυτός ο "αφανισμός", αφορά ακόμα και τα ίχνη που άφησε (ή, ακριβέστερα, την επίδραση που άσκησε) στη σκέψη και στη μνήμη του αναγνώστη, το περιεχόμενό τους. Έτσι, *«το ανθρώπινο μυαλό [δεν είναι,] παρά ένα φυσικό εκτεταμένο παλίμψηστο. Το μυαλό μου είναι ένα παλίμψηστο και το δικό σου αναγνώστη. Ακατάλυτα στρώματα ιδεών και αισθημάτων πέφτουν συγχρόνως στο μυαλό σου, τόσο απαλά όσο το φως.»* (φράση του T. de Quincey, που διαβάζουμε στο Γιώργος Βέλτσος, *Η μη – κοινωνιολογία,* Νεφέλη, Αθήνα, 1988, σ.17)

Αλλά επειδή είναι ορθότερο, βάσει της λογικής των κοινωνικών επιστημών, να αντιλαμβανόμαστε και να προσεγγίζουμε, τόσο *τα έργα των ανθρώπων* (και τέτοιο είναι το *κάθε* βιβλίο), όσο και *τις πράξεις τους* (και μία απ'αυτές είναι *η ανάγνωση* – όσο κι αν η πραγματικά δρασεακή/πραξεακή υφή του αναγιγνώσκειν, είναι, υπό ένα πρίσμα, ανύπαρκτη, ή, έστω, πολύ "ιδιαίτερη"), μέσα στο ιστορικοκοινωνικό τους πλαίσιο, ας εστιάσουμε την προσοχή μας στο ακόλουθο απόσπασμα του Michel Crépu: *«Όταν σκέφτομαι τα βιβλία, δεν τα φαντάζομαι στην πυρά, φαντάζομαι ένα αγόρι καθισμένο στο βάθος του κήπου, με ένα βιβλίο στα γόνατα. Είναι και δεν είναι εκεί. Το φωνάζουν (ποιος άλλος;), η οικογένεια, ο θείος που μόλις έφτασε, η θεία που θα φύγει: "Έλα να πεις αντίο!" "Έλα να πεις καλημέρα!" Να πάει ή να μην πάει; Το βιβλίο ή η οικογένεια; Οι λέξεις ή το σόι; Η επιλογή της (ατιμώρητης) διαστροφής ή εκείνη της (αμειβόμενης) αρετής; [...] Ένα είδος, δηλαδή, ατιμωρησίας της ανάγνωσης; Ε λοιπόν ναι. Ένα προνόμιο παρανομίας που θα επέτρεπε, εν ολίγοις, να συνεχίζει κανείς τη δράση του εν πλήρει ηρεμία. Ο θείος είναι εδώ, η οικογένεια μαζεμένη γύρω από το τραπέζι, μιλούν για τον καιρό και το μικρό αγόρι που βρίσκεται*

στο βάθος του κήπου προσποιείται πως ακούει. Αλλά έχει την ηρεμία του, τις δικές του έγνοιες». (Michel Crépu, "Αυτή η ακόμα ατιμώρητη διαστροφή", στο George Steiner, ό.π., σσ. 63-64)

Τελικά όμως, το να διαβάζει κανείς, θεωρείται από τους άλλους, "αρετή" και όχι "διαστροφή", μόνο για όσα χρόνια είναι μαθητής ή φοιτητής, και μόνο εφόσον γνωρίζουν οι "άλλοι", αυτή του την ιδιότητα, ως *προσωρινή* κατάσταση. Και όλοι όσοι είναι μαθητές ή σπουδαστές, ακούνε απ'όλους σχεδόν τους (ηλικιακά) μεγαλύτερούς τους, το «διαβάστε για να ζήσετε»* ή «για να μπορέσετε να ζήσετε *καλύτερα*».

Στην περίπτωση όμως που το άτομο δεν τυγχάνει φοιτητής-μαθητής, η τύρβη της καθημερινότητας, κάνει τον καθένα μας να θεωρεί μια δραστηριότητα που προαπαιτεί τόση ησυχία και σιωπή για να πραγματοποιηθεί και να τελεσφορήσει, όπως είναι το διάβασμα, τόσο *ξένη* και *αντίθετη* από την "κοινωνική φύση" του ανθρώπου και τις συνθήκες του βίου του *ανάμεσα στους άλλους* (ή *μέσα στον κοινωνικό κόσμο*),** που θεωρείται αταίριαστη για έναν "υγιώς" ζώντα άνθρωπο, και τελικά, σχεδόν απάνθρωπη! Και η τραγικότερη αντίφαση επ'αυτού, είναι πως η ηλικία στην οποία η κοινωνία *υποχρεώνει* τα μέλη της να "υποδύονται" τον ρόλο του μαθητή, όπως και η ηλικία στην οποία τους *επιτρέπει* να ενδύονται την ιδιότητα του φοιτητή, είναι αυτές της παιδικής και της πρώτης νεότητας, αντίστοιχα, ηλικίες, που, είναι εξ ορισμού τους, οι πιο "ζωντανές" από βιοψυχολογικής πλευράς, άρα, και οι λιγότερο ταιριαστές με τις συνθήκες *καθήλωσης**** του ανθρώπου στη στάση του σώματος που επιτρέπει την ανάγνωση, σωματικής ακινησίας και απραξίας, μοναχικότητας, σιωπής – δηλαδή, αποχής από τα εγκόσμια (:συναναστροφές και συνομιλίες), τους ήχους και τον (όποιον/κάθε) θόρυβο (της "ζωής").**** Οπότε εν προκειμένω, η *κοινωνικά διαμορφωμένη* πραγματικότητα που αφορά την κατάσταση του *εκπαιδευόμενου* κοινωνικού μέλους, αντιβαίνει την (υπό *"κανονικές" συνθήκες*) συνήθη, φυσιολογική και ψυχοβιολογική "φύση" του (κοινωνικού) ανθρώπου. Και στο σημείο αυτό, θυμόμαστε το ακόλουθο ποίημα του Καβάφη, το οποίο, αναφερόμενο σ'ένα ερωτικό σκίρτημα κάποιου νέου (τον οποίον εμείς εκλαμβάνουμε ως τον "μαθητή" στον οποίον αναφέρεται το κείμενό μας), ομολογεί (με τον *έμμεσο/πλάγιο* τρόπο με τον οποίο συνοδοιπορεί ο *λόγος* της τέχνης, με τον *λόγο* της *λογικής ανάλυσης*, όταν ο καλλιτέχνης επιθυμεί να *αποδώσει* ή να *αναλύσει* την πραγματικότητα, και όχι μόνο να εκφράσει κάτι από τον ψυχισμό ή την ψυχική του

διάθεση), όσα μόλις αναφέραμε, στηριζόμενοι στην απλή, κοινωνική και καθημερινή, *κοινή* (δηλαδή *όλων* των ανθρώπων) λογική (μας).

Ήλθε για να διαβάσει. Είν'ανοιχτά
δυο, τρία βιβλία· ιστορικοί και ποιηταί.
Μα μόλις διάβασε δέκα λεπτά,
και τα παραίτησε. Στον καναπέ
μισοκοιμάται. Ανήκει πλήρως στα βιβλία –
αλλ'είναι είκοσι τριώ ετών, [...]
και σήμερα το απόγευμα πέρασ'ο έρως
στην [...] σάρκα του, στα χείλη.
[...]
χωρίς αστείαν αιδώ για την μορφή της απολαύσεως...

(Εκτενές απόσπασμα από το ποίημα *Ήλθε για να διαβάσει* του Καβάφη – Κ.Π.Καβάφη, *Ποιήματα Β΄ (1919-1933),* Ίκαρος, Αθήνα, 1982, σ.40)

* Η φράση αυτή – την οποία παραφράζουμε αμέσως μετά -, προέρχεται από το έργο του Gustave Flaubert, *Γράμμα στη δεσποινίδα ντε Σαντεπέ* (Ιούνιος 1867), και παρατίθεται στο Alberto Manguel, *Η Ιστορία της ανάγνωσης,* Νέα Σύνορα, 1997, σ.21.

** Όπως αναφέρει εξάλλου και ο Steiner, με την «εισβολή της αιμοβόρας βαρβαρότητας στην [...] Ιστορία του 20ου αιώνα [...] η σιωπή έχει μετατραπεί σε πολυτέλεια. Και μόνον οι πλουσιότεροι είναι σε θέση να ελπίζουν πως θα διαφύγουν την επιδρομή [αυτού] του [...] χαλασμού». Επιπλέον, «ο χρόνος επιταχύνθηκε εκπληκτικά [...] Οι αληθινές περίοδοι επιτρεπτού χρόνου, από τις οποίες εξαρτάται κάθε σοβαρή, σιωπηλή και υπεύθυνη ανάγνωση, έχουν μετατραπεί σε αποκλειστικότητα των πανεπιστημιακών και των ερευνητών. Σκοτώνουμε το χρόνο αντί, μέσα στα όριά του, να νιώθουμε σαν στο σπίτι μας.» (στο George Steiner, ό.π., σσ.32-33) Και «καθώς ο αστικός και βιομηχανικός πολιτισμός ισχυροποιεί την κυριαρχία του, το επίπεδο ηχητικής όχλησης γνωρίζει έναν εκθετικό πληθωρισμό που αγγίζει σήμερα την τρέλα. Για τους προνομιούχους της χρυσής εποχής της ανάγνωσης, η σιωπή ήταν ακόμη ένα προσιτό αγαθό, η τιμή του οποίου όμως δεν έπαυε να ανεβαίνει. [...] Πάνω απ'όλα [υπήρχε τότε,] χρόνος για διάβασμα.» (στο ίδιο, σσ.30-31)

*** Και αυτή η "καθήλωση" του αναγνώστη, δίνει, υπό μία έννοια, την εντύπωση, πως εκφράζει μια στάση *υποταγής*. Αλλά υποταγής, σε τι ακριβώς; *Στην επιθυμία* για ανάγνωση, *στην πράξη* της ανάγνωσης, στον *λόγο* του συγγραφέα του οποίου διαβάζει το έργο, ή *στον "λόγο"* του βιβλίου ως *"ομιλούντος" αντικειμένου/πράγματος*; Ή μήπως, υποταγής στις κοινωνικές, δυνάμεις και καταστάσεις, που έκαναν το άτομο *να θέλει* να διαβάσει, που συνετέλεσαν ώστε να "φτάσει" το βιβλίο στα χέρια του, ή που του εξασφάλισαν *τον χώρο* και *τον χρόνο* για να μπορεί να διαβάζει; (Ο Καβάφης πάντως, αναφέρει για τον νέο που «ήλθε για να διαβάσει», το, ακριβές, αλλά κενό από πληροφορία που να εξηγεί, ρήμα *ανήκει*: «Ανήκει πλήρως στα βιβλία».)

**** Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Eco, «οι σημερινοί γέροι της φυλής είναι τα βιβλία.» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ.19 – η υπογράμμιση δική μας) Ίσως λοιπόν – για να προσεγγίσουμε το θέμα και με έναν τρόπο που κινείται μεταξύ σοβαρότητας και χιούμορ -, να είναι αυτός ακριβώς και ο λόγος που η πλειοψηφία των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γνωρίζει πως τα βιβλία *αξίζουν* και *δικαιούνται* τον σεβασμό *όλων* (όπως ακριβώς και οι ηλικιωμένοι), αλλά ταυτόχρονα, δεν "αντέχει" να έχει "επαφή" μαζί τους επί μακρόν, δηλαδή να διαβάζει-μελετά για πολλές ώρες, όπως ακριβώς δεν είναι ευχάριστο και στα νεαρά άτομα (ή δεν "αντέχουν") - μετά την παιδική ηλικία και μέχρι την ηλικία της *ώριμης* νεότητας - να συγχρωτίζονται επί πολλές ώρες με ηλικιωμένους…

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

ΤΟ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ, ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ

Α υποενότητα

ΤΟ ΘΕΜΑ, ΤΟ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΥΛΙΚΟ, ΤΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ.

«Εκ των σπουδαιοτέρων παραγόντων της αγωγής είναι 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» (Εισηγητική Έκθεση του Ν 952/1937, στο Αικατερίνη Κλωνάρη, *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α/θμια Εκπ/ση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα) - Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ΄ τάξης: τόμος Α΄*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών/Π.Τ.Δ.Ε., 1997, σ.3)

Είναι αναμφισβήτητο, ότι τα σχολικά βιβλία εκφράζουν μια κουλτούρα, η οποία, ως έναν σημαντικό βαθμό, εκφράζει τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις επιθυμίες, το όραμα και τον πολιτικό σχεδιασμό-βούληση των κρατούντων του ΥπΕΠΘ, ως προς την παιδεία και την εκπαίδευση που τα πρόσωπα αυτά θέλουν να αποκτήσουν οι νέοι μας. Και, όπως επίσης έχει, εύστοχα, επισημανθεί, κάποια στοιχεία αυτής της κουλτούρας, έχουν *πολιτικό* χαρακτήρα-περιεχόμενο, ακόμα και αν αντλούνται από ορισμένα, *μη* πολιτικής ύλης, θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι κυρίως η Λογοτεχνία, τα Αρχαία, η Ιστορία[1] και ίσως, ως έναν βαθμό, και η Φιλοσοφία, αφού, ακόμα κι αυτά, περιλαμβάνουν ορισμένες ενότητες που περιέχουν - παρά το ότι δεν είναι πάντα, ή συνήθως, ευδιάκριτο - *και* στοιχεία *πολιτικού* ή *οιονεί πολιτικού,* χαρακτήρα[2] - έστω κι αν αρκετές φορές, δε μπορούμε να αντιληφθούμε αυτόν τον (πολιτικό) χαρακτήρα τους, παρά μόνο αν εννοήσουμε το πολιτικό στοιχείο (δηλαδή την *πολιτικότητα*), δίνοντάς του μια *βαθύτερη* και αρκετά *γενική και αφαιρετική,* έννοια. Άλλωστε, σύμφωνα με μια αντίληψη για το περιεχόμενο της πολιτικής και την έννοια του "πολιτικού στοιχείου", κάθε σχέση εξουσίας, είναι, υπό μία έννοια, *πολιτική*

---

[1] Βλ. και την ανάλογη άποψη του Χριστιά, ο οποίος αναφέρει πως «στο γυμνάσιο [...] θέματα που επικαλύπτονται από διάφορα μαθήματα (Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Γεωγραφία, κτλ.) [...] αποτελούν τον πυρήνα της πολιτικής αγωγής» (Ιωάννης Χριστιάς, "Θεωρία και πράξη της πολιτικής αγωγής", στο *Νέα Παιδεία,* τ.25/1983, σ.78).

[2] Βλ. σχετικά, Α.-Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 1985, σ.95.

σχέση. Και όπως είναι γνωστό, τα εγχειρίδια των προαναφερόμενων μαθημάτων, βρίθουν από αναφορές σε τέτοιες σχέσεις εξουσίας.

Αν όμως διέπεται από πολιτικά, πολιτικής υφής, ή πολιτικογενή, στοιχεία, η κουλτούρα που εκφράζουν τα σχολικά βιβλία των φιλολογικής υφής μαθημάτων, η κουλτούρα των καθαρά *πολιτικών* μαθημάτων, θα στοιχειοθετείται ως επί το πλείστον, από αμιγώς και προφανώς, *πολιτικά*, στοιχεία. Άρα, τα εγχειρίδια των οποίων το περιεχόμενο εκφράζει μια *εμφανώς*, *πολιτική* κουλτούρα,[3] είναι αυτά των μαθημάτων «πολιτικής Αγωγής» (στο εξής, "ΠΑ"), όπως θα αποκαλούμε στη συνέχεια, χάριν συντομίας, τα μαθήματα πολιτικής διαπαιδαγώγησης.[4] Και ο λόγος που επιλέξαμε τον όρο *(πολιτική) κουλτούρα,* προκειμένου να προσεγγίσουμε το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων, και όχι ενδεχομένως κάποιον άλλον, όπως π.χ. τον όρο *πολιτικές γνώσεις,* οφείλεται στο ότι, όπως μαρτυρά και ο ορισμός της πολιτικής κουλτούρας, η έννοιά της, περιλαμβάνει, όχι μόνο αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και συγκινησιακούς και θυμικούς προσανατολισμούς, αλλά *και* γνώσεις (:γνωσιακά/γνωστικά στοιχεία).[5]

Παράλληλα, είναι δεδομένο, ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, ασκεί πάντα μια επίδραση στους μαθητές που "έρχονται σε επαφή" μαζί του[6] – είτε

---

[3] Για τον ορισμό και το περιεχόμενο της πολιτικής κουλτούρας, βλ. ενδεικτικά, Denis Kavanagh, *Πολιτική Κουλτούρα,* Παπαζήση, Αθήνα, 1991, σσ.25-27, Νίκος Δεμερτζής, *Κουλτούρα, νεωτερικότητα, πολιτική κουλτούρα,* Παπαζήση, Αθήνα, 1989, σ.264, Νίκος Δεμερτζής, "Η επιλεκτική παράδοση της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας», στο Νίκος Δεμερτζής (εισαγ., επιμ.) *Η ελληνική πολιτική κουλτούρα σήμερα,* Οδυσσέας, Αθήνα, 2000, σσ.50 και 61 (:υποσημ. 60), Νίκος Δεμερτζής, "Η ελληνική πολιτική κουλτούρα στη δεκαετία του '80", στο Χρήστος Λυριντζής, Ηλίας Νικολακόπουλος (επιμ.), *Εκλογές και κόμματα στη δεκαετία του '80,* Θεμέλιο, Αθήνα, 1990, σσ.70,71 (και τον ορισμό που της δίνουν οι περίφημοι Almond και Verba, στην υποσημ. 4 της σ.72 και στο Gabriel A. Almond, Sidney Verba, *The Civic Culture,* Sage, USA-England-India, 1989, σσ.13-14), Θόδωρος Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης,* Gutenberg, Αθήνα, 1998, σσ.356-357, Νίκου Ι. Βεντούρη, *Η πολιτική κουλτούρα,* Παπαζήση, Αθήνα, 1977, σσ.83-84, 85, Μάρω Παντελίδου-Μαλούτα, *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας,* Gutenberg, Αθήνα, 1987, σσ.31-39.

[4] Τα μαθήματα με καθαρά *πολιτικής* εκπαίδευσης-διαπαιδαγώγησης, περιεχόμενο, που έχουν διδαχθεί στο ελληνικό Σχολείο, έχουν αλλάξει πολλά ονόματα μέχρι σήμερα (βλ. ενδεικτικά, Κώστα Γερογιάννη, *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα,* αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο/Τμήμα Κοινωνιολογίας, 2006, σ.198, υποσημ. 59). Ο δε τίτλος *Πολιτική Αγωγή* που επιλέγουμε γι'αυτά τα μαθήματα, είναι, ομολογουμένως, από τους πιο ακατάλληλους (Πανταζή Τερλεξή, *Πολιτική κοινωνικοποίηση,* Gutenberg, Αθήνα, 1975, σσ.27-32) – πολύ περισσότερο, αν συγκριθεί με το περιεχόμενο που έχουν τα μαθήματα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες. Τον προτιμήσαμε όμως, καταχρηστικά, μόνο χάριν της διευκόλυνσης που προσφέρει στη γραφή μας η συντομογραφία του, πιστεύοντας επιπλέον, ότι διευκολύνει *και* την ανάγνωση.

[5] Βλ. π.χ., Νίκος Δεμερτζής, *Κουλτούρα...,* ό.π., σ.264, Νίκος Δεμερτζής, "Η επιλεκτική…", ό.π., σ.61, υποσημ. 60, Μάρω Παντελίδου-Μαλούτα, ό.π., σ.32 και Denis Kavanagh, ό.π., σ.27.

[6] Βλ. π.χ., Νικόλαου Άχλη, *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου (1954-1994): τόμος Α',* αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Π.Τ.Δ..Ε., 1996, σ.68, όπου παρατίθενται οι σκέψεις του Παπανούτσου.

"επικοινωνούν" μ'αυτό διά της ανάγνωσής του, είτε μέσω της "παράδοσής" του από τον εκπαιδευτικό, διά της οποίας το διδάσκει. (Δεν ενδίδουμε όμως στον πειρασμό να διερωτηθούμε μέσω ποιου από τους δύο αυτούς τρόπους "επικοινωνίας" του μαθητή με το περιεχόμενο/αναφερόμενα των εγχειριδίων, ασκείται μεγαλύτερη επίδραση στον πρώτο, γιατί αυτό το ερώτημα, δεν εμπίπτει *άμεσα* στα ζητούμενα της διατριβής μας. Ωστόσο, είναι βέβαιο, πως όταν υφίσταται συνέργεια των δύο προαναφερόμενων τρόπων, η εν λόγω επίδραση μεγιστοποιείται.)

Βασιζόμενοι λοιπόν στην υπόθεση και στο δεδομένο, ότι η "επαφή" που *αναγκάζει* το Σχολείο να έχουν οι μαθητές με τα σχολικά βιβλία - τόσο *μέσα* στη σχολική "τάξη", όσο και στο σπίτι τους, εξαιτίας της μελέτης αυτών των εγχειριδίων, που τους *αναθέτει*, ή που τους *αναγκάζει* να κάνουν, σε εξωσχολικό χρόνο -, προκαλεί πάντα την άσκηση μιας επίδρασης του περιεχομένου του *λόγου* (discourse) των εγχειριδίων, στους μαθητές, θεωρούν οι περισσότεροι - επιστήμονες και μη - μέχρι σήμερα, ότι *και* η *πολιτική* κουλτούρα που, ρητά ή άρρητα, εκφράζουν τα σχολικά βιβλία, και πολύ περισσότερο, αυτά της ΠΑ,[7] επιδρά με τέτοιον τρόπο στους μαθητές, που αντιστοιχεί σε μία, σχεδόν πλήρη μεταλαμπάδευσή της - δηλαδή σχεδόν "ολόκληρου" (ή του μεγαλύτερου "μέρους") του συστήματος των αξιών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων[8] που τη συνθέτουν -, στη σκέψη και τη συνείδησή τους, ώστε να τους επιτρέπει να θεωρούν πως αυτή η *μεταβίβαση*, συνιστά ένα είδος ("κανονικής") *πολιτικής κοινωνικοποίησης*.[9] [10]

---

[7] τα οποία, μάλιστα, εκφράζουν, πρώτον, μία, σχεδόν αποκλειστικά, *πολιτική* κουλτούρα και δεύτερον, μια (πολιτική) κουλτούρα που αφορά *πολλά* (πολιτικά) "θέματα", αφού έχει τόσα *αναφερόμενα*, όσα είναι και τα περιεχόμενα-θέματα της ύλης των εν λόγω βιβλίων στα οποία αντιστοιχεί

[8] Ένας από τους πολλούς που εκφράζουν αντίστοιχες απόψεις, είναι και ο Ξωχέλλης, που σημειώνει ότι «μέσω του σχολικού εγχειριδίου διαμορφώνονται στους μαθητές στάσεις» (Παναγιώτης Ξωχέλλης, "Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων – προβλήματα και διαπιστώσεις", στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, *Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη, 1995, σ.9) «και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα» (Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, "Εισαγωγή στη θεματική του συνεδρίου", στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης, Α. Σιπητάνου (επιμ.), *Η εικόνα του "άλλου"/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000, σ.27 – βλ. τα ίδια και στο Νίκου Ι. Βεντούρη, ό.π., σ.139).

[9] Τον ορισμό της *πολιτικής κοινωνικοποίησης*, βλ. στο Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σ.23, Μάρω Παντελίδου-Μαλούτα, ό.π., σ.49, Α.-Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, ό.π., σ.12, Denis Kavanagh, ό.π., σ.57, Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σ.21, Πέλλα Καλογιαννάκη, "Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές", στο Α. Καζαμίας, Λ. Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και πολίτης*, Ατραπός, Αθήνα, 2003, σ.153, Σταύρος Χρόνης, *Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα, 2003, σ.158.

[10] Ωστόσο, κάποιοι επιστήμονες, όπως π.χ. αρκετοί ιστορικοί, δεν προτιμούν τον όρο *κοινωνικοποίηση*, οπότε, και όταν ακόμα χρησιμοποιούν τον όρο *κουλτούρα* (τον οποίο, επίσης κάποιοι ιστορικοί, αποφεύγουν), επιλέγουν, αντί της λέξης «κοινωνικοποίηση», τη φράση *διαμόρφωση* ***συνείδησης*** (την οποία οι ιστορικοί γνωρίζουν από τον Δημαρά) ή *διαμόρφωση* ***νοοτροπίας***, ακολουθώντας τον όρο «νοοτροπίες», του μεγάλου ιστορικού, Febvre και των Annales (για τον όρο *νοοτροπίες*, βλ. Georges Duby, *Η ιστορία συνεχίζεται* (μτφρ.-εισαγ. Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου), Ολκός, Αθήνα, 1995, σσ.118-123). Διαβάζουμε λοιπόν χαρακτηριστικά, σχετικά με όσα μόλις προαναφέραμε στο κύριο κείμενό μας, το εξής απόσπασμα, της ιστορικού της εκπαίδευσης, Κουλούρη: «Το σχολικό εγχειρίδιο

Εμείς όμως, εκκινούμε από μια άλλη "θέση", η οποία, αν και κατ'εμάς, συνιστά *βεβαιότητα*, μπορεί να εκληφθεί ως μία από τις υποθέσεις εργασίας τις οποίες φιλοδοξεί να αποδείξει η διατριβή μας (βλ. το σχετικό με αυτή, δεύτερο από τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που εκθέτουμε στη συνέχεια). Σύμφωνα μ'αυτή λοιπόν, η προαναφερόμενη "επίδραση" έχει πάντοτε *διαβαθμίσεις*, με αποτέλεσμα να μην είναι ποτέ ίδια (δηλαδή, ίδιας έντασης) η επίδραση που ασκεί, ακόμα και το ίδιο βιβλίο, ή το ίδιο κεφάλαιο ενός εγχειριδίου, στον κάθε μαθητή. Έτσι, θεωρούμε, πρώτον, πως είναι γενικά πολύ δύσκολο έως αδύνατο, να μεταβιβαστεί στον οποιονδήποτε, *πλήρης/ακέραια* η πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν αυτά τα εγχειρίδια και

αντιμετωπίζεται ως φορέας ενός συστήματος αξιών, μιας κουλτούρας, κάποιων μοντέλων συμπεριφοράς. Αναζητείται η ιδεολογία που ελλοχεύει αθέατη πίσω από "αντικειμενικές" περιγραφές και "ουδέτερες" διατυπώσεις.* [...] Έτσι, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ως μια από τις μείζονες πηγές της ιστορίας των νοοτροπιών», [αφού] εκφράζει την κυρίαρχη νοοτροπία της εποχής του (Χριστίνα Κουλούρη, "Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα", στο *Μνήμων*, τ.11/1987, σσ.221-222). Ο όρος *νοοτροπίες* βέβαια - ο οποίος, αν διαβάσει κανείς όσα αναφέρει ο Duby (Georges Duby, ό.π., σσ.119-123), θα αντιληφθεί πως αντιστοιχεί σε ό,τι χαρακτηρίζουμε σήμερα, *κουλτούρα* -, έχει πλέον ξεπεραστεί (στο ίδιο, σ.120). Αλλά, παρά το ότι πιθανότατα προκαλεί κάποια εντύπωση σ'έναν αυστηρό, ως προς το περιεχόμενο των εννοιών-όρων και τη χρήση τους, κοινωνικό επιστήμονα, η τόσο γρήγορη, μέσα σε λίγες γραμμές, και εύκολη-αβασάνιστη, χωρίς διευκρινίσεις ή μια στοιχειώδη ανάλυση, *μετάβαση*, από τις "αξίες" και την "κουλτούρα", στην "ιδεολογία", και τέλος, στη "νοοτροπία", είναι γεγονός, πως αυτό που κυριολεκτικά "προκαλεί" όσους επιστήμονες μελετούν τα σχολικά βιβλία, να ασχοληθούν με το περιεχόμενό τους, είναι, ακριβώς το ότι θεωρούν, πως μέσω της ανάγνωσης και "μελέτης" τους, μεταβιβάζεται στη νέα γενιά, η κυρίαρχη *ιδεολογία* - δηλαδή η ιδεολογία των εκάστοτε κρατούντων) (βλ. ενδεικτικά, Νικόλαου Άχλη, ό.π., σσ.15,68,69).** Έτσι, βάσει την ορολογίας των ιστορικών, «το σχολικό εγχειρίδιο από τη μια εκφράζει, και από την άλλη διαμορφώνει, νοοτροπία.» (Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.221 – η υπογράμμιση δική μας)

* Και όπως επισημαίνει εύστοχα ο Berger, με εκφραστική λιτότητα και ακρίβεια, ο Berger, «οι κοινωνιολόγοι μιλούν για "ιδεολογία", όταν αναφέρονται στις απόψεις που χρησιμεύουν στην εκλογίκευση των συμφερόντων κάποιας ομάδας. Αλλά πολύ συχνά τέτοιες απόψεις παραμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα.» (Peter Berger, *Invitation to Sociology*, Penguin Books, USA, 1966, σ.54 – ανάλογη αναφορά κάνει και στη σ. 130 του ίδιου έργου του, όπου σημειώνει πως «η ιδεολογία αφορά μια συγκεκριμένη ιδέα που εξυπηρετεί ένα κοινωνικό συμφέρον»)

** Ωστόσο, και επειδή είναι πολλοί οι μελετητές που αναφέρουν – εκφράζοντας (είτε το συνειδητοποιούν, είτε όχι) τη θεωρία του Althousser για τους "ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους" (την οποία βλ. στα Louis Althousser, *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1990, σσ.82-95 - και κυρίως στο ίδιο, σσ.83,91,93-95 - και Νίκος Πουλαντζάς, "Το πρόβλημα του κεφαλαιοκρατικού κράτους", στο Νίκος Πουλαντζάς, Ralf Miliband, Jean Pierre Faye, *Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1984, σσ.26-28) και τις γενικότερα μαρξιστικές, μαρξίζουσες και περισσότερο ή λιγότερο μαρξικού γένους και καταβολών, απόψεις - πως μέσω της Εκπαίδευσης-του Σχολείου (βλ. αναφορά στο σχολείο, στο ίδιο, σ.26 και στο Louis Althousser, ό.π., σσ.83, 86, 90, 92-95) και των σχολικών βιβλίων, μεταβιβάζεται η *κυρίαρχη* ***ιδεολογία*** (βλ. ενδεικτικά, Γιώργος Μαυρογιώργος, "«Κακοποίηση» του σχολικού βιβλίου και ιδεολογικές προεκτάσεις", στο *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1992, σ.175), κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε κι εμείς, όπως κάνει εύστοχα, και η Αργυροπούλου, ότι, συχνά, όσοι χρησιμοποιούν τον όρο *ιδεολογία* – είτε εκφράζουν μαρξιστικές αντιλήψεις, είτε όχι -, εννοούν κάτι ευρύτερο και διαφορετικό από την "ιδεολογία" με τη συνήθη της έννοια: την *κοσμοαντίληψη* (Ρωξάνη Αργυροπούλου, "Στοιχεία της αστικής ιδεολογίας του ΙΗ΄αιώνα στα προελεγομενα των φιλοσοφικών βιβλίων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού", στο Κ.Ν.Ε./Ε.Ι.Ε., *Το βιβλίο στις προβιομηχανικές κοινωνίες*, Αθήνα, 1982, σσ.240-241). Και όπως εξηγεί η Αργυροπούλου, συμβαίνει αυτό, «γιατί η ιδεολογία στην εποχή μας, [...] έχει [τελικά] προσδιοριστεί σαν την κοσμοαντίληψη που αντιστοιχεί σε μια ολική συνειδησιακή δομή μιας εποχής ή μιας ομάδας [...] η οποία είναι αντιπροσωπευτική χωρίς να επικρατεί απόλυτα και που αποτελεί συνολική εικόνα για τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον κόσμο, δικαιώνοντας τις αναζητήσεις μιας τάξης, ή ενός κοινωνικού στρώματος.» (στο ίδιο)

δεύτερον, ότι δε μεταλαμπαδεύεται *το ίδιο* σύνολο στοιχείων της, στον κάθε μαθητή, αφού, *και* μεταβιβάζονται διαφορετικά στοιχεία της στον καθένα, *και* οι *στάσεις* που εκφράζει αυτή η κουλτούρα, δεν αφομοιώνονται με την ίδια *ένταση* από όλους (γι'αυτό και δεν τις εκδηλώνουν στη συμπεριφορά τους, όλοι, με την ίδια ένταση - εξ ου και, όπως διδάσκει η Κοινωνική Ψυχολογία, οι *στάσεις* έχουν εξ ορισμού τους, *"βαθμίδες" ανάπτυξης*, όπως αποδεικνύει και ο γνωστός όρος αυτής της επιστήμης, ***κλίμακες*** *στάσεων*).[11] (Και ό,τι μόλις αναφέραμε, συνιστά τη βασική *υπόθεση εργασίας*, από την οποία απορρέει το δεύτερο από τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής μας τα οποία αναφέρουμε στη συνέχεια.)

Όπως λοιπόν αφήσαμε να υπονοηθεί απ'όσα αναφέραμε ως εδώ, το θέμα της διατριβής μας αφορά την πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν κάποια σχολικά βιβλία, και την αφομοίωσή της από τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται. Τα δε εγχειρίδια που ενδιαφέρουν την ανάλυσή μας, είναι αυτά της ΠΑ που διδάχθηκαν στην ελληνική Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση – δηλαδή στο Γυμνάσιο και το Λύκειο[12] -, την περίοδο 1975-2004.

Συνεπώς, **τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας** - το πρώτο από τα οποία προσεγγίζεται στο τρίτο και τέταρτο Μέρος της, και το δεύτερο, στο δεύτερο –, **είναι τα εξής :**

- Ποια στοιχεία επιθυμεί η Πολιτεία να διέπουν την πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν τα σχολικά βιβλία[13] της ΠΑ και πώς μετεξελίσσονται αυτά, από το

---

[11] Προς την ίδια κατεύθυνση με τη θέση που διατυπώσαμε σε αυτή την παράγραφο, κινείται και ο Μεταξάς, επισημαίνοντας ωστόσο, κάτι που εμείς δε θίγουμε, παρά μόνο ελάχιστα και έμμεσα, σε κεφάλαιο του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας. Αναφέρει λοιπόν, ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση που επιχειρεί το Σχολείο, τελεσφορεί, μόνο αν «το ιδεολογικό περιεχόμενο […] [της] οικογενειακής και [της] σχολικής πολιτικής κοινωνικοποιήσεως» συμπίπτουν (Α.-Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, ό.π., σ.102), αφού, σε περίπτωση που η οικογένεια, αμφισβητεί ρητά, το περιεχόμενο της σχολικής, ακυρώνει τη λειτουργία της τελευταίας (στο ίδιο, σσ.102-104). Ο Μεταξάς όμως δεν αναφέρει τι συμβαίνει όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της σχολικής πολιτικής κοινωνικοποίησης, όταν η οικογένεια δεν *αντιτίθεται* ακριβώς, στο περιεχόμενο αυτής της κοινωνικοποίησης, αλλά απλά και μόνο, *διαφοροποιείται* (ως έναν βαθμό), απ'αυτό. Τέλος, ενώ όσα σημειώνει, *είναι σίγουρο* ότι αφορούν μαθητές μικρής ηλικίας, όπως του δημοτικού και, ενδεχομένως, της Α΄, ή έστω, και της Β΄ Γυμνασίου, δεν είμαστε σίγουροι ότι αφορούν και παιδιά ηλικίας Γ΄ Γυμνασίου, και Β΄ ή Γ΄ Λυκείου, τάξεις στις οποίες διδάσκεται η ΠΑ, ιδίως αν αναλογιστούμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες, τις οποίες και αφορά η διατριβή μας, οι μαθητές αυτής της ηλικίας, είναι πιο ανεξαρτητοποιημένοι από την οικογενειά τους, απ'όσο ήταν οι συνομήλικοί τους παλαιότερων χρόνων.

[12] Αν και δύο απ'αυτά – της Ρουσοπούλου και των Αποστολόπουλου -, διδάχθηκαν (μέχρι *και* το σχολικό έτος 1998-1999, το δεύτερο απ'αυτά) και στην Τεχνική-επαγγελματική, δηλαδή στα ΤΕΛ (:Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια) και τις ΤΕΣ (:Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές), που ιδρύθηκαν με τον Ν 576/77 και λειτούργησαν μέχρι το 1999.

[13] Η ανάλυση κειμένων και σχολικών βιβλίων, προκειμένου να αντληθούν «πληροφορίες για την πολιτική κουλτούρα μιας κοινωνίας», είναι κάτι που εδώ και χρόνια συνηθίζουν να κάνουν οι πολιτικοί

1975 έως το 2004; Επιπλέον δε, και σε ποιον βαθμό τα εν λόγω στοιχεία εκφράζουν μια *συμμετοχική πολιτική κουλτούρα* του πολίτη ως προς "τα κοινά";[14] [15]

- Και σε ποιον βαθμό μπορεί η πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν τα βιβλία ΠΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μεταδίδεται/μεταβιβάζεται *αυτούσια*, στους μαθητές τους οποίους αφορούν, χωρίς να υπόκειται διαφοροποιήσεις και παραλλαγές, οφειλόμενες σε διάφορους παράγοντες; Και αν προσλαμβανόμενη απ'αυτούς, υπόκειται σε τέτοιες αλλοιώσεις της, ποιοι παράγοντες τις προκαλούν;

Η διατριβή μας λοιπόν, εξυφαίνεται γύρω από δύο βασικά ερωτήματα, το καθένα από τα οποία συνοδεύεται – όπως μαρτυρά η προηγούμενη διατύπωσή τους - και από ένα υποερώτημα. Υπάρχουν ωστόσο και άλλα συμπληρωματικά ή παράλληλα, επιμέρους ερωτήματα, τα σημαντικότερα από τα οποία παρατίθενται στο δεύτερο κεφάλαιο της επόμενης Υποενότητας, ενώ παρουσιαζονται στον αναγνώστη πλήρως

επιστήμονες, αφού την αναφέρει ως ένα μέσο για τον προσδιορισμό των στοιχείων μιας πολιτικής κουλτούρας, και ο Βεντούρης, *ήδη από το 1977* (Νίκου Ι. Βεντούρη, ό.π., σ.139).

[14] Για την κουλτούρα αυτή, σύμφωνα με το περιεχόμενο που της δίνουν οι Almond και Verba, και το οποίο εκφράζει τους πολίτες που τείνουν να συμμετέχουν και συμμετέχουν στην πολιτική ζωή και στα "κοινά", βλ. Gabriel A. Almond, Sidney Verba, ό.π., σ.18, Νίκου Ι. Βεντούρη, ό.π., σ.110 και Νίκος Δεμερτζής, *Κουλτούρα...*, ό.π., σ.266. Και το ενδιαφέρον μας για το αν εκφράζουν τα εν λόγω βιβλία, αυτή την κουλτούρα, ενισχύεται *και* από τη διαπίστωση της Pollis, ότι με βάση τον ορισμό αυτών, «η σύγχρονη ελληνική πολιτική κουλτούρα δεν είναι συμμετοχική» (Νίκος Δεμερτζής, "Η ελληνική πολιτική κουλτούρα...", ό.π., σ.72). Δε χρειάζεται όμως να έχει ο αναγνώστης υπόψιν του *αυτόν* τον ορισμό της *συμμετοχικής πολιτικής κουλτούρας* για να "παρακολουθήσει" την ανάλυσή μας, αφού άλλωστε, κι εμείς οι ίδιοι, χρησιμοποιούμε τον εν λόγω όρο, έχοντας κατά νου την έννοια που του δίνει ο κάθε απλός, *επαρκής* αναγνώστης.

[15] Για το ότι στα δημοκρατικά καθεστώτα, ο βασικός σκοπός της πολιτικής διαπαιδαγώγησης των νέων, που επιχειρείται μέσω των μαθημάτων της ΠΑ, είναι η καλλιέργεια της διάθεσης και της ικανότητάς τους για πολιτική συμμετοχή-συμμετοχή στα "κοινά", αφού άλλωστε, η πολιτική συμμετοχή «αποτελεί μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις ενισχύσεως του δημοκρατικού καθεστώτος [...] και της σταθερότητός του» (Α.-Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, ό.π., σ.96), βλ. στο ίδιο, σσ.95-96. Ανάλογη είναι και η άποψη του Canivez, ο οποίος θεωρεί πως «σε μια δημοκρατία, το σχολείο πρέπει να διαπαιδαγωγεί ενεργούς πολίτες.» (Patrice Canivez, *Ποια αγωγή για τον πολίτη;* Scripta, Αθήνα, 2000, σ.178) Αλλά και ο Χριστιάς θεωρεί γενικότερα – παραπέμποντας μάλιστα σε κείμενα των Habermas και Gieseke -, ότι «απώτερη επιδίωξη της πολιτικής αγωγής είναι [και όχι *πρέπει* να είναι] η συμμετοχή του πολίτη στις πολιτικές διαδικασίες, ήτοι η πολιτική συμμετοχή.» (Ιωάννης Χριστιάς, ό.π., σ.76)

Όσον αφορά τέλος, την *πολιτική συμμετοχή* καθεαυτήν, επιλέξαμε να εστιάσουμε σ'αυτή, λόγω του ότι θεωρούμε *διαχρονικά* δεδομένη τον εξέχοντα ρόλο της στη λειτουργία του κάθε δημοκρατικού πολιτεύματος. Και η ιδιαίτερη αξία της, ή η αυταξία της, έχει ήδη επισημανθεί από την αρχαιότητα, αφού «κατά τον Αριστοτέλη, η ενεργός συμμετοχή στην πολιτική ζωή έχει μια εγγενή αξία και ως τέτοια αντιπροσωπεύει την ανώτερη μορφή βίου» (Στάθης Μπάλιας, "Εισαγωγή: σε αναζήτηση του σύγχρονου ενεργού πολίτη", στο Στάθης Μπάλιας (επιμ. – εισαγ.), *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*, Παπαζήση, Αθήνα, 2008, σ.13). (Και αυτή η ξεχωριστή αξία που προσδίδει ο Αριστοτέλης στην πολιτική συμμετοχή, απορρέει από την άποψή του ότι «ο άνθρωπος δεν μπορεί να είναι άνθρωπος και να επιτύχει τους ουσιώδεις ανθρώπινους στόχους του παρά μόνο στο πλαίσιο μιας πολιτικής κοινότητας» (στο ίδιο, σσ.14-15).

αναπτυγμένα, στο τέλος κάθε κεφαλαίου, αλλά και σε μερικά ακόμα σημεία της εργασίας μας.[16]

Επανερχόμενοι ωστόσο, στα δύο κύρια ερωτήματα της διατριβής μας και σε όσα σημειώσαμε στις δύο παραγράφους που προηγήθηκαν της παράθεσης αυτών των ερωτημάτων, επισημαίνουμε πως η μελέτη μας ερείδεται στη *θέση*, ότι η πολιτική κουλτούρα την οποία αφορά και η οποία αναφέρεται και στον τίτλο της που διαβάζουμε στο εξώφυλλό της, δεν είναι, *τελικά* (ή, "σε τελική ανάλυση", για να χρησιμοποιήσουμε μια φράση που συνήθιζε ο Πουλαντζάς), στην πραγματικότητα, *μία*, αλλά *τρεις* διαφορετικές, παρά το ότι, συνήθως αυτές, έχουν αρκετά (και ενδεχομένως, *σημαντικά*), κοινά, μεταξύ τους, στοιχεία.

Συγκεκριμένα: Υπάρχει η πολιτική κουλτούρα την οποία *βούλεται* η Πολιτεία να καλλιεργεί στους μαθητές το ελληνικό Σχολείο. Και αυτή, θα τη συνθέσουμε – όπως αναφέρουμε στην προτελευταία παράγραφο του τέταρτου κεφαλαίου αυτού του Μέρους του πονήματός μας – αναλύοντας τα κανονιστικής υφής κείμενα που αφορούν, γενικότερα, την πολιτική διαπαιδαγώγηση-εκπαίδευση των φοιτούντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα, τους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο και την "ύλη" του μαθήματος της ΠΑ (άρα, *και* των εγχειριδίων του).[17]

Παράλληλα όμως, υπάρχει και η πολιτική κουλτούρα την οποία συγκροτεί και εκφράζει, ο ίδιος ο *λόγος*, τα περιεχόμενα και τα κείμενα, των σχολικών βιβλίων της ΠΑ, δηλαδή το ίδιο *το περιεχόμενο* των διδασκόμενων εγχειριδίων ΠΑ. Αλλά, όπως εύκολα μπορεί να αποδειχτεί, πολλές φορές, μερικά στοιχεία της, δεν ταυτίζονται με τα αντίστοιχά τους της προαναφερόμενης *πολιτειακά σκοπούμενης* κουλτούρας (εκείνης δηλαδή, που εκφράζει την πολιτειακή βούληση).[18]

---

[16] Και το σημείο "εισόδου" τους στην "πορεία" ανάπτυξης της μελέτης μας, επιλέχθηκε έτσι ώστε να διευκολύνει τον αναγνώστη στο να αντιληφθεί (α)*το πλήρες νόημά* τους, (β)*όλες* τις παραμέτρους που τα αφορούν και (γ)την ιδιαίτερη αξία καθενός απ'αυτά τα *ειδικότερα* ερωτήματα-ζητήματα, αλλά και στο να *παρακολουθήσει* με "άνεση" (και, ελπίζουμε, χωρίς *αμφιβολίες*, αλλά και *αμφισβητήσεις*, από την πλευρά του), τον τρόπο με τον οποίον τα προσεγγίζουμε, και κυρίως, την ανάπτυξη των "απαντήσεων" που τους επιφυλάσσουμε.

[17] Αλλά, πέραν του Συντάγματος, το οποίο αναφέρεται στην πολιτική διαπαιδαγώγηση *όλων* των φοιτούντων στο ελληνικό Σχολείο, οι Νόμοι-Πλαίσιο και τα Αναλυτικά Προγράμματα (Σπουδών) της ΠΑ, όπως δείχνει και η ανάλυση που κάνουμε στο τρίτο Μέρος της εργασίας μας, προβλέπουν κάποιες διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και τους στόχους της πολιτικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών του Γυμνασίου, σε σχέση με το περιεχόμενο και τους στόχους της αντίστοιχης διαπαιδαγώγησης των μαθητών του Λυκείου. Οπότε, αν θέλουμε να είμαστε ακριβείς σε όσα αναφέρουμε, πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτή η κουλτούρα που παρουσιάζουμε *πρώτη* από τις *τρεις*, και την οποία μπορούμε να αποκαλέσουμε *(πολιτειακά) προβλεπόμενη*, αποτελείται από *δύο "τμήματα"*: το *πρώτο*, που περιέχει και τις γενικότερες συνιστώσες της όπως τις ορίζει το Σύνταγμα, και το *δεύτερο*, που περιλαμβάνει *δύο* ειδικότερες *διαφορετικές* πολιτικές κουλτούρες, καθώς, *άλλη* πολιτική κουλτούρα *επιθυμεί* και προβλέπει-καθορίζει η Πολιτεία να αποκτήσουν οι φοιτούντες στο Γυμνάσιο, και άλλη οι φοιτούντες στο Λύκειο, όπως θα φανεί από την ανάλυση που κάνουμε στο τρίτο Μέρος της μελέτης μας.

[18] Ωστόσο, κάποιες διευκρινίσεις που εξηγούν γιατί τόσο μεγάλη η πιθανότητα να μην ταυτίζονται αυτές οι δύο πολιτικές κουλτούρες, θα δοθούν στις σελίδες της διατριβής μας στις οποίες θα αναπτύξουμε και τα Συμπεράσματά της.

Τέλος, υπάρχει και η πολιτική κουλτούρα που εξυφαίνεται από όσα και ό,τι αντιλαμβάνεται και κατανοεί ο κάθε μαθητής από τον *λόγο* και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ΠΑ που διαβάζει. Πρόκειται δηλαδή, γι'αυτήν που προσδιορίζεται από τον ίδιον *τον τρόπο* με τον οποίο *κατανοεί* (ή και *ερμηνεύει* ακόμα) όσα διαβάζει και *προσλαμβάνει* αυτός, από το σχετικό εγχειρίδιο. Όμως, όπως είναι πρόδηλο, η κουλτούρα αυτή δεν είναι *ενιαία* για όλους τους μαθητές που αναγιγνώσκουν τα βιβλία της ΠΑ[19] - οπότε, στην πραγματικότητα, αντιστοιχεί σε πολύ περισσότερες, τείνοντας μάλιστα να αντιστοιχεί σχεδόν σε τόσες, όσοι είναι και οι μαθητές που τα διαβάζουν, αφού, όπως θα δείξουμε και στο δεύτερο Μέρος της διατριβής, δεν κατανοούν *όλοι* οι μαθητές με τον ίδιον τρόπο, όσα αναφέρονται στις γραμμές κάθε κειμένου εν γένει, άρα, και κάθε βιβλίου ΠΑ, ειδικότερα – οπότε, δεν αντιλαμβάνονται και το/α ίδιο/α *νόημα/τα*, από το κάθετί που διαβάζουν.) Έτσι, τη θεωρούμε *μία*, μόνο εκλαμβάνοντάς την ως *έννοια/εννοιολογική κατηγορία* και *εννοιολογικό εργαλείο* που χρησιμοποιούμε στην ανάλυσή μας, και όχι ως *υφιστάμενη πραγματικότητα*.

Αυτή η *θέση* μας, όμως, περί του μη ενιαίου της πολιτικής κουλτούρας την οποία αφορά η μελέτη μας, το οποίο οφείλεται στο ότι οι τρεις προαναφερόμενες πολιτικές κουλτούρες δεν ταυτίζονται μεταξύ τους (έστω κι αν κάποιες φορές οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις δεν είναι μεγάλες[20]), στην ουσία, αποτελεί μία από τις *υπο-θέσεις* εργασίας της διατριβής μας που συναρτάται με το δεύτερο από τα δύο *κύρια ερευνητικά ερωτήματα* της διατριβής, που εκθέσαμε προηγουμένως, και της οποίας την αλήθεια και τον βαθμό ισχύος, στοχεύει να αποδείξει η ανάλυσή μας.

Τέλος, οι χρονιές 1975 και 2004, επιλέχθηκαν ως *όρια* της περιόδου την οποία αφορά η εργασία μας, για τους λόγους ότι, το μεν 1975, εκδόθηκε το πρώτο μεταδικτατορικό σχολικό βιβλίο ΠΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και το δε 2004, ήταν, απλά, η χρονιά που συντάξαμε το "σχέδιο" της εκπόνησης της διατριβής μας - οπότε επιλέχθηκε η χρονιά αυτή, για λόγους καθαρά προσωπικής συγκυρίας.[21]

Η επιλογή μας πάντως να *μην* ασχοληθούμε με το περιεχόμενο εγχειριδίων που γράφτηκαν *πριν* τη μεταπολίτευση, οφείλεται στο εξής σκεπτικό: Θεωρείται, ρητά

---

[19] ή, για να είμαστε ακριβείς, *δύο*: μία η αντιστοιχούσα στα βιβλία ΠΑ και τους μαθητές-αναγνώστες τους του Γυμνασίου, και μία η αντιστοιχούσα στα βιβλία και τους μαθητές-αναγνώστες τους του Λυκείου.

[20] με αποτέλεσμα, πολλοί ίσως, να μην προτιμήσουν να κάνουν λόγο για *διαφορετικές* κουλτούρες, αλλά για την ύπαρξη *μίας* πολιτικής κουλτούρας, η οποία εμφανίζει στις διάφορες εκφάνσεις της, *απλά και μόνο*, κάποιες *αποκλίσεις*, από την "κύρια" "ταυτότητα"/περιεχόμενό της

[21] Ωστόσο, δεδομένου ότι το νεώτερο βιβλίο ΠΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που διδάσκεται σήμερα, είναι αυτό του Γυμνασίου, το οποίο κυκλοφόρησε το 2006, θα μπορούσε κάλλιστα, το χρονικό όριο της εν λόγω περιόδου, να ήταν το 2006, ή, για να είμαστε ακόμα πιο "ακριβείς", το 2005. (Μ'αυτόν τον τρόπο άλλωστε, θα εξασφαλιζόταν και ο "στρογγυλός" αριθμός ετών της περιόδου την οποία μελετάμε, αφού έτσι, θα κάλυπτε μια ολόκληρη τριακονταετία!...)

ή άρρητα, σχεδόν από όλους – ή, *θέλουμε* (σχεδόν όλοι) *να πιστεύουμε* – πως η πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών, σηματοδοτεί το τέλος μιας ολόκληρης εποχής μακράς διάρκειας, κατά την οποία το (εκάστοτε) ελληνικό Κράτος και η κυρίαρχη (πολιτικοκοινωνική) ιδεολογία, εξέφραζαν μια *συντηρητική*,[22] όσον αφορά το πρότυπο του πολίτη και τις σχέσεις πολίτη-κράτους, που πρόβαλαν,[23] και ταυτόχρονα, εμφανώς *εθνοκεντρική*, πολιτική κουλτούρα, την οποία, όχι μόνο *διέχεαν* και *προήγαγαν* στην ελληνική κοινωνία, αλλά **και** *καλλιεργούσαν* μέσω του Σχολείου και των εγχειριδίων του. (Και σημειωτέον, ότι αυτή η "εποχή", διεκόπη μόνο απειροελάχιστες φορές, και μάλιστα για *πολύ μικρά* χρονικά διαστήματα, κατά τα οποία ανέλαβαν τη διακυβέρνηση παρατάξεις αρκετά διαφορετικής ιδεολογίας απ'αυτήν που εξέφραζαν τα συνήθη κυβερνώντα "δεξιά" κόμματα.) Οπότε, επιλέγοντας να μελετήσουμε *μόνο* τα βιβλία ΠΑ της μεταπολίτευσης, στην ουσία, επιχειρούμε να διερευνήσουμε: Πρώτον, εάν *όντως*, και κατά πόσο, ο *προσανατολισμός* και η "ύλη" τους, εκφράζει μια δημοκρατικότερη απ'αυτή που εξέφραζαν όσα εγχειρίδια ΠΑ διδάσκονταν μέχρι το 1974, και μια ρητά *συμμετοχική*, πολιτική κουλτούρα, ανάλογη με τον πραγματικό εκδημοκρατισμό του πολιτικού συστήματος, ο οποίος επιτεύχθηκε (αν και βέβαια, όχι "διά μιας") μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, το 1974. Και δεύτερον, εάν πράγματι - όπως *επίσης*, *θέλουμε* (οι περισσότεροι) *να πιστεύουμε* - αυτός ο *νέος* προσανατολισμός της πολιτικής κουλτούρας την οποία εκφράζει[24] το εκάστοτε ελληνικό Κράτος, το ελληνικό Σχολείο και τα βιβλία ΠΑ, υφίσταται (απόλυτα ή σχεδόν) *ενιαίος*, και έχει το ίδιο περιεχόμενο/*ποιότητα*, καθόλη τη χρονική περίοδο που εκτείνεται από τον πρώτο χρόνο της μεταπολίτευσης, μέχρι το 2004. (Και αυτά τα δύο "ερωτήματα" που μόλις αναφέραμε, συναρτώνται με το πρώτο από τα δύο *κύρια ερευνητικά ερωτήματα* της διατριβής μας, τα οποία εκθέσαμε προηγουμένως.)

Β υποενότητα

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΣ ΣΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1) Οι μελέτες που εκπονήθηκαν μέχρι σήμερα σχετικά με το μάθημα της ΠΑ και τα βιβλία του, και η ιδιαιτερότητα του θέματος της εργασίας μας ως προς αυτές.

---

[22] χωρίς όμως να δίνουμε σ'αυτό το επίθετο, την έννοια της "δεξιάς" πολιτικής αντίληψης

[23] καθώς εστίαζαν στην ιδιότητα του *νομοταγούς* πολίτη, και αναδείκνυαν ένα πρότυπο του πολίτη, εγγύτερο στον "υπήκοο", παρά στο "μέλος μιας *συμμετοχικής* δημοκρατίας"

[24] Ωστόσο, δίπλα από το ρήμα *εκφράζει*, που μόλις σημειώσαμε, δεν παραθέτουμε *και* το ρήμα *προάγει*, όπως κάναμε λίγες προτάσεις πριν, στην ίδια (αυτή) παράγραφο, διότι εκτιμάμε πως το σύγχρονο ελληνικό κράτος και το Σχολείο των τελευταίων δεκαετιών – συμπεριλαμβανομένων, σε πολύ μεγάλο βαθμό, και των εγχειριδίων της ΠΑ -, δεν *προάγει/καλλιεργεί* αυτή τη *νέου προσανατολισμού, συμμετοχική* πολιτική κουλτούρα – οπότε, απλά και μόνο, την *εκφράζει*.

Οι εκτενείς και διεξοδικές μελέτες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, σχετικά με την ΠΑ στην ελληνική εκπαίδευση, είναι τέσσερις, και μάλιστα διατριβές: Η διατριβή του Χριστιά,[25] που είναι γραμμένη το 1976 στα γερμανικά και αφορά το μάθημα της ΠΑ, η διατριβή της Καρακατσάνη,[26] που δημοσιεύθηκε το 1999 στα γαλλικά και αφορά «τον τρόπο ανάπτυξης και αποτύπωσης της ιδιότητας του πολίτη στα [...] εγχειρίδια [ΠΑ] κατά τη μεταπολεμική και μετεμφυλιακή περίοδο, μέχρι το 1989»[27], η διατριβή του Ζεύλα,[28] που υποβλήθηκε στο Τμήμα *Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών* του Παντείου Πανεπιστημίου το 1999, και αναλύει το περιεχόμενο των βιβλίων ΠΑ της περιόδου 1929-1989 ώστε να καταδειχθεί η φιλοσοφία, ή η *λογική* την οποία εκφράζουν, με βάση το δίπολο *ελληνοχριστιανική παράδοση* και *πολιτικός εκσυγχρονισμός*,[29] και η διατριβή του Γερογιάννη,[30] που υποβλήθηκε στο Τμήμα *Κοινωνιολογίας* του Παντείου το 2006, και επεξεργάζεται το περιεχόμενο των εγχειριδίων ΠΑ του δημοτικού, της περιόδου 1976-2006, ενδιαφερόμενη για την ύπαρξη κοινωνικοπολιτικών εθνικών, στερεότυπων, στο *λόγο* (discourse) τους.

Ωστόσο, υπάρχει και ένα βιβλίο που αφορά τα θέματα που μας απασχολούν, το οποίο βασίζεται ως έναν βαθμό στη διατριβή της Καρακατσάνη, αφού *και* αυτό, μελετά κυρίως, την ιδιότητα του πολίτη, όπως καλλιεργείται στην Εκπαίδευση. Σ'αυτή την εργασία της όμως η συγγραφέας, δεν εστιάζει στα εγχειρίδια, αλλά στις πιο ευρείες *οντότητες/πραγματικότητες* που αποκαλούμε "μαθήματα" της ΠΑ.[31]

Όπως εύκολα όμως αντιλαμβάνεται κανείς, η δική μας διατριβή, α)*δεν* αφορά απλά και μόνο, *το μάθημα* της ΠΑ, όπως συμβαίνει μ'αυτή του Χριστιά, καθόσον εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά, στα εγχειρίδιά του και τη διδακτική αποτελεσματικότητα της μελέτης τους από τους μαθητές, β)δεν αφορά εγχειρίδια του δημοτικού, όπως συμβαίνει μ'αυτή του Γερογιάννη, γ)δεν προσεγγίζει το περιεχόμενο των βιβλίων ΠΑ, υπό το πρίσμα μιας φιλοσοφικής οπτικής, όπως κάνει ο Ζεύλας, αφού δεν ενδιαφέρεται να προσδιορίσει την κουλτούρα που εκφράζουν, υπό ένα

---

[25] J. Christias, *Die neugriechische politische Paideia. Ein Beitrag zum Problem der politischen bildung,* Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie, Univ. Tübingen, 1976.

[26] D. Karakatsani, *Le citoyen à l'école. Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après-guerre*, Peter Lang, Βέρνη, 1999.

[27] Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση,* ό.π., σ.xi.

[28] Παναγιώτης Ζεύλας, *Η φιλοσοφία της πολιτικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση (1929-1989): τόμοι Α΄ και Β΄,* αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο/Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, 1999.

[29] Σύμφωνα μάλιστα με την Καρακατσάνη, η δική της διατριβή αφορά «ιστορικο-κοινωνιολογικές αναζητήσεις», του Χριστιά, «είχε ως κύριο αντικείμενο [...] την εξέλιξη του μαθήματος της αγωγής του πολίτη και την επεξεργασία ζητημάτων πολιτικής παιδείας και εκπαίδευσης» και του Ζεύλα, επιχειρούσε τη «σύνδεση της πολιτικής εκπαίδευσης με τις αρχές της πολιτικής φιλοσοφίας.» (Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση,* ό.π., σ.7, υποσημ. 1)

[30] την οποία ήδη αναφέραμε στην υποσημ. 4

[31] Βλ. πώς προσδιορίζει και η ίδια η Καρακατσάνη το αντικείμενο του βιβλίου της, στο Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση,* ό.π., σ.xi.

φιλοσοφικό πρίσμα, όπως είναι αυτό που "χρησιμοποιεί" ο Ζεύλας και δ)ό,τι αναζητά στον *λόγο* των βιβλίων της ΠΑ, δεν αντιστοιχεί *μόνο* (κοινωνικά ή πολιτικά) *στερεότυπα*, όπως κάνει ο Γερογιάννης.

Τέλος, ε)το εννοιολογικό "εργαλείο" που μετέρχεται η διατριβή μας, δεν αφορά ένα ιδεατό "πρόσωπο", όπως είναι ο "πολίτης", την ιδιότητα του οποίου επιλέγει ως "εργαλείο" ανάλυσης η Καρακατσάνη, αλλά κάτι ακόμα γενικότερο, και ίσως πιο αφαιρετικό και πιο αφηρημένο, ως έννοια, αφού επιλέγουμε ως τέτοιο "εργαλείο", την ίδια την *εν γένει* πολιτική κουλτούρα – και τονίζουμε το "εν γένει", γιατί θα μπορούσαμε π.χ. να προτιμήσουμε να αντλήσουμε το "υλικό" των εγχειριδίων το οποίο στη συνέχεια θα αναλύσουμε και αξιολογήσουμε, με βάση *ορισμένες μόνο* συνιστώσες αυτής της κουλτούρας, όπως είναι λ.χ., κάποιες συγκεκριμένες στάσεις (ή κάποια «στερεότυπα» – βλ. διατριβή Γερογιάννη), ή αξίες (βλ. διατριβή Άχλη και Άννα Φραγκουδάκη, *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1979, σ.7). Επιλέξαμε δε να έχει τέτοια υφή το "εργαλείο" της ανάλυσής μας, για να είναι (i)ακόμα πιο *ανοιχτό*, ώστε να μπορεί συμπεριλάβει στους κόλπους του, κυριολεκτικά *οτιδήποτε συναντήσει* στην πορεία της η ανάλυσή μας, στα κείμενα που θα προσεγγίσει, και ταυτόχρονα, (ii)απόλυτα *ξένο* προς, και *μη δεκτικό* σε, κλισέ και προ-κατασκευασμένα εννοιακά, θεωρητικά και αντιληπτικά σχήματα, και αντίστοιχες προϊδεάσεις ή προ-εννοήσεις (και, λόγω του "προ-", *παρα-νοήσεις*), που διατρέχουν, με ασυνείδητο τρόπο, τη σκέψη του ερευνητή. Τέτοιο κλισέ π.χ., αναφορικά με τον "πολίτη", τον οποίο προτίμησε ως αναλυτική κατηγορία της, η Καρακατσάνη, θα μπορούσε να είναι ο ιδεότυπος[32] του "καλού", του "δημοκρατικού", του "υποτακτικού" ή "πολίτη-υπήκοου", του ιδιοτελούς,[33] του "ηθικού" ή του "συμμετοχικού" πολίτη.

---

[32] Για την έννοια *ιδεότυπος* (ideal type) κατά Weber, βλ. Θ.Α.Βασιλείου, Ν.Σταματάκης, *Λεξικό επιστημών του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα, 1992, σ.182, Δ.Γ.Τσαούση, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Gutenberg, Αθήνα, 1989, σ.114, David Jary, Julia Jary, *Dictionary of Sociology*, HarperCollins Publishers, Glasgow, 1995, σσ.303-304, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, *Dictionary of Sociology*, Penguin Books, England, 1994, σσ.205-206, Gordon Marshall, *Concise Dictionary of Sociology*, Oxford University Press, Oxford-NY, 1996, σσ.231-232.

[33] *Ιδιοτελή* π.χ. - παρά το ότι δε χρησιμοποιούν αυτή τη λέξη -, θεωρούν πολλά εγχειρίδια ΠΑ, και άλλα κείμενα, αλλά και αρκετοί θεωρητικοί της ΠΑ, τον *Έλληνα πολίτη* (βλ. π.χ., Νικολάου Ράπτη, *Μορφο-μεθοδολογικά στοιχεία για τα μαθήματα του Παραμυθιού, της Ιστορίας και της Αγωγής του Πολίτη*, Αθήνα, 1980, σ.225, Ιωάννης Χριστιάς, ό.π., σ.72 και Κ. Ι. Κούρνια, *Αι εκπαιδευτικαί μεταρρυθμίσεις*, Αθήναι, 1973, σ.100), επειδή δε διακρίνεται για πνεύμα εθνικό και κοινοτισμού, ή *πολιτειακό*, όπως θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε, αλλά από "ωχαδερφισμό" – κατά το κοινώς λεγόμενο και γραφόμενο - και συμφεροντολογισμό. Και αυτό συνιστά κατ'αυτούς, το βασικότερο *εθνικό ελάττωμα* των Ελλήνων, το οποίο τους οδηγεί συχνά, ακόμα και στον εμφύλιο πόλεμο.

Ανάλογη γνώμη έχουν και αρκετοί, πολύ σοβαροί πολιτικοί και κοινωνικοί επιστήμονες, όπως ο Δεμερτζής π.χ., που είναι ένας από τους ικανότερους, κατ'εμάς, αναλυτές, τόσο της εν γένει πολιτικής κουλτούρας, όσο και της σύγχρονης κυρίαρχης ελληνικής πολιτικής κουλτούρας. Αλλά οι σχετικές διαπιστώσεις τους, μαρτυρούν μια βαθύτερη, εμβριθή και εμπεριστατωμένη μελέτη/ανάλυση της πολιτικής κουλτούρας των Ελλήνων. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον Δεμερτζή: «[Ο Έλληνας] συμμετέχει [...] στην πολιτική όχι για την ουσιαστική αλτρουιστική προώθηση μιας κάποιας ιδέας κοινού ή δημοσίου συμφέροντος, αλλά με την προσδοκία της προσωπικής ή/και οικογενειακής του

Εκτός αυτού, όπως επισημαίνουμε στην τέταρτη Ενότητα της μελέτης μας, η πολιτική κουλτούρα των βιβλίων, μπορεί να συμπεριλαμβάνει/περιέχει ακόμα και αντιτιθέμενα-αντιφατικά μεταξύ τους, στοιχεία. Ενώ αντίθετα, δε μπορεί εύκολα ο καθένας να θεωρήσει πως μπορεί να χαρακτηρίζει μια τέτοια αντίφαση, ακόμα και τον/έναν "πολίτη", ή, πολύ περισσότερο, μια ιδεοτυπική έννοια του *πολίτη*. Εξάλλου, η *ιδιότητα* του πολίτη τείνει, χρησιμοποιούμενη ως εργαλείο ανάλυσης, να λειτουργεί ως *το πρότυπο* του πολίτη. Αλλά όπως είναι ευνόητο, ένα *πρότυπο*, είναι εξ ορισμού του πιο *κλειστό*, από μια απλή ("εργαλειακή") *έννοια*, αφού είναι *συγκεκριμένο* (και ορίζεται με *όρια*, ως προς το "περιβάλλον του"), όσον αφορά το πόσα και τι είδους στοιχεία μπορεί να συμπεριλάβει ως εννοιολογική κατηγορία. (Και αυτό βέβαια είναι ένα μειονέκτημά του, με βάση όσα αναφέραμε πριν, σχετικά με τον *ανοιχτή* υφή του "εργαλείου" της (πολιτικής) κουλτούρας που επιλέξαμε για την ανάλυσή μας.)

Αφού δώσαμε λοιπόν το στίγμα των διατριβών με θέμα την ΠΑ και τα σχολικά βιβλία της, που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα, και επισημάναμε την ιδιαιτερότητα της δικής μας ως προς αυτές, πρέπει να σημειώσουμε, πως, αν δεν υπάρχουν περισσότερες απ'όσες αντιστοιχούν στο πλήθος των δακτύλων του ενός χεριού, εκτενείς μελέτες σχετικές με την ΠΑ στην Ελλάδα, και τα εγχειρίδιά της, δεν ισχύει το ίδιο και για τα άρθρα που αφορούν αυτό το αντικείμενο, αφού υπάρχουν ασφαλώς περισσότερα. (Σε αρκετά μάλιστα απ'αυτά, παραπέμπουν πολλά σημεία *και* της δικής μας εργασίας.) Αλλά βέβαια, η αναλυτική, εμβέλεια και δυνατότητα ενός άρθρου, είναι, λόγω της έκτασής του, περιορισμένη. Γι'αυτό και η πρόθεση-στόχος ενός άρθρου, ποτέ δεν είναι ομόλογος μ'αυτόν ενός βιβλίου, ή μιας διατριβής.

διασφάλισης» (Νίκος Δεμερτζής, "Η ελληνική πολιτική κουλτούρα...", ό.π., σ.81). Επιπλέον, «ελλείψει μιας ανεπτυγμένης κοινωνίας των πολιτών, η πολιτική βιώνεται [...] ως μια [...] ιδιωτική υπόθεση» (στο ίδιο, σ.85), αφού «για την ελληνική εθνική πολιτική κουλτούρα, η πολιτική δεν αφορά πρωτίστως μια αυτόνομη δημόσια σφαίρα με τις δικές της [...] αρχές, αλλά τα προσωπικά διακυβεύματα των υποκειμένων και τις μερικευμένες προσβλέψεις τους.» (στο ίδιο, σσ.84-85)΄Η, όπως το διατυπώνει ένας άλλος αναλυτής της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας, ο Καφετζής, «σε μια κοινωνική δομή όπως αυτή της Ελλάδας, [...] οι σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού [...] κυριαρχούνται από φαινόμενα ώσμωσης και πολλαπλών "διαπιδύσεων" αξιών και κανόνων της μιας σφαίρας στην άλλη.» (Παναγιώτης Καφετζής, "Πολιτική κρίση και πολιτική κουλτούρα. Πολιτική αποξένωση και ανάμιξη στην πολιτική. Μια ασύμβατη σχέση;", στο Νίκος Δεμερτζής (εισαγ., επιμ.) *Η ελληνική πολιτική κουλτούρα σήμερα*, ό.π., σ.241) (Και βέβαια, με αυτήν ακριβώς την ιδιάζουσα πολιτική κατάσταση-πραγματικότητα, συναρτάται και ο «προσωποκρατικός», ή προσωποκεντρικός-προσωπικός ή προσωποπαγής, όπως θα τον χαρακτηρίζαμε εμείς, «χαρακτήρας των πολιτικών σχέσεων (σχέσεις προστασίας/πατρωνείας)» στην Ελλάδα (Νίκος Δεμερτζής, "Η ελληνική πολιτική κουλτούρα...", ό.π., σ.74 – βλ. όμως και στο ίδιο, σ.75), για τον οποίον γράφει και η Pollis, όπως διαβάζουμε στον Δεμερτζή: «η ελληνική περίπτωση χαρακτηρίζεται από έντονη πολιτικοποίηση των υποκειμένων, αλλά οι δραστηριότητες και οι αξιολογήσεις τους συγκροτούνται βάσει προσωποποιημένων στόχων, τους οποίους προσδοκούν να υλοποιήσουν "συμμετέχοντας" ατομικά. (στο ίδιο, σ.73))

Εκτός των ανωτέρω όμως, με βάση ένα άκρως κατατοπιστικό (όσον αφορά τη βιβλιογραφία που αφορά τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα, και κυκλοφόρησε σε πρώτη έκδοση, μέχρι το 1997) και εξαιρετικά ενδιαφέρον (ως προς το συνολικό περιεχόμενό του) κείμενο των Μπονίδη-Χοντολίδου που εκδόθηκε το 1997, επισημαίνουμε τα εξής (τα οποία δεν έχουν αλλάξει πολύ μέχρι σήμερα, *όσον αφορά το συγκριτικό τους περιεχόμενο*, δηλαδή τη σύγκριση που κάνουν μεταξύ των εργασιών διαφορετικού είδους και περιεχομένου, που εκπονήθηκαν για τα σχολικά βιβλία): Καμία από τις 32 μελέτες των σχολικών βιβλίων που εκπονήθηκαν μέχρι το 1997, δεν αφορούσε τη *συνολική* κουλτούρα που εκφράζουν αυτά. Ενώ ανάλογο ζητούμενο μ'αυτό που έχει και η δική μας εργασία, δηλαδή αξίες, πρότυπα και στάσεις που εκφράζουν τα σχολικά βιβλία, είχαν μόνο 9 από τις 32.[34]

Επίσης, από τις 32, μόνο μία ησχολείτο με βιβλία ΠΑ.[35] Οι περισσότερες, εξάλλου, αφορούσαν τα βιβλία της πρωτοβάθμιας, παρά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης[36] - ίσως επειδή θεωρείται πως οι μαθητές του δημοτικού, είναι, λόγω του ηλικιακά και νοητικά ανώριμού τους, πιο δεκτικοί στην επίδραση που ασκούν τα εγχειρίδια, από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας.

Κλείνοντας, και αφού καταστήσαμε σε αδρές γραμμές, σαφή, τη συνεισφορά της εργασίας μας στο σχετικό επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο, θέλουμε να αναφέρουμε ένα ακόμα στοιχείο της που "ενισχύει" ακόμα περισσότερο τον καινοτόμο χαρακτήρα της: το ότι, στα πλαίσια της προσέγγισής μας, αντιλαμβανόμαστε την πολιτική κουλτούρα των βιβλίων ΠΑ, ως *τρίμορφη*, ή, μάλλον, *τρισυπόστατη*, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Και αυτή η αντίληψη, συνιστά ούτως ή άλλως - ακόμα και αν δε συναρτηθεί με οποιαδήποτε άλλη "θέση" ή θεωρητική (ή άλλη) αναφορά -, μια *πρωτότυπη* "σύλληψη" (concept) και έναν *πρωτότυπο* τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας την οποία αφορά, σε σχέση με τον επιστημονικό *λόγο* που έχει αναπτυχθεί στη μέχρι σήμερα κοινοποιημένη σχετική εργογραφία.[37]

Τέλος, η μελέτη μας διέπεται από μία ακόμα – *σχετική* όμως αυτή τη φορά, και όχι *απόλυτη* -, πρωτοτυπία, αν συγκριθεί με την πλειοψηφία όσων που αφορούν σχολικά βιβλία: όχι μόνο δεν εστιάζει σε κανενός είδους αναδυόμενα από τα κείμενα

---

[34] Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, "Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας", στο Μ.Ι.Βάμβουκας, Α.Γ.Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, σσ.200-201, 222.

[35] Στο ίδιο, σσ.201, 223.

[36] Στο ίδιο, σ.201 και Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.221.

[37] Ο όρος «εργογραφία» συμπεριλαμβάνει άρθρα, βιβλία, ανακοινώσεις σε συνέδρια-ημερίδες και κείμενα αναρτημένα στον κυβερνοχώρο.

των σχολικών βιβλίων, *στερεότυπα* ή στερεοτυπικές αντιλήψεις και *προκαταλήψεις* (π.χ. για τον ρόλο των δύο φύλων), που έχουν καταστεί τα τελευταία χρόνια, τόσο "προσφιλή" αντικείμενα διερεύνησης, όσον αφορά τη μελέτη των εγχειριδίων, αλλά ούτε και εστιάζει με κανέναν τρόπο στις ιδέες-αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις περί του ελληνικού έθνους ή των άλλων γειτονικών εθνών, οι οποίες διακρίνονται ανάμεσα στις γραμμές των κεφαλαίων τους – θέμα που επίσης έχει γίνει πολύ δημοφιλές στον χώρο έρευνας των σχολικών βιβλίων, εδώ και καιρό.

2) Ο ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισης του αντικειμένου της μελέτης μας

Συμφωνώντας απόλυτα, με τις εξαιρετικά εύστοχες διαπιστώσεις των Μπονίδη-Χοντολίδου σχετικά με τις μελέτες των σχολικών βιβλίων που πραγματοποιήθηκαν μέχρι το 1997, παραθέτουμε τις εξής επισημάνσεις τους: «Οι στόχοι [της πλειοψηφίας] των εργασιών [αυτών,] είναι κυρίως η κατάταξη του περιεχομένου των κειμένων και, σε ελάχιστες περιπτώσεις – [...] και όχι συστηματικά – η απόπειρα να μιλήσουν οι ερευνητές για τη φύση του ακροατηρίου τους. [...] προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια ως "κλειστά" κείμενα, τα οποία επιδέχονται μία και μόνον ανάγνωση. Τα σχολικά κείμενα αντιμετωπίζονται [...] από άποψη περιεχομένου, και μόνο, και όχι από άποψη [...] λειτουργίας. [...] Το κείμενο δεν εξετάζεται στο ιστορικό [...] του πλαίσιο, ως αυτό να μην έχει ουσιαστική σημασία.»[38] Η δική μας μελέτη όμως, όχι μόνο λαμβάνει υπόψιν το ιστορικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο γράφτηκαν τα βιβλία με τα οποία ασχολείται, όπως θα φανεί στο τρίτο Μέρος της, αλλά και αναλύει, στο δεύτερο Μέρος της, τόσο το θέμα των πολλαπλών *αναγνώσεών* τους, όσο και πολλά γνωρίσματα και αναγνωστικές πρακτικές των μαθητών που τα διαβάζουν. Όσον αφορά εξάλλου, την εστίαση στο περιεχόμενο των κειμένων των εγχειριδίων, σημειώνουμε ότι εμείς ασχολούμαστε *με την ύλη* – δηλαδή *με τα περιεχόμενα* – των βιβλίων της ΠΑ, και όχι με το (όλο) *περιεχόμενο* του *λόγου* τους, δηλαδή με τον *λόγο* κάθε κεφαλαίου τους, αναλυτικά, αφού αυτό, θα το κάνουμε σε επόμενη εργασία μας.

«Το σοβαρότερο μειονέκτημα, όμως, το οποίο παρουσιάζουν οι εργασίες [αυτές,] είναι ότι δεν θεωρούν και, συνεπώς, δεν εξετάζουν τα σχολικά βιβλία ως αυτό που στην πραγματικότητα είναι, δηλαδή, κείμενα που έχουν γραφεί για ένα συγκεκριμένο λόγο και λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. [...] δεν συνυπολογίζουν παράγοντες όπως: η περιρρέουσα ατμόσφαιρα συγγραφής των βιβλίων, ο θεσμοθετημένος τρόπος συγγραφής τους, η ιδεολογική και παιδαγωγική

[38] Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.204.

τους χρήση,[39] η "αναγνωστική θέση"[40] [...] στην οποία τοποθετούν τους μαθητές, κ.λπ.. [Έτσι,] [...] αδυνατούν να ανασυνθέσουν [...] τα βιβλία όπως αυτά ζουν και λειτουργούν στις σχολικές αίθουσες. Τα σχολικά εγχειρίδια, [...] επιτελούν κάποια λειτουργία μέσα στο σχολείο στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας, κατανόησης, απομνημόνευσης και εξέτασής τους. Έξω από τη σχολική αίθουσα δεν έχουν καμία υπόσταση και αξία.»[41] Αφού επισημάνουμε ότι οι Μπονίδης-Χοντολίδου αναφέρονται στις εργασίες που αναλύουν το "υλικό" τους με τη μέθοδο της *ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου*, οι οποίες όμως συνιστούν την πλειοψηφία των μελετών που αφορούν τα σχολικά βιβλία,[42] σημειώνουμε ότι ολόκληρη η δεύτερη Υποενότητα του δεύτερου Μέρους της διατριβής μας, αναλύει διεξοδικά, όσα ακριβώς αναφέρονται στην προτελευταία πρόταση του ανωτέρω αποσπάσματος.

Και η σχετική κριτική, ολοκληρώνεται ως εξής: «Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αντιμετωπίζει τα κείμενα ως νεκρά απολιθώματα, τα οποία [μελετώνται] ανεξαρτήτως της συν-εξέτασης των μεταδοτών και των αποδεκτών των μηνυμάτων τους.»[43] Ενώ βέβαια εμείς, αφιερώνουμε μεγάλο τμήμα του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας, στη μελέτη ακριβώς της επενέργειας των διδασκόντων-μεταδοτών και των μαθητών-αναγνωστών, στον γραπτό *λόγο* των βιβλίων ΠΑ. Άλλωστε, «τα σχολικά εγχειρίδια είναι ένα μόνο τμήμα του συστήματος σχολείο. [Οπότε] το κάθε βιβλίο λειτουργεί παράλληλα με άλλα σχολικά βιβλία, άλλες πρακτικές, μαζί με άλλες ιδεολογίες κ.λπ. [...] Υφίσταται, συνεπώς, [...] και άλλου είδους αναγνώσεις από αυτήν της κυρίαρχης [...] ή όχι;[44] Η συνεξέταση όλων αυτών των παραγόντων μας δίνει την πραγματική διάσταση του φαινομένου»[45] της επίδρασης που ασκεί το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές που τα διαβάζουν.

---

[39] Αλλά, όσον αφορά την παιδαγωγική τους χρήση, έγραφε *και* η Κουλούρη το 1987, ότι, στη Γαλλία, «ο πιο παραμελημένος χώρος μελέτης του σχολικού βιβλίου [...] είναι αυτός που το εξετάζει ως παιδαγωγικό εργαλείο. [Και] ο τρόπος με τον οποίο τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται [...] στη διδακτική πράξη, [συνιστά κάποια] από τις πτυχές μιας τέτοιας μελέτης.» (Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.221)

[40] Στην *αναγνωστική θέση* αναφερόμαστε εκτενέστερα σε σχετικό σημείο του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας.

[41] Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.205. Δύο εργασίες πάντως, που μελετούν τη *λειτουργία* των διδακτικών βιβλίων "μέσα" στη σχολική "τάξη", είναι αυτή του Κάλφα η οποία ασχολείται με το πώς προσλαμβάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται στο μάθημα της *Νέας ελληνικής Λογοτεχνίας*, οι μαθητές (Αντώνης Κάλφας, *Ο μαθητής ως αναγνώστης*, Τα τραμάκια, Θεσσαλονίκη, 1993 - βλ. κυρίως σσ.38-46) και αυτή της Τοκατλίδου (Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1999), η οποία ασχολείται με τον τρόπο «παρέμβασης του διδακτικού βιβλίου στην επικοινωνία μαθητή-καθηγητή» και τις συνέπειες αυτής της παρέμβασης (στο ίδιο, σ.37).

[42] Στο ίδιο, σ.203.

[43] Στο ίδιο, σ.206.

[44] Στην *κυρίαρχη ανάγνωση* αναφερόμαστε εκτενέστερα σε σχετικό σημείο του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας.

[45] Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.206.

Τα σχολικά βιβλία λοιπόν, έχουν μέχρι σήμερα αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν το περιεχόμενό τους.[46] Αντιλαμβάνονται όμως, τόσο τα ίδια τα βιβλία, όσο και το περιεχόμενο/*λόγο* (discourse) τους, ως "*κλειστό* στον εαυτό του". Αλλά ένας τέτοιος τρόπος αντίληψης των εγχειριδίων, δεν προσφέρει σχεδόν καμία πληροφορία για τη *λειτουργία* τους ως *διδακτικά* και *σχολικής χρήσης* βιβλία (όπως ακριβώς – για να εκφραστούμε μεταφορικά - "*δε* μας *λέει* ποτέ *τίποτα*, *ένα «κλειστό» βιβλίο*"). Εκτός αυτού, μια τέτοια προσέγγιση των κειμένων τους, είναι κατ'εμάς, μια *φιλολογική, ανάλυση λόγου* – δηλαδή μια προσέγγιση του *γραπτού* τους *λόγου*, και μόνον αυτού, η οποία αγνοεί εντελώς, *όλα* τα άλλα "αντικείμενα" έρευνας τα οποία σχετίζονται *στενά* με τον *λόγο*, το σημαντικότερο από τα οποία είναι οι *αποδέκτες* του, δηλαδή αυτοί στους οποίους *απευθύνεται*. Στις κοινωνικές-πολιτικές επιστήμες, όμως, αλλά και στην Ψυχολογία και τις Παιδαγωγικές επιστήμες, μας ενδιαφέρουν οι άνθρωποι, οι μεταξύ τους σχέσεις και οι σχέσεις τους με τα "πράγματα" και τον *λόγο*, και όχι βέβαια ο τελευταίος, καθεαυτός, ως αυθύπαρκτη (και αυτοτελής) πραγματικότητα. Ακόμα μάλιστα και οι επιστήμες των πολιτισμικών σπουδών (cultural studies) και της επικοινωνιολογίας, που συνηθίζουν να μελετούν κείμενα, δεν ασχολούνται μόνο με αυτά, αλλά κυρίως με τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι άνθρωποι *μέσω* των κειμένων, και τις σχέσεις που αναπτύσσουν, τόσο με τα ίδια τα μέσα επικοινωνίας που "εκπέμπουν" γλωσσικά "περιεχόμενα", όσο και με τη γλώσσα και τον *λόγο* καθεαυτόν, αφού άλλωστε *και* αυτά τα δύο, συνιστούν ένα είδος *μέσων επικοινωνίας*. (Άλλωστε, *κάθε μέσο επικοινωνίας* – άρα και κάθε βιβλίο -, πρέπει να μελετάται με βάση την επικοινωνιακή λειτουργία του, και όχι με βάση το περιεχόμενό του και μόνο – που σημαίνει ότι προσεγγίζεται από τις θεωρητικές επιστήμες, κυρίως μέσ'από τις *σχέσεις*, καταστάσεις, πράξεις-ενέργειες και βιώματα, επικοινωνίας, δηλαδή μετάδοσης, πρόσληψης, κατανόησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του, και στη συνέχεια, από τις *σχέσεις* επίδρασης αυτών των μηνυμάτων στους "αποδέκτες" τους, και ενδεχομένως, *απόκρισης* των τελευταίων, σ'αυτά.)

Έχοντας, κατά συνέπεια, διαπιστώσει όλ'αυτά, επιφυλάσσουμε στην εργασία μας μια προσέγγιση των σχολικών βιβλίων, που δε βασίζεται – όπως άλλωστε προαναφέραμε - στην ανάλυση των συγκεκριμένων κειμένων, ή του γραπτού *λόγου* τους, όπως κάνουν οι περισσότερες εργασίες που αφορούν τέτοια εγχειρίδια, αλλά αντίθετα, ακολουθώντας τις αξιώσεις και οιονεί επιταγές, της διεπιστημονικότητας,

[46] Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.221. Και αυτή η πληθώρα των σχετικών μελετών, οφείλεται στο ότι, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ισχύει ο θεσμός του *ενός και μοναδικού* εγχειριδίου. Αντίθετα, αν ίσχυε το λεγόμενο "πολλαπλό εγχειρίδιο" (βλ. γι'αυτό, τις υποσημ. 336 και 337), όλες σχεδόν αυτές οι μελέτες, θα αφορούσαν τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων τα οποία αφορούν, και όχι τα εγχειρίδιά τους.

που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της Επιστήμης και της Γνώσης, τα προσεγγίζουμε υπό το πρίσμα *όλων* των προαναφερόμενων επιστημών, ή, μ'άλλα λόγια, με βάση το ποια κύρια ερωτήματα θέτουν ως προς τα βιβλία και την επικοινωνιακή, διδακτική και επιφέρουσα αποτελέσματα μάθησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης, λειτουργία τους, αυτές οι επιστήμες. Επειδή μάλιστα το θέμα μας αφορά (τα) *σχολικά* βιβλία, χρησιμοποιούμε και στοιχεία «σχολικής επιστήμης» - όρο με τον οποίο εμείς εννοούμε το σύνολο των επιστημονικών κλάδων που μελετούν όλους τους θεσμούς που συνιστούν το «Σχολείο» και αφορούν (άμεσα) τη λειτουργία του (:Αναλυτικά Προγράμματα, εκπαιδευτική νομοθεσία κ.ά.), αλλά και όλες τις καθημερινές λειτουργίες του Σχολείου – καθώς θίγουμε ακόμα και θέματα σχολικών και σχολικοδιδακτικών "εθίμων", εκπαιδευτικών νόμων, νομιμότητας του έργου των εκπαιδευτικών, *παραπρογράμματος*[47] και *σχολικής ζωής* -, αφού το σχολικό βιβλίο δε "λειτουργεί" και δεν επικοινωνεί, ούτε με τους μαθητές, αλλά ούτε και με τους εκπαιδευτικούς που το διδάσκουν, *εν κενώ*, αλλά εντός ενός "πλαισίου" που λέγεται *Σχολείο.*[48] (Εντός, δηλαδή, ενός *ζωντανού-δυναμικού* κοινωνικού οργανισμού, που "αναθέτει" συγκεκριμένους *ρόλους* στους μετέχοντές του, διδάσκοντες, διευθυντή και μαθητές, αναφορικά με τη *χρήση* των σχολικών εγχειριδίων, η οποία αφορά τη διδασκαλία της σχολικής Γνώσης, την ανάγνωσή της μέσ'απ'τα κεφάλαια των σχολικών βιβλίων, τη μάθησή της και την αξιολόγηση των μαθητών - ενέργειες που *στο συνολό τους*, πραγματοποιούνται *υποχρεωτικά*, *μέσω* και *βάσει* των σχολικών βιβλίων.[49])

Έτσι, θα διερευνήσουμε ειδικότερα, το πώς "λειτουργεί" το σχολικό βιβλίο, εντός των εξής δύο "πλαισίων": αυτού της σχολικής "τάξης" όπου πραγματοποιείται η "παράδοση" της ύλης του και η πρώτη κατανόηση του περιεχομένου του *λόγου* (:discourse) του (διά της κατανόησης του *λόγου* (:discourse) της "παράδοσης"), και αυτού της νόησης του κάθε μαθητή, στο πεδίο της οποίας ο τελευταίος,

---

[47] Για την έννοια του *παραπρογράμματος*, βλ. ενδεικτικά, Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2003, σ.13, όπου αναφέρεται με το άλλο του όνομα, που είναι «κρυφό (hidden) πρόγραμμα», και Παρασκευή Γκόλια, *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Παιδαγωγική Σχολή/Π.Τ.Δ.Ε., Φλώρινα, 2006, σ.15, Κώστα Γερογιάννη, ό.π., σσ.18-19.

[48] Υπάρχουν βέβαια και εργασίες που προσεγγίζουν το σχολικό εγχειρίδιο ως κάτι που αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με την κοινωνία και σχέσεις εξάρτησης από το κράτος. Αλλά η δική μας οπτική και συμβολή, αφορά το σύνολο των επιδράσεων που ασκεί στο περιεχόμενό του το οποίο διαβάζουν, προσλαμβάνουν, κατανοούν και *μαθαίνουν*, οι μαθητές, το Σχολείο ως *κοινωνικός θεσμός*, και τυπική *δημόσια Οργάνωση-Υπηρεσία*, με τους συντελεστές του (μαθητές, διδάσκοντες, άτυπα *έθιμα-συνήθεις πρακτικές* του «παραπρογράμματός» του και εκπαιδευτική-σχολική νομοθεσία), και όχι *γενικά*, η κοινωνία και το κράτος.

[49] Οι όροι σχολικό *βιβλίο* και *εγχειρίδιο*, χρησιμοποιούνται στη διατριβή μας ως συνώνυμοι.

αντιλαμβάνεται και εννοεί το περιεχόμενο νόημα των κεφαλαίων του, όταν διαβάζει τις σελίδες του.

Γ υποενότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΜΕΡΟΥΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

1) Τα κυριότερα θέματα που διερευνώνται στο Δεύτερο Μέρος

Αν όμως, εμείς ως μελετητές, δεν εξετάζουμε τα σχολικά βιβλία ως να είναι "κλειστά", πόσο "ανοιχτά" είναι ως *διδακτικά* εγχειρίδια, *τα ίδια τα βιβλία* που αφορούν τη διατριβή μας, όσον αφορά την κατανόηση του περιεχομένου και του *λόγου/discourse* τους, από τους μαθητές; Και πόσο *λίγο* ή *πολύ*, είναι "ανοιχτά" κάποια σημεία τους, σε διάφορες λανθασμένες εννοήσεις-ερμηνείες τους από τους μαθητές-αναγνώστες τους, λόγω του αμφίσημου, του ελλειπτικού/αφαιρετικού, του αφηρημένου ή του δυσνόητου της γλωσσικής τους έκφρασης και των φράσεων που μετέρχονται;[50]

Πέραν τούτου όμως, πόσο, πολύ και συχνά, έχουν αυτά τα βιβλία, "ανοιχτά" οι μαθητές – δηλαδή τα "ανοίγουν" - για να τα διαβάσουν;(!...) Και για ποιο ποσοστό μαθητών παραμένουν, τη μεγαλύτερη περίοδο του διδακτικού έτους, "ερμητικά *κλειστά*";(!...)

Και αν ακόμα εμείς αντιλαμβανόμαστε τα διδακτικά εγχειρίδια ως "απορριγμένα", όπως θά'λεγε ο Sartre - και "καταδικασμένα" να λειτουργήσουν – (α)"*μέσα στον κόσμο*"-χώρο/πλαίσιο του Σχολείου[51] (ή "μες στη σχολική «τάξη»") και (β)εντός του πεδίου της σκέψης-αντίληψης, της (πολιτικής και γενικότερης) κουλτούρας και των προσλαμβανουσών παραστάσεων, των μαθητών, μέσω των οποίων επιχειρούν οι τελευταίοι να κατανοήσουν το περιεχόμενό τους διαβάζοντάς τα,[52] ή "μες στη ζωή/κόσμο και τη (σχολική, αλλά και τη γενικότερη) καθημερινότητα", των μαθητών, έχουν τουλάχιστον, "ριχθεί" *εκεί*, "ανοιχτά", ώστε να είναι έτοιμα να *επικοινωνήσουν* με κάποιους *ενδιαφερόμενους*, εν δυνάμει αναγνώστες τους, (όποια στιγμή έχουν αυτοί, τη διάθεση να το κάνουν); Ή μήπως έχουν ριχθεί *εκεί* (στο πεδίο της καθημερινότητας των μαθητών και της σχολικής ζωής), "κλειστά", ή ως οιονεί "απορρίμματα", και πάντως, ως αντικείμενα που κρίθηκαν *απορριπτέα*,

---

[50] Οπότε, τελικά, πόσο ευ-διάκριτα και ευ-ανάγνωστα είναι στα κείμενα των εγχειριδίων που μελετάμε, τα στοιχεία που συνθέτουν – ή, για να είμαστε ακριβείς, "συνθέτουν, *κατά την κρίση του μελετητή τους*" και με βάση την ανάλυσή του – την πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν, ο προσδιορισμός της οποίας αποτελεί και έναν από τους δύο βασικούς στόχους της διατριβής μας;

[51] ο οποίος, σημειωτέον, δεν είναι, απαραίτητα, *ίδιως* - τόσο γενικότερα, όσον και αναφορικά με την "υποδοχή" που επιφυλάσσει στα σχολικά βιβλία - σε όλες τις σχολικές μονάδες, αφού ενδέχεται τα διδακτικά εγχειρίδια να μην αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από το προσωπικό όλων των σχολείων

[52] όντας, ταυτόχρονα, και "παραδομένα" στην κρίση των μαθητών (η οποία, συχνά, δεν εκφράζει, παρά μόνο, ή κυρίως, τη στάση τους έναντι *όλων* των σχολικών βιβλίων γενικά, ή όλων των εγχειριδίων ΠΑ, ειδικά)

χαρακτηριζόμενα ως *άχρηστα* ή *καθόλου/μη "ωφέλιμα"*, από ένα όχι ασήμαντο ποσοστό μαθητών; Αλλά κι αν ακόμα τα βιβλία της ΠΑ δεν είναι "απορίγμενα" *εκεί*, ως "άχρηστα", μήπως είναι *καταδικασμένα* να είναι "απορίγμενα" στον κόσμο, τον χώρο, τον χρόνο και τη ζωή των μαθητών, μόνο ως απλά *κείμενα* (από το ρήμα *κείμαι* και την *κυριολεκτική* έννοιά του, η λέξη), δηλαδή ως, *απλά* και καμίας ιδιαίτερης *συμβολικής* αξίας, *υλικά αντικείμενα-πράγματα*, που είναι *ακουμπισμένα-ευρισκόμενα κάπου* στον χώρο, απ'όπου, υπό *κανονικές συνθήκες*, πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών, δε θα τα αναζητήσει για να τα διαβάσει, παρά μόνο αν συντρέξουν *ειδικοί/ιδιαίτεροι σχολικοί* λόγοι, ξένοι προς τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών, όπως ένα σχολικό test, ή οι "τελικές" γραπτές Εξετάσεις του διδακτικού έτους;

Αυτά ακριβώς είναι τα ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει πρώτα, η διατριβή μας, πριν απασχοληθεί με την πολιτική κουλτούρα την οποία καλούνται από το υφιστάμενο νομοθεσμικό πλαίσιο, να εκφράσουν, και ταυτόχρονα, αυτά στα οποία δεν επιχείρησε μέχρι σήμερα η σχετική εργογραφία, να δώσει εμπεριστατωμένα τεκμηριωμένες απαντήσεις.

2) Οι λόγοι που επιβάλλουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε στο Δεύτερο Μέρος τα σχολικά βιβλία

Το πρώτο λοιπόν που θεωρούμε ότι πρέπει να αναλυθεί, όσον αφορά τα βιβλία της ΠΑ, είναι οι όροι υπό τους οποίους «επικοινωνούν» ως *κείμενα*, με τους μαθητές, ως *αναγνώστες* τους. Άλλωστε, όπως θα δείξουμε, αυτοί οι όροι προσδιορίζουν και το *τι* αντλεί κάθε μαθητής από το σχολικό βιβλίο - δηλαδή α)*πόσα*, *νοητικά περιεχόμενα* προσλαμβάνει ο μαθητής από το βιβλίο που διαβάζει και β)*πώς* τα αντιλαμβάνεται αυτά.

Για να καταστεί σαφής όμως ο λόγος εξαιτίας του οποίου κρίνουμε απαραίτητη την αναλυτική διερεύνηση των συνθηκών αυτής της διαδικασίας επικοινωνίας οι οποίες συνθέτουν το "πλαίσιο" (context) στο οποίο συγκροτείται η αναγνωστική και νοητική σχέση του μαθητή με το βιβλίο της ΠΑ, επισημαίνουμε πως όλες οι σχετικές με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ΠΑ, εργασίες, που συνιστούν τη μέχρι σήμερα γνωστή εργογραφία, υπονοούν ότι άξιζε να πραγματοποιηθούν, διότι, εντοπίζοντας τις βασικές πολιτικές θέσεις και αντιλήψεις που εκφράζει το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων, διαπιστώνουν :

Πρώτον, *τη βούληση του κράτους* - και κυρίως της Κυβέρνησης στη θητεία της οποίας κυκλοφόρησαν αυτά ως σχολικά εγχειρίδια -, όσον αφορά την πολιτική κουλτούρα που θέλει να έχουν και να εκδηλώνουν με τη συμπεριφορά τους, οι

αυριανοί πολίτες. Και ο προσδιορισμός αυτής της βούλησης – ο οποίος αφορά μια *πραγματικότητα προθέσεων*[53] -, έχει πάντα, προφανή αξία για την πολιτική επιστήμη. Και δεύτερον, αλλά κυριότερο, τα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτικής παιδείας που αποκτούν (στον βαθμό βέβαια, που την αποκτούν...) οι νέοι ως μαθητές, μέσω της μεταλαμπάδευσης του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων της ΠΑ, η οποία επιτυγχάνεται από την ανάγνωση, ή το *διάβασμα* - όπως αποκαλούμε στον χώρο του σχολείου, την *ανάγνωση* που συνιστά ταυτόχρονα και *μελέτη* - των κεφαλαίων τους που αντιστοιχούν στη διδασκόμενη (και εξεταζόμενη) "ύλη" του μαθήματος της ΠΑ. (Εξ ου και οι αναφορές που κάνουν πολλές απ'αυτές τις έρευνες-μελέτες, όπως προαναφέραμε, στην έννοια και το φαινόμενο της *πολιτικής κοινωνικοποίησης*.)[54] Και ο προσδιορισμός αυτών των στοιχείων της πολιτικής *αγωγής* των νέων – ο οποίος αφορά μια *πραγματικότητα αποτελεσμάτων* μάθησης και διαπαιδαγώγησης -, έχει σίγουρα αξία, όχι μόνο για τις επιστήμες της Αγωγής και της εκπαίδευσης, αλλά και

---

[53] Για το πόσο σημαντική είναι η μελέτη των σχολικών βιβλίων λόγω της «προθετικότητάς» τους «ως προς τον προσανατολισμό των μαθητών», βλ. Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.213.

[54] Για να είμαστε ωστόσο ακριβείς, σε κάποιες απ'αυτές τις εργασίες επισημαίνεται, ή υπονοείται, ότι α)δεν εσωτερικεύονται* *όλα* τα στοιχεία του περιεχομένου των βιβλίων της ΠΑ, από τους μαθητές,** β)δεν εσωτερικεύουν *όλοι* οι μαθητές *το ίδιο πλήθος στοιχείων* του περιεχομένου αυτού, και γ)όσοι εσωτερικεύουν τα ίδια στοιχεία του, δεν το κάνουν απαραίτητα στον ίδιο βαθμό, αλλά ούτε έχουν αφομοιώσει το περιεχόμενό τους με την ίδια πιστότητα, αφού είναι πιθανό να το έχουν κατανοήσει, *παραλλάσσοντάς* το.

* Η *εσωτερίκευση* (internalization) ως όρος, σημαίνει, στις κοινωνικές επιστήμες, την *αποδοχή* των «στοιχείων» τα οποία αφορά (Βασίλης Ι. Φίλιας, *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος – τόμος Α΄*, Νέα Σύνορα–Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα, 1994, σ.15, Νίκος Γ. Παπαδόπουλος, *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα, 1994, αυτοέκδοση, σ.232, Νικολάου Διον. Κουλουγλιώτη, *Κοινωνιολογία*, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα, 1995, σ.49, Δ.Γ.Τσαούση, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, ό.π., σ.96, Peter Berger, ό.π., σ.140, Θ.Α.Βασιλείου, Ν.Σταματάκης, ό.π., σ.160, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, ό.π., σ.220 και David Jary, Julia Jary, ό.π., σ.334). Η αναφορά της όμως στο σημείο αυτό της εργασίας μας, νοηματοδοτείται με βάση τον χώρο της εκπαίδευσης-διδασκαλίας και όχι της κοινωνιολογίας, οπότε περιλαμβάνει και την περίπτωση της απλής *νοητικής αφομοίωσης*, η οποία δε σημαίνει απαραίτητα την υιοθέτηση όσων νοητικών περιεχομένων *εσωτερικεύθηκαν*, αλλά μόνο το ότι κατανοήθηκαν σε τέτοιον βαθμό, που μπορούν να θεωρούνται πλέον κεκτημένες γνώσεις του μαθητή – οπότε μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την *εσωτερίκευση* που αναφέρουμε εδώ, ως *γνωστική-μαθησιακή*. (Στην περίπτωση δε των μαθητών μεγάλης ηλικίας, όπως είναι οι διδασκόμενοι το μάθημα "Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς" της Β΄ Λυκείου, διαπιστώνονται συχνότατα τέτοια διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα, αφού πολλοί μαθητές μπορεί, όχι μόνο να έχουν κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο μιας πολιτικής θέσης του σχετικού σχολικού εγχειριδίου, αλλά και να την έχουν εγγράψει στη μνήμη τους, παρά το ότι δεν τη θεωρούν ορθή και δε συμφωνούν με αυτή.) Τον όρο internalization *πάντως*, χρησιμοποιεί και ο Iser, με ανάλογο με εμάς, τρόπο, αφού εννοεί με αυτόν, την *κατανόηση* (Wolfgang Iser, *The act of Reading*, The Johns Hopkins University Press, London, 1980, σ.107).

** Βλ. π.χ. την επισήμανση των Σολομών, Ασημάκη-Δημακοπούλου, Βλάχου: «είναι σαφές πως ό,τι περιλαμβάνεται στα διδακτικά εγχειρίδια δεν είναι κατ'ανάγκη αυτό που προσλαμβάνεται από τους μαθητές.» (Ιωσήφ Σολομών, Άννυ Ασημάκη-Δημακοπούλου, Φίλιππος Βλάχος, "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) τους έθνους", στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.90-91/1996, σ.47)

για την πολιτική επιστήμη,[55] και κυρίως για τον κλάδο της της Πολιτικής Ψυχολογίας, ο οποίος αφορά την πολιτική κοινωνικοποίηση[56] και την πολιτική κουλτούρα.[57] [58]

Όμως, παρά το ότι είναι δεδομένη η δυνατότητα του κράτους να διαπαιδαγωγήσει πολιτικά τους νέους, και ως εκ τούτου να διαπλάσει τους πολίτες όπως αυτό "θέλει", και παρά το ότι είναι εξαιρετικής (πολιτικής, αλλά και γενικότερης) σημασίας, αυτή του η δυνατότητα, καμία επιστημονική εργασία στην Ελλάδα δε διερευνά *τον βαθμό* στον οποίο *μεταβιβάζεται* το περιεχομένου των βιβλίων της ΠΑ στη σκέψη των μαθητών,[59] ενώ και στο εξωτερικό, οι σχετικές εργασίες είναι ελάχιστες.[60] Οπότε, παρά το διάχυτο της πεποίθησης «ότι τα σχολικά βιβλία είναι

---

[55] Άλλωστε, γενικότερα «μια μελέτη των αποτελεσμάτων του λόγου θα έδινε ίσως μια θετικότερη βάση [και] στις "πολιτικές επιστήμες" ως προς το ότι θα αποτελούσαν σαφέστερα έναν κλάδο της εφαρμοσμένης μυθολογίας.» (Régis Debray, *Η επιστήμη της επικοινωνίας*, Νέα Σύνορα, 1997, σ.59 – η υπογράμμιση δική μας) Και βέβαια, τα βιβλία, είναι **και** *προϊόντα*, **και** *πομποί*, "λόγου". Ωστόσο, η μέτρηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων-επίδρασης της ανάγνωσης (βιβλίων), είναι ήδη ένα από τα κύρια αντικείμενα της κοινωνιολογίας της ανάγνωσης (Jacques Leenhardt, "Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της ανάγνωσης", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης*, Νήσος, Αθήνα, 2000, σσ.47, 48), που εμφανίστηκε ως κλάδος, μετά το 1929 (στο ίδιο, σ.46).

[56] Βλ. σχετικά, Α.-Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, ό.π., σ.13, Α.-Ι. Δ. Μεταξά, *Πολιτική επιστήμη*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, 1979, σσ.19-21.

[57] Στο ίδιο.

[58] Σημειωτέον όμως, ότι ακόμα και ο πρώτος από τους δύο προαναφερόμενους λόγους στους οποίους εδράζεται το ενδιαφέρον των εργασιών που αναφέραμε, αποκτά την ιδιαίτερη βαρύτητά του, εξαιτίας του ότι ισχύουν όσα ακριβώς αναφέρονται στον δεύτερο - επειδή δηλαδή θεωρείται ότι το κράτος έχει πραγματικά τη δυνατότητα να κατευθύνει (σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό) μέσω της εκπαίδευσης, τους μαθητές, στις πολιτικές οδούς που επιθυμεί και επιδιώκει προγραμματικά και προγραμματισμένα, βάσει νομοθετικού, πολιτικού και διοικητικού, σχεδιασμού και σχεδίου.

[59] Και αυτή η *μεταβίβαση*, συνιστά *και* μια *επίδραση* (μέσω) του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, στους μαθητές. Ενώ αξίζει να σημειωθεί, ότι η καταγραφή και η μέτρηση της επιρροής της ανάγνωσης στους ανθρώπους, ήταν από τα πρώτα θέματα που απασχόλησαν τους πρώτους μελετητές της ανάγνωσης (Μαίρη Λεοντσίνη, "Εισαγωγή", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.), ό.π., σσ.24-25).

[60] Μαρία Αδάμου, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους*, Παπαζήση, Αθήνα, 2002, σσ.288, 289, Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.190, Karl-Peter Fritzsche, "Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων.", στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.17/1992, σ.179, Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, *Σχολικά εγχειρίδια*, Έκφραση, Αθήνα, 1995, σ.144, Κώστα Γερογιάννη, ό.π., σ.184. Έτσι, ενώ «αφετηρία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε [...] η διαπίστωση ότι το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά ένα από τα μέσα μετάδοσης γνώσης που [...] επιδρούν στους αποδέκτες τους – μέσω των λειτουργιών που ασκούν σε γνωστικό, συναισθηματικό (διαμόρφωση στάσεων, στερεοτύπων, προκαταλήψεων [...]) και κανονιστικό επίπεδο» (Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, αδημοσίευτη διατριβή, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης/ Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, 1998, σ.20), η «γνώση αναφορικά με το ζήτημα των *επιδράσεων* που ασκεί το σχολικό βιβλίο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες εντός και εκτός σχολείου», είναι ακόμα, «ελλιπής» (Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σ.6). Και σημειωτέον επιπλέον, ότι «η έρευνα [...] της επίδρασης που ασκούν τα εγχειρίδια [...] είναι έργο δύσκολο,* όχι μόνο επειδή [...] διαμεσολαβούν ποικίλοι και αναξέλεγκτοι παράγοντες, αλλά και επειδή "η διαδικασία της ανάγνωσης εμπεριέχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνώστη-εγχειριδίου, ώστε το αποτέλεσμα να εξαρτάται από τα προσόντα του αναγνώστη και από τον τρόπο που τα χρησιμοποιεί, όταν αντιμετωπίζει το κείμενο".» (Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Έρευνα των προδιαγραφών...*, ό.π., σσ.82-83) – Σχετική ανάλυση του θέματος, βλ. σε κάποιο σημείο του δεύτερου κεφαλαίου της πρώτης Υποενότητας του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας η οποία ακολουθεί και στο πρώτο κεφάλαιο της δεύτερης Υποενότητας του ίδιου Μέρους. «Επομένως πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί [...], ώστε να μην αποδίδουμε επιδράσεις στο σχολικό εγχειρίδιο, που δεν είναι αποκλειστικά δικές του [αφού] η αποδοχή των

προικισμένα με απεριόριστες σχεδόν δυνατότητες επιρροής στα παιδιά»,[61] δε νομιμοποιείται επιστημονικά, το να θεωρούμε *δεδομένο* αυτό το «έργο»-λειτουργία του κράτους, έως ότου αποδειχθεί μέσω σχετικών ερευνών, παρά το ότι βέβαια, πρέπει να θεωρείται ως *πιθανό*, και ως έναν βαθμό ισχύον, στα πλαίσια των επιστημονικών *υποθέσεων εργασίας*[62] – πολύ δε περισσότερο, σήμερα, που έχει πλέον «τεθεί εν αμφιβόλω η πεποίθηση ότι η επίδραση του σχολικού εγχειριδίου είναι σημαντική.»[63]

Στο σημείο αυτό όμως, θέλουμε να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από δημοσίευση της Κουλούρη, στο οποίο κάνει μια εύγλωττη - και εννοούμε εν προκειμένω, σαφή-απλή στην έκφραση, σύντομη, ακριβή και περιεκτική - αναφορά, σε όσα επισημάναμε λίγο πριν, στο κυρίως κείμενο της εργασίας μας, σχετικά με την *πραγματικότητα προθέσεων* και την *πραγματικότητα αποτελεσμάτων*, ως προς το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, συσχετίζοντάς τα εύστοχα, με όσα σημειώσαμε στην υποσημείωση 60, σχετικά με τη δυσκολία του προσδιορισμού της επίδρασης του περιεχομένου των εγχειριδίων στους μαθητές που το διαβάζουν-μελετούν, και προσθέτοντας κάποιες εύστοχες διαπιστώσεις: «[Το σχολικό εγχειρίδιο] «εκφράζει [μεν] την κυρίαρχη νοοτροπία της εποχής του, εμπεριέχει όμως παράλληλα [την] πρόθεση να διαμορφωθεί νοοτροπία. [...] όμως η επιρροή του εγχειριδίου όσον αφορά στην εγχάραξη μιας ιδεολογίας, δεν μπορεί να εξετασθεί ως απόλυτη τιμή αλλά σε συνδυασμό με τη διάδοση και τη χρήση του εγχειριδίου, μεγέθη που δεν μετριούνται εύκολα και με ακρίβεια για μια παρωχημένη εποχή [αλλά ούτε και για τη σημερινή – συμπληρώνουμε εμείς]. Σήμερα, παρόλο που διαθέτουμε περισσότερα στοιχεία για το παρόν, τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα. Η διαμόρφωση νοοτροπίας, όχι ως πρόθεση αλλά ως πράξη, βρίσκεται στη συμβολή πολλών και όχι πάντα

πληροφοριών από την πλευρά των μαθητών δεν γίνεται [...] μέσα σε ένα κενό αλλά πάντα μέσα σε συγκεκριμένες [...] συνθήκες διδασκαλίας. Αν δηλ. και σε ποιο βαθμό το κείμενο ενός σχολικού εγχειριδίου θα βάλει σε ενέργεια διαδικασίες μάθησης (=διαμόρφωσης συνείδησης), εξαρτάται όχι μόνο από το κείμενο το ίδιο αλλά και από τις ειδικές συνθήκες της διδασκαλίας.» (Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σ.215 – όλες οι υπογραμμίσεις της υποσημείωσης, δικές μας)

* Εξάλλου, ο βαθμός αυτής της επίδρασης, «εικάζεται [μόνο] έμμεσα από τα ερευνητικά δεδομένα π.χ. της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης [...] και της Πληροφοριολογίας (Infology) όσον αφορά στις λεκτικο-οπτικές πληροφορίες.» (Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Έρευνα των προδιαγραφών...*, ό.π., σ.82)

[61] Μαρία Αδάμου, ό.π., σσ.290-291. (Αλλά όπως διαβάζουμε και στον Γερογιάνη σχετικά με τους μαθητές του δημοτικού, βάσει του Edward Hall στον οποίο παραπέμπει η Κανταρτζή, «τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες των βιβλίων τους καθώς μαθαίνουν να διαβάζουν χωρίς να κάνουν κάποια συνειδητή σκέψη» (Κώστα Γερογιάννη, ό.π., σ.183).) Αυτή η αντίληψη μάλιστα ωθεί «τις κοινωνικο-πολιτικές δυνάμεις που επιδιώκουν να κατακτήσουν την εξουσία αλλά και εκείνες που την κατέχουν σε μια συνεχή προσπάθεια ελέγχου [...] του διδακτικού εγχειριδίου» (στο ίδιο, σ.291).

[62] Ήδη θεωρείται δεδομένο π.χ., ότι «μέσω των σχολικών εγχειριδίων καλλιεργούνται στους μαθητές [συγκεκριμένες] *στάσεις*.» (στο ίδιο, σ.184)

[63] Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Έρευνα των προδιαγραφών...*, ό.π., σ.80. Έτσι, «σήμερα τίθεται ανοιχτά το ερώτημα, εάν η αλλαγή των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου συνεπάγεται πράγματι και ανάλογες αλλαγές σε επίπεδο στάσεων στο μυαλό των μαθητών/τριών.» (στο ίδιο)

μετρήσιμων παραγόντων: μέσα στο σχολείο, μπροστά στην τηλεόραση, στο διάβασμα της εφημερίδας,[64] των κόμικς κ.λπ.[65] Καταφεύγουμε λοιπόν [αναγκαστικά,] σε αναλύσεις [...] προθέσεων και όχι αποτελεσμάτων. [...] Μπορούμε επομένως να θεωρήσουμε τα σχολικά εγχειρίδια ως αντιπροσωπευτικά μιας συλλογικής νοοτροπίας, αλλά όχι τόσο των χρηστών τους όσο των συγγραφέων τους.»[66] (οι υπογραμμίσεις δικές μας)

Και κρίναμε σκόπιμο να παραθέσουμε, πριν κλείσουμε αυτό το κεφάλαιο, το προηγούμενο απόσπασμα – (α)αντιπαρερχόμενοι την άκομψη, πρόχειρη, έως και μη επιτυχή, *ταυτόχρονη* χρήση των δύο διαφορετικών όρων, *νοοτροπία* και *ιδεολογία*, προκειμένου να αποδοθεί, *η ίδια*, στην ουσία, *πραγματικότητα/φαινόμενο*, και (β)υπενθυμίζοντας, παράλληλα, ότι ο όρος *νοοτροπία* χρησιμοποιείται από πάρα πολλούς ιστορικούς ως συνώνυμος του όρου *κουλτούρα* -, όχι μόνο γιατί συγκεφαλαιώνει τα πιο καίρια συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει μέχρι σήμερα η σχετική με τον παιδευτικό ρόλο του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, έρευνα, αλλά και γιατί εκφράζει απόλυτα, *και* τις θέσεις στις οποίες εδράζεται η διατριβή μας. Η δε τελευταία πρόταση του αποσπάσματος, εκφράζει με τον σαφέστερο και καλύτερο δυνατό τρόπο, το σημαντικότερο συμπέρασμα στο οποίο *ερείδονται* και *καταλήγουν*, *ταυτόχρονα*, άμεσα ή έμμεσα, ρητά, ή υπόρρητα, τα πορίσματα όλων των κεφαλαίων του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας.

ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ – ΣΥΝΟΨΗ ΠΡΩΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Έτσι, βάσει *και* όλων όσων προαναφέραμε, επιλέγουμε να αρχίσουμε (στο δεύτερο Μέρος της διατριβής) την προσέγγιση του θέματός μας, από την ανάλυση των όρων-πλαίσιο (context) της νοητικής σχέσης του μαθητή με το εγχειρίδιο ΠΑ που διαβάζει, όπως αυτή συγκροτείται, τόσο στο γενικότερο "πλαίσιο" (context) του δευτεροβάθμιου Σχολείου και στον (τοπολογικό) χώρο της σχολικής τάξης, όσο και στον εξωσχολικό χωροχρόνο του μαθητή.[67] Και αφού, μελετώντας αυτή τη σχέση,

---

[64] Και είναι κοινός τόπος όλων πια, ότι «ο ρόλος των μαζικών μέσων ενημέρωσης στη διαμόρφωση της πολιτικής συνείδησης είναι οπωσδήποτε στις μέρες μας αποφασιστικός. [Και] αναντίρρητα το γεγονός αυτό θέτει σοβαρούς περιορισμούς στις δυνατότητες της σχολικής αγωγής.» (Ιωάννης Χριστιάς, ό.π., σ.76)

[65] Εξάλλου, ούτως ή άλλως, όπως σημειώνει αλλού η ίδια, «ο ρόλος [...] του σχολικού εγχειριδίου για τη διαμόρφωση συνειδήσεων αλλάζει από εποχή σε εποχή κι από κοινωνία σε κοινωνία.» (Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.219) (Και έχουμε ήδη αναφέρει ότι ο όρος *διαμόρφωση συνείδησης* που χρησιμοποιεί ο Δημαράς, έχει υιοθετηθεί από αρκετούς ιστορικούς της εκπαίδευσης.)

[66] Στο ίδιο, σ.222.

[67] Σημειωτέον επιπλέον, ότι επιλέξαμε να αρχίσουμε από την ανάλυση της νοητικής *σχέσης* των μαθητών με τα σχολικά βιβλία, για έναν ακόμα λόγο: γιατί από τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει αυτή, θα μπορέσουμε να αντιληφθούμε και τη χρησιμότητα *κάθε* εργασίας που αφορά το περιεχόμενο των εγχειριδίων των κοινωνικών και πολιτικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθόσον, αν π.χ. καταδείξει ότι δε μεταλαμπαδεύονται, ή δε "μένουν" στη σκέψη-

σχηματίσουμε μια ικανοποιητική "εικόνα" για τον βαθμό στον οποίο μπορεί να μεταλαμπαδευτεί η πολιτική κουλτούρα που εκφράζει των περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ΠΑ, στους μαθητές που τα διαβάζουν-μελετούν,[68] θα μελετήσουμε στη συνέχεια (στο τρίτο Μέρος της διατριβής), (α)τα αντίστοιχά τους Αναλυτικά Προγράμματα (στο εξής, "ΑΠ") της ΠΑ[69] - τα οποία (όπως ορίζει η εκπαιδευτική νομοθεσία), εκτός των άλλων, προσδιορίζουν *και* το περιεχόμενο που *οφείλουν* να έχουν τα βιβλία αυτά[70] -, αλλά και όσα αναφέρουν (β)οι Νόμοι-Πλαίσιο και (γ)το

αντίληψη των μαθητών, παρά μόνο *ελάχιστα* απ'όσα αναφέρονται σ'αυτά τα βιβλία, τότε δε θα έχει ιδιαίτερη χρησιμότητα η μελέτη του περιεχομένου τους, αφού κάθε εργασία που αφορά τα εκπαιδευτικά-διδακτικά μέσα (και τέτοιο, είναι κάθε *σχολικό βιβλίο*), έχει μεγαλύτερη αξία όταν αφορά την *πραγματοποιούμενη* διαπαιδαγώγηση και το *πραγματοποιούμενο* μαθησιακό-διδακτικό αποτέλεσμα, παρά το *σχεδιαζόμενο* (από την Πολιτεία) και *σκοπούμενο*.

[68] Εξάλλου, αναλύοντας τις συνθήκες-όρους της *ανάγνωσης* των βιβλίων ΠΑ από τους μαθητές, αναλύουμε στην ουσία και τους *όρους*-συνθήκες υπό τους οποίους γίνεται η όποια *αφομοίωση* της ύλης τους, άρα, *και* της πολιτικής κουλτούρας που εκφράζουν, ενώ βέβαια, μέσω αυτής της ανάλυσης, προσδιορίζουμε *και* τα *όρια* αυτής της *αφομοίωσης*.

[69] Και η επιλογή μας να επεξεργαστούμε Αναλυτικά Προγράμματα, δεν οφείλεται μόνο στη γνωστή θέση ότι όλων των μαθημάτων τα ΑΠ συμβάλλουν στην *πολιτική κοινωνικοποίηση* των μαθητών (Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σσ.137-138), αλλά και στην ήδη «από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970 [...] [διαδεδομένη άποψη, ότι] το ΑΠ θεωρείται [γενικά, ως] ένα "πολιτικό κείμενο", που ευνοεί [...] ή [...] αντιστρατεύεται [ακόμα και] πολιτικές ιδεολογίες.»* (Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σ.14) Και αυτό βέβαια, ισχύει πολύ περισσότερο στη δική μας περίπτωση, που τα ΑΠ που θα μελετήσουμε, αφορούν το μάθημα της *πολιτικής* αγωγής-εκπαίδευσης-διαπαιδαγώγησης. (Αυτή μάλιστα τη θέση που διαβάζουμε στην Κουλουμπαρίτση, την εκφράζουν ρητά, οι περισσότερες εργασίες που αφορούν τα ΑΠ - βλ. π.χ. ενδεικτικά, Κώστα Γερογιάννη, ό.π., σ.13, όπου και παραπομπή σε σχετική βιβλιογραφία.) Εξίσου γνωστή όμως είναι και η γνώμη ότι «στα ΑΠ αποτυπώνεται [...] η ιδεολογική λειτουργία του σχολείου.» (Νικόλαου Άχλη, ό.π., σ.14 - η υπογράμμιση δική μας) , που σε μεγάλο βαθμό, συμπίπτει με την προηγούμενη και μας φέρνει στο νου, το πασίγνωστο έργο του Apple, "Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα" (βλ. πλήρως αναπτυγμένη τη θεωρία του για το πώς τα ΑΠ εκφράζουν την (συνήθως αποκαλούμενη) *κυρίαρχη ιδεολογία* της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί το Σχολείο, στο Michael W. Apple, *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1986, passim.) Αλλά αυτή η άποψη βέβαια, συναρτάται μ'εκείνη πολλών μελετητών, την οποία αναφέραμε σε κάποιες γραμμές της υποσημ. 10, σύμφωνα με την οποία, *κάθε σχολικό βιβλίο* εκφράζει (άμεσα ή έμμεσα) και *μεταβιβάζει* (στον βαθμό όμως που οι γενικότερες συνθήκες του επιτρέπουν - για να προσθέσουμε και το δικό μας διευκρινιστικό σχόλιο...), την *κυρίαρχη ιδεολογία*.

[70] Πολλές εργασίες μελετούν το περιεχόμενο του ή των διδακτικών εγχειριδίων ενός μαθήματος, θεωρώντας πως αυτός είναι ο ασφαλέστερος τρόπος για να προσεγγίσουν στο σύνολό του το ίδιο το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος στο οποίο αντιστοιχούν. Και αυτή η επιλογή, είναι βέβαια εύλογη, αφού, τελικά, όπως εξηγούμε και στο δεύτερο κεφάλαιο της δεύτερης Υποενότητας του δεύτερου Μέρους της εργασίας μας, μία "διδασκαλία" του εκπαιδευτικού, στη (σχολική) "τάξη", είναι *σχολικά* "κανονική" - δηλαδή τέτοια που η εκπαιδευτική νομοθεσία αλλά και η καθιερωμένη σχολικοδιδακτική πρακτική, επιτρέπει σ'αυτόν να *εξετάσει* τους μαθητές σε ό,τι "παρέδωσε" στα πλαίσιά της -, *μόνο* αν αναφέρει κάτι που αναφέρεται στο σχολικό βιβλίο του μαθήματος που διδάσκει. Οπότε, μελετώντας το περιεχόμενο αυτού του βιβλίου, μελετάται στην ουσία, και όλο το διδακτικό περιεχόμενο-διδασκόμενη "ύλη" του μαθήματος στο οποίο αντιστοιχεί. Εμείς όμως, αναλύοντας τα ΑΠ της ΠΑ, μελετάμε, εκτός των άλλων στοιχείων που ορίζονται σ'αυτά, *και* την "ύλη" που *υποχρεούται* να περιέχει το σχολικό εγχειρίδιό του, όπως αναφέραμε μόλις πριν, στο κυρίως κείμενό μας. Γι'αυτόν άλλωστε το λόγο, είναι πολλές και οι εργασίες που αναλύουν *μόνο* τα ΑΠ των διαφόρων μαθημάτων που τις ενδιαφέρουν.

Ωστόσο, όπως θα επισημάνουμε στο δεύτερο κεφάλαιο της τρίτης Υποενότητας του τρίτου Μέρους της εργασίας μας, σημαντικό ποσοστό διδασκόντων της ΠΑ, δεν τηρούν απ'όσα ορίζει το ΑΠ, παρά μόνο τη διδακτέα ύλη. Έτσι, *τουλάχιστον όσον αφορά την ΠΑ*, μία μελέτη που αρκείται/περιορίζεται στην ανάλυση του ΑΠ της, δε μπορεί να προσεγγίσει *την πραγματικότητα* της διδασκαλίας της, στο

Σύνταγμα, για την πολιτική εκπαίδευση που υποχρεούται να παρέχει το ελληνικό Σχολείο, ώστε να προσδιορίσουμε την πολιτική κουλτούρα που επιθυμεί το κράτος να αποκτήσουν οι αυριανοί πολίτες (του)[71] – και όπως αναφέραμε σε προηγούμενη σελίδα, ο προσδιορισμός του περιεχομένου αυτής της (κρατικής) "βούλησης", συνιστά πάντα, έναν σημαντικό/αξιόλογο σκοπό της επιστημονικής έρευνας του *λόγου*/discourse των σχολικών βιβλίων.[72]

σύνολο των διαστάσεών της. Γι'αυτό και η δική μας εργασία δεν εξαντλείται στη μελέτη των ΑΠ του εν λόγω μαθήματος.

[71] Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα κανονιστικού χαρακτήρα κείμενα που αναφέραμε - ΑΠ, Νόμοι και Σύνταγμα -, συνιστούν μεν, *επίσημες* και ταυτόχρονα, *δημόσιες* (γραπτές) "δηλώσεις" του κράτους-Πολιτείας, αλλά – ίσως εξαιτίας ακριβώς αυτού του *δημόσιου* χαρακτήρα τους, ή της δημοσιότητας της κοινοποίησής τους – δεν πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι πάντα εκφράζουν (ή ότι εκφράζουν *απόλυτα*) *και* την *πραγματική βούληση* του Κράτους, όσον αφορά την πολιτική διαπαιδαγώγηση που θέλει να εξασφαλίσει-προσφέρει στους νέους! Και αν αυτή η επισήμανσή μας, φανεί ίσως υπερβολική, υπενθυμίζουμε, ότι, όπως είναι γνωστό, πολλές φορές στις σύγχρονες δημοκρατίες των τελευταίων χρόνων - και κυρίως λόγω του σημαντικού ρόλου που παίζει η δημοσιότητα και τα ΜΜΕ στην άσκηση της εν γένει πολιτικής και στην πολιτική διακυβέρνηση –, η Κυβέρνηση *αναγκάζεται*, ή, για την ακρίβεια, *επιλέγει*/αποφασίζει, χάριν της ικανοποίησης της κοινής γνώμης – προκειμένου να εξαλειφθούν οι πιέσεις των πολιτών ή να αποφευχθούν αντιδράσεις τους -, να προβεί σε *δημόσιες* (και συχνά, *επίσημες*) δηλώσεις, ή ακόμα και να συντάξει κανονιστικού τύπου κείμενα, που ναι μεν εκφράζουν τη λαϊκή βούληση, αλλά στην πραγματικότητα, *δεν* εκφράζουν την κρατική... Γι'αυτό άλλωστε και πολλές ρυθμίσεις δημόσιων ζητημάτων, διαπιστώνουμε ότι "παραμένουν στα χαρτιά" και δεν εφαρμόζονται ποτέ, ή εφαρμόζονται με πολύ μεγάλη καθυστέρηση και μόνο κατόπιν (διαρκών, συστηματικών, οργανωμένων και) έντονων πιέσεων των πολιτών, ή δικαστικών παρεμβάσεων, ή πιέσεων της ίδιας των οργάνων και των επιταγών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ή της κοινωνικοπολιτικής συγκυρίας, η οποία συγκυρία εκφράζει την εξέλιξη των κοινωνικοπολιτικών καταστάσεων και της αντίστοιχης πραγματικότητας!...

[72] Οπότε, μπορούμε να σχολιάσουμε, κατόπιν όσων σημειώσαμε σ'αυτή την παράγραφο, ότι ακόμα και η επιλογή μας να μελετήσουμε *πρώτα* τη σχέση του κάθε βιβλίου ΠΑ με τον κάθε μαθητή, και *στη συνέχεια* την πολιτική κουλτούρα που *προβλέπεται* να υπηρετούν και να διδάσκουν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια ΠΑ που αφορούν τη διατριβή μας, εκφράζει τη βαθύτερη, θεωρητική και επιστημονική μας συγκρότηση, αφού, η σκέψη μας και το μελετητικό ενδιαφέρον μας, *δεν εκκινεί* από το αξίωμα πως τα σχολικά βιβλία είναι τα μέσα με τα οποία ασκούν μιας μορφής *εξουσία* στη σκέψη των μαθητών που τα διαβάζουν, οι πολιτικά κρατούντες – δηλαδή οι εκάστοτε κυβερνώντες -, ή το *κράτος* (και ό,τι εννοούν οι διάφοροι θεωρητικοί, μ'αυτόν τον όρο), ή ίσως, οι συγγραφείς τους* - δηλαδή από μια θεωρητική προϊδέαση (και προ-εννόηση) -, αλλά από το ενδιαφέρον, την επιθυμία και τη μέριμνά μας, να ερευνήσουμε τη δυνατότητα που έχει το περιεχόμενο/ο *λόγος* κάθε εγχειριδίου ΠΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να *"ασκεί" διδακτική* επίδραση και επίδραση *διαπαιδαγώγησης*, σε κάθε μαθητή αναγνώστη του. Το βασικό μας ζητούμενο λοιπόν, είναι η διερεύνηση της "επιρροής" που ασκούν τα "πράγματα" που λέγονται *σχολικά βιβλία* στους ανθρώπους που είναι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, και όχι της "εξουσίας" που ασκούν οι άνθρωποι που λέγονται *κρατούντες*, στους ανθρώπους που λέγονται *μαθητές*, μέσω των "πραγμάτων" που λέγονται *βιβλία*. Ωστόσο, αν αποδειχτεί ότι τα βιβλία ΠΑ ασκούν όντως μια εντονότατη επίδραση στους μαθητές που τα διαβάζουν, αυτό, μπορεί να θεωρηθεί ως απόδειξη ότι μέσω αυτών των συγγραμμάτων, ασκούν μια μορφή "εξουσίας" οι ίδιοι οι υπεύθυνοι του κρατικού φορέα που λέγεται *ΥπΕΠΘ*, που είναι αρμόδιοι για την ύλη και το περιεχόμενο αυτών των εγχειριδίων. Αν όμως καταδειχτεί ότι η επίδραση αυτή, δεν είναι ιδιαίτερα σημαντική, και κυρίως, ότι δεν ασκείται *ίδια κι απαράλλαχτη* και εμφορούμενη από *το ίδιο περιεχόμενο πολιτικής κουλτούρας*, σε όλους τους μαθητές, τότε, δε θεωρούμε σωστό να αναφέρουμε ότι *μέσω των σχολικών βιβλίων η Πολιτεία ασκεί εξουσία διαμόρφωσης της πολιτικής συνείδησης των νέων*, διότι, μια τέτοια διατύπωση, όχι μόνο *υπερεκτιμά* τον ρόλο *πολιτικής διαπαιδαγώγησης*, τόσο της Πολιτείας, όσο και των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και δεν επιτρέπει σε όποιον ακούει ή διαβάζει αυτή τη φράση, να αντιληφθεί την όλη πραγματικότητα του φαινομένου της άσκησης επίδρασης του περιεχομένου/του *λόγου* των βιβλίων ΠΑ στους μαθητές που τα διαβάζουν/μελετούν.

* ως "οργανικοί διανοούμενοι" της άρχουσας τάξης, ή ως "λειτουργοί του εποικοδομήματος" οι οποίοι εκφράζουν τη μικροαστική ιντελιγκέντσια, σύμφωνα με τους όρους και τη θεωρία του Gramsci (βλ.

Συνεπώς, με την ολοκλήρωση της ανάλυσης που θα αναπτύξουμε στα δύο επόμενα Μέρη της εργασίας μας, θα έχουμε τη δυνατότητα, τόσο εμείς, όσο και ο αναγνώστης μας, συνθέτοντας όσα εκτίθενται στα δύο αυτά Μέρη, να εκτιμήσουμε τον βαθμό στον οποίο μπορεί, μέσω των διδακτικών εγχειριδίων ΠΑ, να *ικανοποιηθεί* η *βούληση* του ελληνικού κράτους όσον αφορά την πολιτική κουλτούρα που *σχεδιάζει* να μεταλαμπαδεύσει μέσω της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους νέους (υπό την προϋπόθεση βέβαια, ότι τα εν λόγω εγχειρίδια, εκφράζουν *όντως*, αυτή την κουλτούρα),[73] το περιεχόμενο της οποίας (*προδιαγραφόμενης/προσχεδιαζόμενης* κουλτούρας) στοιχειοθετούμε στο τρίτο Μέρος της διατριβής. Και η εξασφάλιση της δυνατότητας *εκτίμησης* του μόλις προαναφερόμενου βαθμού επίτευξης της πολιτειακής-κρατικής βούλησης, όσον αφορά την πολιτική διαπαιδαγώγηση-εκπαίδευση των μαθητών του ελληνικού Σχολείου, αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της μελέτης μας.

Οφείλουμε όμως να επιστρέψουμε στο θέμα που θα αναλύσουμε στο επόμενο Μέρος της εργασίας μας, το οποίο αφορά τη σχέση των φοιτούντων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τα βιβλία ΠΑ. Και η πρώτη επισήμανσή μας επ'αυτού του ζητήματος, είναι ότι η σχέση που αναπτύσσουν *οι μαθητές* με το σχολικό βιβλίο, ως αναγνώστες του, συναρτάται ως έναν βαθμό, με τη σχέση *τους* με το *κάθε* βιβλίο, ενώ ταυτόχρονα, έχει και ορισμένα από τα γνωρίσματα που διέπουν τη σχέση του *κάθε* αναγνώστη με το βιβλίο εν γένει. Αλλά η σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο, αντιστοιχεί σε μεγάλο βαθμό, στη σχέση του με το κάθε *κείμενο*, ενώ βέβαια, η σχέση με το *κείμενο,* παραπέμπει στην επικοινωνία με τον *γραπτό λόγο*. Βάσει αυτών των διαπιστώσεων λοιπόν, οφείλουμε αρχικά, μια αναλυτική διερεύνηση της σχέσης του (κάθε) αναγνώστη με τον *γραπτό λόγο* (με το *κείμενο* εν γένει) και με το περιεχόμενό τους, αλλά και με το κάθε *βιβλίο* και το περιεχόμενό του, ειδικότερα.

Βασίλης Ι. Φίλιας, *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος - τόμος Β΄*, Νέα Σύνορα-Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα, 1980, σ.207 και Βασίλης Ι. Φίλιας, *Κοινωνικά συστήματα στον 20ό αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα, 1993, σσ.71-72).

[73] Αλλά το θέμα αυτό, της *πραγματικής* σχέσης της κουλτούρας που εκφράζουν τα βιβλία ΠΑ, με την κουλτούρα που, βάσει των κανονιστικών κειμένων του, βούλεται το κράτος-Πολιτεία να αποκτήσουν μέσω του ελληνικού Σχολείου, οι νέοι, θα θιγεί εκτενέστερα, σε επόμενο κεφάλαιο της μελέτης μας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΠΑ ΩΣ *ΒΙΒΛΙΩΝ* ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥΣ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ

Η ΝΟΗΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ: Ο ΤΡΟΠΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟΝ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ, ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΟΙ ΜΕΝ, ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΔΕ.

Α υποενότητα

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1) Ο πολιτισμός μας ως πολιτισμός της ανάγνωσης και της γραφής

Εισαγωγικές σημειώσεις για μια ανθρωπολογία της σχέσης του ανθρώπου με το βιβλίο

«Νομοθέτες, φιλάνθρωποι, αρχιτέκτονες του καθολικού Συντάγματος (...) ερχόμαστε να σας ζητήσουμε την αποθέωση του Γουτεμβέργιου, ενός θείου άνδρα, ο οποίος ζήτησε, όπως ο Θεός, "να γίνει φως" και "εγένετο φως"...» (Anacharsis Cloots - 1792) (Frédéric Barbier, Catherine Bertho-Lavenir, *Ιστορία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*, Δρομέας, Αθήνα, 1999, σ.79)

«Κάποτε ο εκδότης Βαλεντίνο Μπομπιάνι είχε επινοήσει το σλόγκαν: "Ένας άνθρωπος που διαβάσει αξίζει όσο δύο". Στην πραγματικότητα, αξίζει όσο χίλιοι. Μέσω [...] των βιβλίων καταφέρνουμε να θυμόμαστε όχι μόνο τα δικά μας παιδικά παιχνίδια, αλλά κι εκείνα του Προυστ [...] κι εκείνα του Τζιμ που αναζητούσε το Νησί των Θησαυρών [...] και εκτός από τι αδικά μας λάθη, διδασκόμαστε κι από τα λάθη του Πινόκιο ή του Αννίβα ..κ.ο.κ.]» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ.19).

Η ανάγνωση βιβλίων ως κοινωνική πρακτική, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας τεχνολογίας παραγωγής προϊόντων έκφρασης και επικοινωνίας,[74] που παραπέμπει

---

[74] Αλλά κι η ίδια η γραφή θεωρείται *τεχνολογία* (Rosalind Thomas, *Γραπτός και προφορικός λόγος στην αρχαία Ελλάδα*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1996, σ.30 (όπου διαβάζουμε τη σχετική άποψη του Street) και Γιάννης Κάλλας, *Οι ερευνητικές υποδομές των κοινωνικών επιστημών*, Νεφέλη, Αθήνα, 2002, σ.36) της εκφοράς, έκφρασης και επικοινωνίας, του λόγου η οποία μάλιστα, «είναι τεχνολογία που απαιτεί εργαλεία και άλλο εξοπλισμό:[...] μολύβια [...] χαρτί και πολλά άλλα.» (Walter J. Ong, *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997, σ.114) (Τα ίδια αναφέρει και ο Παραδέλλης (στο ίδιο, σ. xvii), ενώ τον όρο *τεχνολογία της γραφής* χρησιμοποιεί και ο Clanchy, όπως αναφέρει ο Ong (στο ίδιο, σ.132).) Υπάρχει όμως και ο όρος

σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο ανάπτυξης του πολιτισμού,[75] η οποία βέβαια, εκτείνεται μέχρι και σήμερα. Έτσι, το βιβλίο είναι ένα επικοινωνιακό μέσο που προέκυψε, όχι μόνο χάρη στην ανάπτυξη της γραφής και τη διάδοση της αναγνωστικής ικανότητας σε ένα ευρύτερο κοινό, αλλά και εξαιτίας της εμφάνισης της τυπογραφίας (:τεχνολογική εξέλιξη) και της συνακόλουθης μαζικοποίησης της παραγωγής εντύπων και βιβλίων, η οποία μειώνοντας το κόστος αγοράς τους (:τεχνολογικοοικονομική εξέλιξη[76]), επέτρεψε, σε συνδυασμό πάντα, με τη μαζικοποίηση της αναγνωστικής ικανότητας (:κοινωνική εξέλιξη), σε πλατύτερες κοινωνικές ομάδες να καταστήσουν την «ανάγνωση», μια συνήθη πρακτική τους.[77]

«τεχνολογίες της γραφής» (Δημήτρης Δημηρούλης, *Οι τεχνολογίες της γραφής και το μέλλον του βιβλίου*, ΕΚΕΒΙ/ΥΠΠΟ, χ.χ., σ.10), ο οποίος προφανώς αντιστοιχεί σε ό,τι αποκαλεί ο Ong *τρόπους εκτεχνολόγησης (technologizing) του λόγου*, αναφέροντας πως «Η [χειρο]γραφή, η τυπογραφία και ο υπολογιστής είναι τρόποι εκτεχνολόγησης του λόγου.» (Walter J. Ong, ό.π., σ.112)

[75] Αυξημένη *ζήτηση* βιβλίων, διαπιστώνεται από τις αρχές του 15ου αιώνα (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, *Τα Έντυπα Μέσα Επικοινωνίας*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2004, σ.194). Αλλά «η αύξηση των έντυπων βιβλίων γίνεται πιο αισθητή από τη δεκαετία του 1510 [...] το βιβλίο γίνεται πλέον έστω και σχετικά συνηθισμένο αντικείμενο, και [...] [έχει] δυνατότητα [...] στο εξής [...] να βρει κανείς πιο εύκολα κάποιο [...] κείμενο» (Frédéric Barbier, *Ιστορία του βιβλίου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ.169 – βλ. επίσης, στο ίδιο, σσ.169-170 (στη σ.170 μάλιστα, αναφέρεται και η άποψη του McLuhan σύμφωνα με την οποία επεβλήθη το πρότυπο του "τυπογραφικού ανθρώπου", μέσα σε μόνο τρεις γενιές από την εφεύρεση της τυπογραφίας), 288-289 και Διαμαντής Μπασαντής, *Βιβλίο και επικοινωνία*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1993, σ.45, όπου αναφέρεται επιπλέον, ότι «πριν το 1500 είχαν εκτυπωθεί περίπου 20 εκατομμύρια» βιβλία σ'όλη την Ευρώπη, όταν ο πληθυσμός της ανερχόταν στα εκατό περίπου εκατομμύρια! Ωστόσο, η «εξοικείωση» με το βιβλίο, αρχίζει τον 17ο αιώνα» (Frédéric Barbier, ό.π., σ.317).

[76] Γι'αυτή την εξέλιξη ως προς το βιβλίο, βλ. στο ίδιο, σσ.121-123, 185 (για την περιόδο μέχρι το 1760) και Frédéric Barbier, Catherine Bertho-Lavenir, *Ιστορία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*, Δρομέας, Αθήνα, 1999, σ.44 (για την περίοδο που αρχίζει από το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα).

[77] Ήδη από τις αρχές του 18ου αιώνα, στις μεγαλύτερες χώρες της Ευρώπης «δημιουργούνται και ανθούν οι αίθουσες, οι λέσχες ανάγνωσης, οι ιδιωτικές δανειστικές βιβλιοθήκες και οι εταιρείες ανάγνωσης» που προσφέρουν πολλές αναγνωστικές δυνατότητες και αυξάνουν τις ώρες ανάγνωσης κατά τον ελεύθερο χρόνο.* «Πρόκειται για ένα είδος μόδας που διαρκεί έναν αιώνα περίπου.» (Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σσ.15-16 – βλ. και Reinhard Wittmann, "Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century?", στο Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), *A History of Reading in the West*, University of Massachusetts Press, Amherst, 1999, σσ.306-312) Οπότε, φτάνοντας στο δεύτερο μισό του 18ου αιώνα, και καθώς έχει διογκωθεί αρκετά το αναγνωστικό ενδιαφέρον (εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου και του προαναφερόμενου), διαπιστώνουμε πως η οικονομική ανάπτυξη που πραγματοποιείται τότε, αφορά *και* «την αγορά του βιβλίου και του εντύπου, η οποία καλείται να απαντήσει στη ζήτηση [...] ενός ετερογενούς και συνεχώς διερυνόμενου αναγνωστικού κοινού, του οποίου η ετερογένεια επιτείνεται σταδιακά, όσο προοδεύει ο εναλφαβητισμός» (Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.15). Βλ. σχετικά, και Frédéric Barbier, ό.π., σσ.296-297, όπου γίνεται λόγος και για "μανία" και "επανάσταση της ανάγνωσης"** (βλ. επιπλέον, Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.10, Reinhard Wittmann, ό.π., σσ.295-301, Frédéric Barbier, Catherine Bertho-Lavenir, ό.π., σ.53), αφού «το βιβλίο και το έντυπο εισχωρούν παντού» (στο ίδιο σ.46 - περισσότερα γι'αυτό, στο ίδιο, σσ.32-56). (Για τον 19ο αιώνα, κατά τον οποίο, κυριαρχεί ο Τύπος (στο ίδιο, σ.14), διαδίδεται ακόμα περισσότερο η ανάγνωση και παρατηρείται *περαιτέρω* αύξηση της έντυπης παραγωγής στην Ευρώπη, βλ. στο ίδιο, σσ.107-133, Frédéric Barbier, ό.π., σ.395, Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.17, Martin Lyons, "New readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers", στο Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), ό.π., σσ.313-344.)

* Η Françoise Parent - η οποία αναφέρει αυτούς τους χώρους, ως "αναγνωστήρια" (cabinets de lecture) -, σε μια εισήγησή της που αφορά τη διάδοση του βιβλίου και αυτών των *αναγνωστηρίων* τη δεκαπενταετία 1815-1839, επισημαίνει πως, παρά το ότι «αμέσως μετά τους ναπολεόντιους χρόνους, η παραγωγή του εντύπου γνώρισε ταχύτατη ανάπτυξη, οι αντιφάσεις» εκείνης της περιόδου διατήρησαν

Οπότε το βιβλίο, όχι μόνο εκφράζει με το περιεχόμενό του τις σκέψεις του συγγραφέα του (δηλαδή ενός γράφοντος υποκειμένου) οι οποίες με τη σειρά τους, εκφράζουν μία συγκεκριμένη κουλτούρα, αλλά και το ίδιο, ως υλικό και χρησιμοποιούμενο μέσο επικοινωνίας, εκφράζει ή αντιστοιχεί, σε ένα στάδιο τεχνολογικής και κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, δηλαδή σε έναν πολιτισμό, επίσης συγκεκριμένο και χωροχρονικά προσδιορισμένο. Και εννοούμε, αυτόν της (νεώτερης) Δύσης,[78] στον οποίο συμπεριλαμβάνεται, εκτός των άλλων, τόσο η νεωτερικότητα (αφού κι αυτή είναι δυτικό *προϊόν*[79]), όσο και ο Διαφωτισμός.[80] Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, πως

υψηλές τις τιμές των βιβλίων, κι «έτσι, τα "αναγνωστήρια" – είδος "αναγνωστικού καταστήματος" όπου βιβλία και εφημερίδες ευρίσκονταν στη διάθεση οποιουδήποτε είχε λίγα χρήματα για να ενοικιάσει την ανάγνωσή τους επί τόπου ή κατ'οίκον – έπαιξαν έναν πρωταρχικό ρόλο». (Françoise Parent, "Η διάδοση του βιβλίου και τα «αναγνωστήρια» (cabinets de lecture) στο Παρίσι κατά την περίοδο της Παλινόρθωσης", στο K.N.E./E.I.E., *Το βιβλίο στις προβιομηχανικές κοινωνίες,* ό.π., σσ.341-342) Σημειώνει ωστόσο, αμέσως μετά, ότι «οι διάφορες κοινωνικές ομάδες που χρησιμοποίησαν [αυτά τα *αναγνωστήρια,*] ευρίσκονταν πλησιέστερα στη νέα αστική τάξη παρά στο λαό.» (στο ίδιο, σ.342)

** Την ίδια περίοδο όμως, κάποιοι κάνουν λόγο και για "μανία του γράφειν" (βλ. ενδεικτικά, Abbé Dinouart, *Η τέχνη της σιωπής,* Καστανιώτη, Αθήνα, 2007, σ.72), επισημαίνοντας ότι έγινε μόδα το να γράφει κάθε εγγράμματος κι ένα έργο, έστω λογοτεχνικό!... (στο ίδιο, σσ.74-75, αλλά και σε πολλά σημεία του βιβλίου)

[78] «Στο κείμενο δεν παραπέμπει η ιστορία των δυτικών κοινωνιών εδώ και τέσσερις αιώνες;» (Γιώργος Βέλτσος, *Η μη – κοινωνιολογία,* Νεφέλη, 1988, σ.18) «Το γραπτό κείμενο [...] αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο του δυτικού πολιτισμού [...] Οι αξίες του Δυτικού κόσμου [...] κτίστηκαν πάνω στο γραπτό κείμενο.» (Άννα Παναγιωταρέα, *Τα δόντια της γραφής,* ΕΚΕΒΙ/ΥΠΠΟ, χ.χ., σσ.4-5) Και σύμφωνα με μια άλλη διατύπωση, ζούμε «σ'έναν πολιτισμό εμποτισμένο σε όλα τα επίπεδα της θεσμικής του οργάνωσης, από τις αλληγορίες, τα σύμβολα και τις μεταφορές του βιβλίου» (Δημήτρης Δημηρούλης, ό.π., σ.8), αφού άλλωστε, «το βιβλίο είναι μια από τις μεγαλύτερες αλληγορίες του δυτικού πολιτισμού [...] Αν κάτι τέτοιο δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό, είναι γιατί τα ρητορικά σχήματα με κέντρο το βιβλίο "ενσαρκώθηκαν" στην παράδοση κατά τρόπο που να αποκρύπτεται η συμβατικότητά τους και να υπογραμμίζεται το αυτονόητο της παρουσίας τους.» (στο ίδιο, σ.3)
Ωστόσο, κατά τον Blanchot, όπως γράφει ο Δημηρούλης, «Ο πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το βιβλίο.» (στο ίδιο, σ.7 - την ίδια γνώμη βλ. και στο Holbrook Jackson, *The Reading of Books,* University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 2001, σ.263.) Σύμφωνα με ορισμένους διανοητές λοιπόν, το βιβλίο δε συνδέεται μόνο ή par excellence, με τον δυτικό πολιτισμό ή με μία χρονική περίοδο ανάπτυξης του πολιτισμού, αλλά με την ίδια την εν γένει έννοια και (δι-αχρονική) πραγματικότητα του Πολιτισμού.

[79] Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική,* Ολκός, Αθήνα, 1999, σ.14.

[80] Το κείμενο «αποτέλεσε τη βάση της Αναγέννησης, του Διαφωτισμού, του Μοντερνισμού» (Γιάννης Σκαρπέλος, *Terra: Η κατασκευή του κυβερνοχώρου,* Νεφέλη, Αθήνα, 1999, σ.93). (Για το βιβλίο στην Αναγέννηση, βλ. Frédéric Barbier, ό.π., σσ.148-155 – αλλά στο ίδιο (σ.203) διαβάζουμε ότι και η Μεταρρύθμιση στηρίχτηκε στο βιβλίο (βλ. επίσης Διαμαντής Μπασαντής, ό.π., σ.45 (όπου αναφέρεται και η σχέση του βιβλίου με την Αναγέννηση), Frédéric Barbier, ό.π., σσ.189-190, Frédéric Barbier, Catherine Bertho-Lavenir, ό.π., σ.14 (όπου αναφέρεται το είδος εντύπων που ευδοκίμησε στη Μεταρρύθμιση)), παρά το ότι οι Μεταρρυθμιστές ήταν επιφυλακτικοί «απέναντι στη διεύρυνση του αναγνωστικού κοινού και των αναγνωσμάτων του.» (Frédéric Barbier, ό.π., σσ.197-198, 204)
Για δε την ιδιαίτερη σχέση του βιβλίου και των εντύπων γενικότερα, με τον Διαφωτισμό βλ. Frédéric Barbier, ό.π., σσ. 235-260 (κυρίως σσ.238, 240), Frédéric Barbier, Catherine Bertho-Lavenir, ό.π., σσ.31-38 και Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.218-220, όπου διαβάζουμε ότι «η ιδεολογία του Διαφωτισμού προπαγάνδιζε την ανάγνωση» και ότι επί Διαφωτισμού, κυριαρχούσε μια αναγνωστική "λύσσα" και "μανία". Γι'αυτή τη σχέση άλλωστε, όπως και για τον ρόλο των εντύπων να «φωτίζουν», σύμφωνα με τις κοινωνικές αντιλήψεις, τον άνθρωπο, διαβάζουμε χαρακτηριστικά, και τα εξής: «Το 1792, ο [...] επικεφαλής μιας επιτροπής τυπογράφων εργατών, πρότεινε στην Εθνοσυνέλευση να μεταφερθεί στο Πάνθεον ο [...] Γουτεμβέργιος. "Εάν ο Θεός επινόησε τον ήλιο", αυτά ήταν τα λόγια του [...] "ο άνθρωπος ανακάλυψε την τυπογραφία. Ο ήλιος του Θεού διαλύει το σκοτάδι της φύσης. Ο

σημασιολογικά, το βιβλίο, ή μάλλον, η ανάγνωση και μελέτη του, θεωρείται ότι επιφέρει τον *φωτισμό* (του νου) αυτού που το διαβάζει.[81] Η δε ουσία του βιβλίου, που, βάσει των (ακόμα) ισχυουσών κοινωνικών αντιλήψεων, του προσδίδει την ιδιαίτερη αξία του που απορρέει από τη δυνατότητά του να *φωτίζει* τον αναγνώστη, είναι η «γνώση» που αυτό κομίζει *στο* περιεχόμενό του, ή *διά του* περιεχομένου του. Αυτό άλλωστε μαρτυρά και η ετυμολογική ανάλυση της λέξης με την οποία χαρακτηρίζουμε την πράξη της επικοινωνίας του ανθρώπου, με το περιεχόμενο κάθε βιβλίου: ανά-γνωση.

«"Η γλώσσα έχει προφορική παράδοση ανεξάρτητη από τη γραφή. Αλλά το γόητρο της γραμμένης μορφής μας εμποδίζει να το δούμε."(Saussure) Συνεπώς δεν είμαστε τυφλοί μπροστά στο ορατό, αλλά τυφλωμένοι από το ορατό, θαμπωμένοι από τη γραφή [...] και τη γοητεία που ασκεί το [κατά Saussure] "κύρος της γραφής".» (Jacques Derrida, *Περί γραμματολογίας*, Γνώση, Αθήνα, 1990, σ.70)

Τι σημαίνει όμως «ανάγνωση»; Σημαίνει *αναγνώριση*. Δηλαδή διαπίστωση της ύπαρξης, είτε ενός στοιχείου, είτε μιας σκέψης ή γνώμης, την οποία ήδη γνωρίζω,[82] ή

ήλιος του ανθρώπου διαλύει το σκοτάδι της ψυχής [...] Ας τιμήσουμε τον εφευρέτη που χωρίς αυτόν δεν θα είχαμε ούτε Βολτέρο ούτε Πάνθεον". Στην περίοδο του Διευθυντηρίου, θεάθηκαν οι νικητές της Βαστίλης να φέρνουν με μεγάλη πομπή ένα τυπογραφικό πιεστήριο πάνω στα ερείπια του φρουρίου, όπως την Αγία Κοινωνία επάνω στο βωμό της πατρίδας. Οι "τιμές προς την τυπογραφία" χαρακτηρίζουν έντονα [...] τις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα του Διαφωτισμού [...] "Τα βιβλία", σημειώνει μια εφημερίδα [το 1790], [...] έφεραν τα φώτα της γνώσης [...] και καταβρόχθισαν τις προκαταλήψεις [..."]» (Régis Debray, ό.π., σ.233). Σημειωτέο μάλιστα ότι και ο ίδιος ο Contorset «ευλογεί τον εφευρέτη της τυπογραφίας επειδή εγκαθίδρυσε την κοινή γνώμη» (στο ίδιο, σ.234 - για τη σχέση κοινής γνώμης, δημοσιότητας, βιβλίων και εντύπων, βλ. επίσης, στο ίδιο, σ.418 και Frédéric Barbier, ό.π., σ. 297), αφού «η χρήση του εντύπου [...] καθορίζει μια σφαίρα [...] κυκλοφορίας των φωτισμένων απόψεων, δηλαδή το χώρο της δημόσιας συζήτησης [...] Επομένως, η "κοινή γνώμη" [...] είναι η μερίδα του λαού, που γνωρίζοντας ανάγνωση, [διαβάζει.]» (στο ίδιο) Αλλά εκείνη την εποχή, και οι διανοούμενοι χρησιμοποιούσαν συστηματικά τα έντυπα για να κοινοποιήσουν τις ιδέες τους, όπως δηλώνει κι ο Kant,* αφού, «δεν υπάρχει Διαφωτισμός χωρίς μολύβι και χαρτί: Είναι το τεχνολογικό υπονοούμενο του καντιανού συλλογισμού.» (Régis Debray, ό.π., σ.235)

*«Με τον όρο "δημόσια χρήση" της λογικής [...] εννοώ τη χρήση που κάνει κάποιος ως *συγγραφέας* καθώς απευθύνεται σε ολόκληρο το *αναγνωστικό κοινό*» (Immanuel Kant, "Απάντηση στο ερώτημα: Τι είναι διαφωτισμός;", στο Mendelssohn, Kant, Hamann, Wieland, Riem, Herder, Lessing, Erhard, Schiller, *Τι είναι Διαφωτισμός*, Κριτική, Αθήνα, 1989, σ.22).

[81] Σχετική είναι και η στερεότυπη στο καθημερινό λεξιλόγιο, φράση, «φωτισμένος άνθρωπος/νους».

[82] Όπως αναφέρει ο Jackson, «είναι αμφίβολο αν ένας συγγραφέας μπορεί να προσφέρει σε έναν αναγνώστη οτιδήποτε που δεν του είναι ήδη, ως έναν βαθμό, γνωστό. Το περισσότερο που μπορεί να κάνει, είναι να του καταστήσει συνειδητό, ή πιο βαθιά συνειδητό, αυτό που ήδη κατέχει» (Holbrook Jackson, ό.π., σ.266).* Αλλά και ο Σωκράτης θεωρεί πως «οι γραπτές λέξεις» απλώς *θυμίζουν* στον αναγνώστη όσα ήδη ξέρει. (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, *Πλάτωνος "Φαίδρος": εισαγωγή–αρχαίο και νέο κείμενο*, αυτοέκδοση, Αθήναι, 1971, σ.553/275c-d). (Περισσότερα για την άποψη ότι τα γραπτά συνιστούν μέσα υπενθύμισης όσων έχουν ειπωθεί προφορικά, και τους πρώτους που την υιοθέτησαν (Πίνδαρος και Αισχύλος) βλ. στο David R. Olson, *The world on paper*, Cambridge University Press, UK, 2001, σσ.180-182 - κυρίως σ.180.) Όμως η άποψη του Σωκράτη και των άλλων, δεν ευσταθεί, ενώ δεν ισχύει απόλυτα, ούτε του Jackson. Εξάλλου, το βιβλίο δε θα ενδιέφερε τόσο πολύ τους αναγνώστες, αν τους «μίλαγε μόνο για ό,τι [γνωρίζουν]» (Maurice Merleau-Ponty, *Η πρόζα του κόσμου*, Βιβλιοπωλείον της "Εστίας", Αθήνα, 1992, σ.32).

την οποία (γνώμη) έχω κι εγώ. Σε αυτή την περίπτωση όμως, η *ανάγνωση* δεν έχει ιδιαίτερη αξία, εφόσον λειτουργεί μόνο επιβεβαιωτικά ως προς την προτέρα γνώμη ή γνώση του αναγνώστη. Συνεπώς, αφού, όπως προαναφέραμε η «ανάγνωση» ως πράξη και κοινωνική πρακτική, είναι επενδεδυμένη ως λέξη, με ιδιαίτερη *αξία*, δε σημαίνει *αναγνώριση*, αλλά *ξαναγνώρισμα* (:ανά-γνώση), δηλαδή την πράξη με την οποία γνωρίζεται κάτι, εκ νέου.

Αλλά τι μπορεί να εννοεί η φράση «γνωρίζω κάτι εκ νέου»; Πιθανότατα, ότι διά της ανάγνωσης καθίσταται το υποκείμενο ικανό να αντιλαμβάνεται τα στοιχεία της πραγματικότητας στα οποία αναφέρεται το βιβλίο-κείμενο που διαβάζει, με διαφορετικό τρόπο απ'αυτόν με τον οποίο τα αντιλαμβανόταν μέχρι τη στιγμή που το διάβασε. Κι αυτό, διότι η προτέρα «γνώση» του γι'αυτά, διέφερε απ'αυτήν που απέκτησε μέσω της ανάγνωσης. Στην ουσία όμως, και επειδή γενικά τα βιβλία θεωρείται ότι *φωτίζουν* τον αναγνώστη τους και τη σκέψη του, υπονοείται ότι η προτέρα αυτή γνώση, είναι υποδεέστερη αυτής που αποκτήθηκε διά της ανάγνωσης (οπότε υπονοείται ότι πριν την ανάγνωση, «έβλεπε» την πραγματικότητα, υπό συνθήκες «σκότους», ή έστω, «ελλιπούς φωτισμού»). Συνηθίζουμε όμως στα πλαίσια της δυτικής κουλτούρας, να αντιλαμβανόμαστε τις γνώσεις, ως *λογικές προτάσεις*, και ως εκ τούτου να τις αξιολογούμε (σύμφωνα με όσα ορίζει η Λογική Φιλοσοφία) με βάση το σχήμα *αληθής-ψευδής* και ορθή-εσφαλμένη. Οπότε εν προκειμένω, η προτέρα γνώση, προφανώς θεωρείται εσφαλμένη, ή, έστω, ατελής/ ελλιπής (που στην επιεικέστερη εκδοχή, σημαίνει, επιπόλαιη/επιφανειακή ή μονομερής).

Με τον συλλογισμό αυτόν όμως, διαπιστώνουμε, όχι μόνο την ιδιαίτερη αξία που η κοινωνία και η κουλτούρα μας, προσέδωσε στα γραπτά κείμενα,[83] και ειδικότερα στα βιβλία,[84] αλλά και τον λόγο για τον οποίο θεωρούνται έργα ή

---

* Ανάλογες σκέψεις εκφράζει και η Τοκατλίδου, τοποθετώντας τες όμως στον χώρο των μαθητών, ο οποίος βέβαια, προφανώς, ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εργασία μας: «Πριν απ'όλα, *ανάγνωση* θα πει αναγνώριση: ο μαθητής αναγνωρίζει (αναγιγνώσκει), διαβάζει μόνο εικόνες που έχει ξαναδεί στο παρελθόν, που έχει διαβάσει και ξαναδιαβάσει» (Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή...*, ό.π., σ.66).

[83] Αναφέρεται μάλιστα χαρακτηριστικά, ότι «πριν ακόμα μάθουμε να λέμε και να γράφουμε την Άλφα-Βήτα, έχουμε διδαχθεί από το οικογενειακό μας περιβάλλον την αξία του γραπτού λόγου» (Νίκου Νικολιδάκη, "Ανάγνωση, αναγνωστική ικανότητα και η θεωρία των σχημάτων", στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.1/1993, σ.52).

[84] «Ο δυτικός πολιτισμός αποδίδει μεγάλη αξία στον γραπτό λόγο» (Rosalind Thomas, ό.π., σ.58).* Βλ. ενδεικτικά, πόσο *σέβονταν*, σύμφωνα με τον Lord, τα τυποποιημένα κείμενα οι τραγουδιστές των αρχών του 20ου αιώνα, στο ίδιο, σσ.56, 58. (Ωστόσο, από τα πρωτοχριστιανικά χρόνια μέχρι τους τελευταίους αιώνες, πολλά εξέχοντα πρόσωπα του Χριστιανισμού – όπως ερημίτες, ασκητές, αλλά και η ίδια η καθολική Εκκλησία - αντετίθεντο στην ανάγνωση, τη γραφή και τα βιβλία** (George Steiner, *Η σιωπή των βιβλίων*. Ολκός, Αθήνα, 2008, σσ.26-29), ενώ ρεύμα αμφισβήτησης των βιβλίων, εμφανίστηκε και από τους ανθρώπους των γραμμάτων (πολλές φορές συνεπικουρούμενο και από το κράτος), αρχής γενομένης από τον Rousseau, μέχρι ακόμα και σήμερα (στο ίδιο, σσ.34-43).) Για δε τον *σεβασμό* των βιβλίων στις μέρες μας, βλ. Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.143-144, όπου και επισημαίνεται ότι η μόνη σημερινή πρακτική που δείχνει μια εντελώς αντίθετη στάση ως προς τα

βιβλία, είναι η καύση των σχολικών εγχειριδίων από μερικούς μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου στο προαύλιο του σχολείου τους, ή έξω από αυτό... (σ.144 – γι'αυτό το φαινόμενο, βλ. επίσης, Γιώργος Μαυρογιώργος, "«Κακοποίηση»...". ό.π., σσ.171,174 και Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", στο *Εθνική πολιτική βιβλίου*, ΥΠΠΟ, 1994, σσ.166-167, Χρήστος Κάτσικας, Μαίρη Λεοντσίνη (επιστημονικοί υπεύθυνοι), *Έρευνα: Η αναγνωστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο Νομό Έβρου*, ΕΚΕΒΙ, Νοέμβριος 1996, σ.57***) Το φαινόμενο αυτό μάλιστα, υφίσταται από το τέλος της δεκαετίας του '70, όπως μαρτυρά και σχετική εγκύκλιος (Γ2/2570/13.4.79) του ΥπΕΠΘ, η οποία αναφέρει ότι «κατά τις εξετάσεις του Ιουνίου, πολλοί μαθητές [...] αμέσως μετά το τέλος των καθημερινών εξετάσεων σχίζουν [(η *καύση*, αφορά μετεξέλιξη του φαινομένου, κατά τα επόμενα χρόνια!)] και πετούν τα βιβλία τους τόσο στην αυλή του Σχολείου τους, όσο και στις εκτός του Σχολείου πλατείες και δρόμους της πόλεως.» (Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.266) και καταλήγει, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να τονίσουν στους μαθητές ότι από το τρέχον έτος οφείλουν να διατηρούν τα βιβλία τους σε καλή κατάσταση και για τα επόμενα έτη, γιατί ενδέχεται να τα ξαναχρησιμοποιήσουν σε επόμενες τάξεις, ή να τους ζητηθεί να τα επιστρέψουν «σε περίπτωση παρουσιάσεως ελλειμμάτων ή μη εγκαίρου εκτυπώσεως νέων βιβλίων, για να χρησιμοποιηθούν από άλλους μαθητές.» (στο ίδιο) Ενώ στην τελευταία παράγραφο της εγκυκλίου, ζητείται να ληφθεί «από τον Σύλλογο των καθηγητών και τη Δ/νση του Σχολείου», μέτρα αποτροπής του φαινομένου, επισημαίνοντας ότι «οι Δ/ντές των Σχολείων και το διδακτικό προσωπικό είναι υπεύθυνοι για κάθε νέο κρούσμα καταστροφής βιβλίων από μαθητές που θα παρουσιασθεί στο Σχολείο τους, οπότε και θα αναφέρουν ιεραρχικά στη Δ/νση Εφαρμογής Προγραμμάτων Μ.Ε. του ΥΠΕΠΘ τα μέτρα που έλαβαν εναντίον τους.»**** (στο ίδιο, σ.267)

Πάντως, «αυτή η ανορθολογική προσήλωση στην αξία των βιβλίων», την οποία προαναφέραμε, αν και κυρίαρχη, «δε συναντάται [...] σε όλους» απόλυτα, τους ανθρώπους (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.145). Και αυτό βέβαια, δεν το υποστηρίζουμε βασιζόμενοι *μόνο* στο παράδειγμα της καύσης των σχολικών βιβλίων που αναφέραμε.

* Κατά τον Parry μάλιστα, αυτό το κύρος, ενισχύεται (ή *αποδεικνύεται*, όπως θα συμπληρώναμε εμείς) και από το ότι, πρώτον, ακόμα και μόνη η γνώση της γραφής, προσέδιδε, στο παρελθόν, κοινωνικό γόητρο στον κάτοχό της (ενώ και η πρόσβαση στα κείμενα λειτουργεί έτσι, ακόμα και σήμερα, όσον αφορά επιστημονικά κείμενα (David R. Olson, ό.π., σ.274)), και δεύτερον, μαθαίνοντας τη γραφή, διδασκόμαστε και έναν σεβασμό προς τα γραπτά και τα δημοσιευμένα κείμενα (στο ίδιο). Πέραν αυτών, όπως αναφέρει ο Steiner, «στο γραπτό κείμενο [...] ενυπάρχει μέγα μερίδιο κύρους (autorité) – όρος που επικαλύπτει, όπως άλλωστε και η λατινική του ρίζα *auctoritas*, τη λέξη "auteur" (δημιουργός-συγγραφέας). Το απλό γεγονός της γραφής, της καταφυγής σε μια γραπτή μεταφορά, επιφέρει την απαίτηση του επιβλητικού, του κανονιστικού.» (George Steiner, *Η σιωπή των βιβλίων*, Ολκός, Αθήνα, 2008, σ.13)

** «Το 1831 ο Ουγκώ περιγράφει τη σχέση κλήρου και τυπογραφίας [αναφέροντας ότι πρόκειται] για [...] τρόμο του ιεαρατείου μπρος στον καινούργιο σατανά, την τυπογραφία.» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.153) Βλ. επίσης τις σκέψεις του αρχιδιάκονου Φρόλλο, όπως τις διαβάζουμε στην *Παναγία των Παρισίων* του Hugo, σύμφωνα με τις οποίες, το βιβλίο θα "σκοτώσει" την Εκκλησία (στο ίδιο και Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ.31). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο αρχιδιάκονος Φρόλλο, έχοντας «στο νου του καταρχάς το οικοδόμημα της Καθολικής Εκκλησίας» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.153) και την αρχιτεκτονική των κτιρίων της, «η αρχιτεκτονική [...] είναι καταδικασμένη στον μαρασμό [...] Αντίθετα, η τυπογραφία μεγεθύνεται, αποτελεί το πιο κολοσσιαίο "κτίσμα" των σύγχρονων αιώνων, μια μυρμηγκοφωλιά από διάνοιες προχωρεί στην έγερση ενός κτίσματος που [...] "είναι ο δεύτερος πύργος της Βαβέλ του ανθρώπινου γένους".» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σ.32) Και ο Eco παραθέτει ένα ακόμα, εξαίσιο απόσπασμα από τα λόγια του αρχιδιάκονου: «Στην έντυπη μορφή της, η σκέψη γίνεται πιο αιώνια παρά ποτέ. Πετάει, γίνεται άπιαστη, ακατάλυτη. Αναμιγνύεται με τον αέρα. Στην εποχή της αρχιτεκτονικής, η σκέψη γινόταν βουνό και κατελάμβανε κτητικά έναν αιώνα και έναν χώρο. Τώρα γίνεται σμήνος πουλιών, σκορπάει στους τέσσερις ανέμους και καταλαμβάνει σε μία στιγμή όλα τα σημεία του αέρα και του χώρου.» (στο ίδιο)

*** Αλλά κατά τη Φραγκουδάκη, «η μεγάλη επιθετικότητα απέναντι στα βιβλία» που μαρτυρά η εν λόγω συμπεριφορά των μαθητών, οφείλεται πρωτίστως στο ότι στα πλαίσια του ελληνικού Σχολείου τα βιβλία δε χρησιμοποιούνται ως «πηγές» ευχαρίστησης και γνώσης, αλλά μόνο ως εργαλεία απομνημόνευσης και καταναγκασμού (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.166).

**** Σε παλιότερες εποχές ωστόσο, η καύση «διδακτικών βιβλίων που θεωρήθηκαν από την πολιτεία ως επικίνδυνα για τους μαθητές», προβλεπόταν ρητά (Χ. Νούτσος, *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1988, σ.167), αφού ακόμα και πρόταση της αρμόδιας Επιτροπείας το 1921 (και επειδή μάλλον δεν είχε αναπτυχθεί ακόμα η τεχνική της πολτοποίησης),

αντικείμενα, ιδιαίτερης αξίας: Γιατί κομίζουν τη *γνώση*,[85] και μάλιστα, την πραγματική, και όχι μία ψευδογνώση αντίστοιχη στην πλάνη. (Αυτός είναι άλλωστε ο λόγος που κατέστησε τα βιβλία τόσο σημαντικό διδακτικό μέσο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αφού, μαζί με τον διδάσκοντα, συνιστούν τις δύο βασικές συνιστώσες του θεσμού της Εκπαίδευσης.) Κομίζουν δηλαδή, μία γνώση που *όντως* ισχύει, είναι *αντικειμενική* και όντως *ορθή*, οπότε είναι τέτοια, που *αξίζει*, όχι μόνο να μαθευτεί, αλλά και να τη *θυμούνται*. Και αυτή, δεν είναι άλλη από την αληθινή γνώση, ή την «αλήθεια»[86] (δηλαδή τη γνώση που κομίζει την «αλήθεια»), αφού *α-ληθής*, είναι η κάθε

αξίωνε «να [...] καώσι τα [...] εν χρήσει [...] αναγνωστικά βιβλία ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως»! (Αλέξης Δημαράς (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τόμος δεύτερος*, Ερμής, Αθήνα 1984, σ.130 (στις σελίδες μάλιστα 130-131 του ίδιου, παρατίθεται ολόκληρη η πρόταση της Επιτροπής, ενώ το απόσπασμα αυτό, παρατίθεται και στο Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, *Οι φόβοι ενός αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008, σ.110) – την "Επιτροπεία" αυτή μάλιστα που (αποτελούσαν οι Ν.Εξαρχόπουλος, Α.Σκιάς, Θ.Μιχαλόπουλος κ.ά. και) αποφάσισε την καύση σχολικών βιβλίων, αναφέρει και ο Τουλούπης (Φάνη Τουλούπη, "Τα διδακτικά βιβλία του αυταρχισμού", στο *Ελεύθερη Γνώμη*, 25/10/83, σ.2). Ενώ «44 χρόνια αργότερα» ο αρμόδιος υπουργός δίνει εντολή για πολτοποίηση σχολικών βιβλίων, αν κριθούν ακατάλληλα (Χ. Νούτσος, ό.π., σσ.167-168 – βλ. τη δήλωση του Υπουργού σχετικά με την εντολή αυτή που έδωσε, στο Αλέξης Δημαράς (επιμ.), ό.π., σ.290). (Μια σχετικά σύντομη αναφορά σε όλες τις περιπτώσεις κρατικής καταστροφής σχολικών βιβλίων τις οποίες προαναφέραμε, κάνει σε κείμενό του που στηρίζεται στα τεκμήρια του Δημαρά, *και* ο Μαυρογιώργος, (Γιώργος Μαυρογιώργος, "«Κακοποίηση»...", ό.π., σσ.171-174).) Συνεπώς, πέραν των μαθητών, χρησιμοποιεί *και* το κράτος, ενίοτε – ή, έστω, χρησιμοποιούσε μέχρι σχετικά πρόσφατα - (κατ'ανάγκη(;)) μεθόδους *κατά* των βιβλίων, ανάλογες με εκείνες που όπως είναι γνωστό, εφαρμόστηκασν και πολλούς αιώνες πριν, σε βάρος βιβλίων και Βιβλιοθηκών...

[85] «Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες που απόχτησε η γραφή είναι η παραγωγή και μετάδοση της γνώσης.» (Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα και τα συμβολικά εμπόδια στην εκμάθησή της", στο Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.), *τοπικά γ΄- Γραφή και ανάγνωση*, Νήσος και ΕΜΕΑ, Αθήνα, 2001, σ.269 – βλ. και Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.167.) Υπό μία έννοια μάλιστα, «το βιβλίο παραμένει [...] η επεξεργασμένη γνώση» (Άννα Παναγιωταρέα, ό.π., σ.5) και «κρατάει στα χέρια του [...] τα περιεχόμενα και τη μέθοδο της γνώσης.» (Μυρσίνη Ζορμπά, *Βιβλίο και ΜΜΕ*, ΕΚΕΒΙ/ΥΠΠΟ, Αθήνα, χ.χ., σ.5)

[86] Για τη σχέση του βιβλίου με την *αλήθεια*, διαβάζουμε: «το βιβλίο [...] έχει τρομακτική ιδεολογική ισχύ, ενσαρκώνοντας [...] το ιδεώδες του Λόγου και της Αλήθειας.» (στο ίδιο, σ.4) «Η τυπογραφία, έχει κάτι από τον χαρακτήρα του χρησμού [...] Στον κοινό νου, το "είναι γραμμένο στο βιβλίο" ισοδυναμεί με το "είναι αλήθεια".» (Walter J. Ong, ό.π., σ.110) Ανάλογες σκέψεις εκφράζει και ο Eco, επισημαίνοντας πως «τα βιβλία λένε την αλήθεια» μέσω «υπαινιγμών» και «αλληγοριών» (Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, Γνώση, 1993, σσ.56-57). Έτσι, ο γραπτός λόγος αποκτά ιδιαίτερη συμβολική αξία θεωρούμενος «ως μεταδότης της αντικειμενικής και αυταπόδεικτης αλήθειας [και] καθώς [...] ταυτίζεται συνήθως με την "απόλυτη", την "αδιαμφισβήτητη" αλήθεια, το γραπτό κείμενο [...] ανάγεται σε αυθεντία» (Μαρία Αδάμου, ό.π., σ.290). Βλ. σχετικά, και Δήμητρα Μακρυνιώτη, *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 1986, σ.56.

Υπενθυμίζουμε όμως, ότι - όπως κι εμείς αφήσαμε να εννοηθεί -, κατά την άποψη του Nietzsche την οποία διαβάζουμε στον Derrida, «η γραφή [...] δεν είναι εξ υπαρχής υποταγμένη στον Λόγο και στην αλήθεια. Και [...] αυτή η υποταγή *δημιουργήθηκε* στην διάρκεια μιας εποχής.» (Jacques Derrida, *Περί Γραμματολογίας*, Γνώση, Αθήνα, 1990, σ.41). Άλλωστε, «η *γραφή* δεν είναι [...] παραγωγή [...] της "αλήθειας" της νεοτερικότητας [...];» (Γιώργος Βέλτσος, ό.π., σ.18) Αλλά κι ο Foucault έχει επισημάνει πως «η "αλήθεια" [...] παράγεται και μεταβιβάζεται κάτω από τον κυρίαρχο αν όχι αποκλειστικό έλεγχο λίγων [...] μηχανισμών ([...] γραφή, μέσα μαζικής ενημέρωσης)» (Michel Foucault, *Εξουσία, γνώση και ηθική*, Ύψιλον, Αθήνα, 1987, σσ.34-35) - στα οποία «μέσα» βέβαια, περιλαμβάνονται και τα έντυπα-βιβλία -, αφού εξάλλου, «κάθε κοινωνία έχει το καθεστώς αλήθειας της, [...] δηλαδή τους τύπους λόγου τους οποίους δέχεται και τους κάνει να λειτουργούν σαν αληθείς.» (στο ίδιο, σ.34) (Και ως *αλήθεια*, εννοεί «το σύνολο των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους χωρίζεται το αληθές από το ψευδές και αποδίδονται ειδικά αποτελέσματα εξουσίας στο αληθές» (στο ίδιο, σσ.35-36).)

διαπίστωση η οποία δεν πρέπει, ή μάλλον, δεν (της) *αξίζει* να «περάσει στη λήθη». Θα μπορούσε βέβαια να είναι απλά, η κάθε απόφανση ή διαπίστωση που αποδεικνύεται με την παρέλευση του χρόνου (δηλαδή εκ του αποτελέσματος) ότι δε λησμονήθηκε. Θεωρούμε όμως ότι πρόκειται για εκείνη που (της) *αξίζει* να μη λησμονηθεί, διότι στην κοινωνία και την κουλτούρα, μάλλον ολόκληρης της ανθρωπότητας, η *αλήθεια* είναι μια έννοια αξιολογικά φορτισμένη με ιδιαίτερα θετικό πρόσημο, την ίδια στιγμή που συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο με το *ψέμα*, το οποίο αξιολογείται πάντα αρνητικά. Η *αλήθεια* λοιπόν, συνιστά, *και* κοινωνική αξία, ενώ το ψεύδος, *κοινωνική απαξία*, αν μας επιτρέπεται ο ορολογικός νεολογισμός. Συνεπώς, τυγχάνει και η *ανάγνωση* θετικής κοινωνικής αξιολόγησης, ακριβώς επειδή μέσω αυτής, ο άνθρωπος αποκτά (ή *μπορεί* να αποκτήσει αν πληροί η αντίληψή του κάποιες προϋποθέσεις) την αληθινή Γνώση (αυτή δηλαδή που (i)ερμηνεύει ορθά τον κόσμο-πραγματικότητα και (ii)αναφέρεται στον *πραγματικό* κόσμο, που σημαίνει, στην (όντως) υπαρκτή, και όχι (μόνο) φαντασιακή, πραγματικότητα.)

«Εξέτασε τη χρήση των γραμμάτων. [...] Αν και ταξιδεύουν χίλια μίλια ή περισσότερο, τίποτα σ'αυτόν τον κόσμο δεν μπορεί να τα σταματήσει. Διασχίζουν τις χιλιετίες. Κοίταξέ τα από μία πλευρά, κι αποσαφηνίζουν [...] το μέλλον. Κοίταξέ τα από άλλη, και παρέχουν παραδείγματα από παλιούς δασκάλους. Η τέχνη των γραμμάτων έχει σώσει κυβερνήσεις από καταστροφές και διαδίδει ηθική.» (Lu Chi, *Η τέχνη του γραψίματος (Wen Fu)*, Έγρα, Αθήνα, 2003, σσ.80-81 - «το Wen Fu [είναι] γραμμένο τον 3ο αιώνα, [και] ο Lu Chi κατέχει, στην ιστορία των κινέζικων γραμμάτων, μια θέση ανάλογη μ'εκείνη που κατέχει στη Δύση, ο Αριστοτέλης.» (από το οπισθόφυλλο του βιβλίου))

Ο δε συλλογισμός μας για την «αλήθεια» (:α-λήθεια) που διέπει τις γνώσεις που φέρουν τα βιβλία, αποδεικνύεται εύλογος, χάριν και της ίδιας της υλικής υφής τους. Και εννοούμε το εξής: Τα βιβλία, εξαιτίας του υλικού κατασκευής τους, δηλαδή του χαρτιού, παραμένουν ουσιαστικά άφθαρτα στον χρόνο (επί πολλές μάλιστα ανθρώπινες γενιές),[87] με αποτέλεσμα να μην παραγράφεται ή αλλοιώνεται, ούτε το περιεχόμενό τους, δηλαδή οι γνώσεις (:αλήθειες) που έχουν καταγραφεί στις σελίδες τους.[88] Εξ ου και το scripta manent.[89] Συνεπώς, ποιο μέσο επικοινωνίας είναι

---

[87] Όπως επισημαίνει εύστοχα ο Ψυχογιός, αυτά που διέπονται από διαχρονικότητα, είναι *τα βιβλία* και όχι απλά *τα κείμενα* εν γένει (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.147, 148) – τα κείμενα των εφημερίδων και των περιοδικών, π.χ., είναι *εφήμερα* (στο ίδιο, σ.147).

[88] Γι'αυτό και αναφέρθηκε ότι στο βιβλίο «αποτυπώνεται αυτό που [...] ξεπερνά το χρόνο.» (Δημήτρης Δημηρούλης, ό.π., σ.3) και ότι «η επικοινωνιακή αξία [του βιβλίου] κρίνεται με μέτρο το ες αεί.» (Άννα Παναγιωταρέα, ό.π., σ.5), αφού μπορεί ως *πράγμα*, να παραμείνει για πάντα α-ληθές (:άφθαρτο, και συνεπώς, αλησμόνητο).

[89] Αυτή η μεγάλη χρονική διάρκεια ύπαρξης των γραπτών κειμένων, άρα και της δυνατότητας να διαβαστεί το περιεχόμενό τους, ανά πάσα στιγμή του μέλλοντος, είναι μία από τις κυριότερες αιτίες

καταλληλότερο από το βιβλίο, για να εκφράσει γνώσεις που η κοινωνία θεωρεί ότι δεν πρέπει να ξεχαστούν, τη στιγμή που το ίδιο, ως υλικό αντικείμενο, *και* δεν καταστρέφεται εύκολα, *και* καθιστά εύκολη την «πρόσβαση» στο περιεχόμενό του (εφόσον πλέον η μεγάλη πλειοψηφία των ενηλίκων γνωρίζει ανάγνωση), ανά την πάσα χρονική στιγμή του μέλλοντος;

Αλλά η «διάρκεια ζωής» των (κάθε είδους) έντυπων κειμένων, έχει εξασφαλιστεί και μέσω σχετικών κοινωνικών και κρατικών ρυθμίσεων. Παράδειγμα, ο θεσμός της Βιβλιοθήκης, αφού ένας από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε, είναι η εξασφάλιση ενός οργανωμένου τρόπου «αποθήκευσης» - για να μιλήσουμε με όρους πληροφορικής – των καταγεγραμμένων σκέψεων (και γνώσεων) των ανθρώπων του παρελθόντος και του παρόντος, ώστε να μπορεί κάθε ενδιαφερόμενος στο μέλλον (όσο απώτερο κι αν είναι αυτό), να έχει εύκολη πρόσβαση σ'αυτές, ως αναγνώστης.

Η αξία όμως που αποδίδεται στα βιβλία και τα κείμενα, φαίνεται και από το πόσο σοβαρή υπόθεση θεωρείται πάντα η καταστροφή των εγγράφων, και κυρίως του «υλικού» μιας Βιβλιοθήκης. Έτσι, κάθε κάψιμο Βιβλιοθήκης, όποτε κι αν έγινε

χρήσης των εγγράφων στις συναλλαγές μεταξύ των ατόμων, προκειμένου να λειτουργήσουν ως πραγματικές «εγγυήσεις» όσων διαμείφθηκαν μεταξύ των συμβαλλομένων, με τη μορφή *συμβολαίων*, *συμφωνητικών*, ή απλών *αποδείξεων*, όποτε χρειαστεί στο μέλλον.* Ιδιαίτερο ενδιαφέρον μάλιστα, έχει η άποψη ότι «κατά πάσα πιθανότητα, η γραφή εφευρέθηκε για εμπορικούς σκοπούς [...] Το γραπτό σύμβολο χρησίμευε ως μνημονικό τέχνασμα [...] ώστε να θυμίζει στον αναγνώστη ότι η συναλλαγή γινόταν με βόδια [...] κι ίσως γράφονταν και τα ονόματα του πωλητή και του αγοραστή [...] [οπότε] αποτελεί [...] καταγραφή μιας [...] συναλλαγής.» (Alberto Manguel, *Η Ιστορία της ανάγνωσης*, Νέα Σύνορα, 1997, σ.289) Διαβάζουμε και αλλού όμως, ότι η πρώτη χρήση της γραφής αφορούσε τα λογιστικά των εμπόρων, την επίβλεψη της διακίνησης των αγαθών και την ανάθεση της οικονομικής διαχείρισης των περιουσιακών στοιχείων των εύπορων, σε άλλα πρόσωπα που εργάζονται γι'αυτούς (Corinne Coulet, *Μέσα επικοινωνίας στην αρχαία Ελλάδα*, Παπαδήμα, Αθήνα, 1998, σ.15, Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.159-160) και γενικότερα, την οικονομική διαχείριση και τις απογραφές (Jack Goody, *Η λογική της γραφής και η οργάνωση της κοινωνίας*, εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2001, σσ.89-90 – και για μια λεπτομερή ανάλυση, στο ίδιο, σσ.90-139). Ωστόσο, ακόμα κι αν αυτές οι υποθέσεις είναι ορθές, δεν ισχύουν, παρά μόνο για τις κοινωνίες της Δύσης, αφού, σύμφωνα με τον Barthes, «η γραφή της Κίνας [π.χ.,] είχε αρχικά έναν θρησκευτικό και τελετουργικό χαρακτήρα [...] Στη συνέχεια, όλα δείχνουν ότι το κράτος [...] σφετερίστηκε αυτήν την ιδιαίτερη γραφή και την εκλαΐκευσε, την εκκοσμίσκευσε και την χρησιμοποίησε για διοικητικές και λογιστικές λειτουργίες» (Roland Barthes, *Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση*, Πλέθρον, Αθήνα, 2005, σσ.198-199). Έτσι, «αν θέλουμε να αναζητήσουμε την αιτία που μας ωθεί να αποδίδουμε στη γραφή καθαρά πρακτικές λειτουργίες λογιστικής [...] ή καταγραφής, [...] πρέπει να στραφούμε στον δικό μας εθνοκεντρισμό και στην κατάχρηση που του επιφυλάσσουμε.» (στο ίδιο, σ.198)

*Για την πρώτη εμφάνιση των γραπτών εγγυήσεων μεταξύ των συναλλασσόμενων (αλλά και το τι ίσχυε πριν την εμφάνισή τους, ως προς τις αμοιβαίες δεσμεύσεις μεταξύ των συναλλασσόμενων), βλ. David R. Olson, ό.π., σ.181, όπου αναφέρεται, όχι μόνο «η εμπιστοσύνη» (reliance) που είχαν οι άνθρωποι «στα έγγραφα» (documents), αλλά και το ότι αυτά λειτουργούσαν ως μέσα «υπόμνησης» όσων συμφωνήθηκαν. Γραπτά συμφωνητικά συναλλαγών όμως, χρησιμοποιούσαν και στην αρχαία Αθήνα, μετά τον Πελοποννησιακό πόλεμο (Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, *Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης – Άγνωστες πτυχές της αρχαίας ζωής και αγωγής*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1993, σ.189). (Γι'αυτά τα συμφωνητικά στην αρχαία Ελλάδα, γενικότερα, βλ. και Rosalind Thomas, ό.π., σσ.108-110.)

στην Ιστορία, θεωρήθηκε μέγιστη καταστροφή,[90] όχι απλά υλικής περιουσίας ιδιαίτερα μεγάλης αξίας, αλλά ενός ανεκτίμητου «θησαυρού»[91] και ενός «συμβολικού κεφαλαίου» (για να χρησιμοποιήσουμε έναν όρο του Bourdieu) που συντίθεται από (καταγραμμένες) κουλτούρες αρκετών προγενέστερων γενεών.

Θυμίζουμε εξάλλου, για να αναφερθούμε και σε αποκλειστικά *κρατικές* ρυθμίσεις, τόσο τον γνωστό κρατικό θεσμό των Γενικών Αρχείων του Κράτους και τον ρόλο τους ως Υπηρεσίες, όσο και την ειδική νομοθεσία που προσδιορίζει επί πόσα χρόνια πρέπει να διατηρούνται ορισμένα είδη εγγράφων στα αρχεία των δημόσιων Υπηρεσιών, μέχρι την έλευση του χρόνου στον οποίο, είτε επιτρέπεται η καταστροφή τους, είτε επιβάλλεται η αποστολή τους στην Υπηρεσία των Γενικών Αρχείων του Κράτους.[92] (Σημειωτέο δε, ότι για πολλά έγγραφα η σχετική νομοθεσία ορίζει ότι δεν πρέπει να καταστραφούν ποτέ![93])

«Όταν διαταγή έβγαλε το καθεστώς να καούνε [...] τα βιβλία που περικλείνουν ιδέες ανατρεπτικές, [...] ένας εξορισμένος ποιητής, [...] διαβάζοντας τον κατάλογο, [...] είδε πως τα δικά του τα είχανε ξεχάσει. Χύμηξε [λοιπόν] στο γραφείο του [...] κι έγραψε στους τυράννους

---

[90] Ανάλογες σκέψεις βλ. και στο Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.144-145. Ο δε Eco, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, γίναμε μάρτυρες της πυράς των "παρακμασμένων" βιβλίων που έστησαν οι φασίστες στη Νυρεμβέργη. Ήταν μία συμβολική κίνηση, βεβαίως [...] Να φοβάστε αυτόν που καταστρέφει [...] τα βιβλία: θέλει να καταστρέψει [...] τη μνήμη μας.»! (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σ.28 – η υπογράμμιση δική μας)

[91] Η λέξη «θησαυρός» εν προκειμένω, παραπέμπει στην ακόλουθη άποψη, η οποία ισχύει *και* για τη Βιβλιοθήκη: «Η γραφή [...] εγκαινιάζει [...] τη συσσώρευση της πληροφορίας. Η πληροφορία όντας πλέον αντικείμενο μπορεί να αποσπάται από τον παραγωγό της και να αποθησαυρίζεται. Μπορεί [...] να αποτελέσει κεφάλαιο.» (Οι υπογραμμίσεις δικές μας.) (Γιάννης Κάλλας, ό.π., σ.37). Και απ'αυτή την αντίληψη για τη γραφή, απορρέει και η θεώρηση της ανάγνωσης «ως εργαλείο συσσώρευσης κεφαλαίου» (François de Singly, "Το βιβλίο και η κατασκευή της ταυτότητας. Οι δύο διαστάσεις του σύγχρονου ατομικισμού και η διπλή όψη της ανάγνωσης", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.), ό.π., σ.82), ως «κεφάλαιο» (στο ίδιο, σ.84) και ως «επένδυση» (στο ίδιο, σσ.83, 84). (Οι αντιλήψεις πάντως, που θεωρούν το διάβασμα ως μία δραστηριότητα *χρήσιμη* και *κερδοφόρα*, εμφανίζονται από τον 13ο αιώνα (Jacqueline Hamesse, *The Scholastic Model of Reading*, στο Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), ό.π., σ.103, αλλά και σ.118, όπου αναφέρεται η τάση που εμφανίζεται τότε, για γρήγορα *απόκτηση πολλών και χρηστικών γνώσεων*, και αντικαθιστά τη μέριμνα για την *κατάκτηση* της βαθύτερης Γνώσης).) Αλλά η θεώρηση της ανάγνωσης ως *συσσώρευση κεφαλαίου*, εκλαμβάνει ως κεφάλαιο, *τις γνώσεις*. *Κεφάλαιο* όμως θεωρεί τις γνώσεις, *και* η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (για την οποία βλ. Θ.Α.Βασιλείου, Ν.Σταματάκης, ό.π., σσ.201-202, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, ό.π,, σσ.202-203, David Jary, Julia Jary, ό.π., σσ.295-296, Gordon Marshall, ό.π., σσ.225-226, Θ. Γεωργακόπουλος κ.ά., *Εισαγωγή στην πολιτική οικονομία*, Gutenberg, Αθήνα, 1982, σσ.21-22, Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σσ.23-37), που άσκησε τόσο μεγάλη επίδραση στις θεωρίες και τα μοντέλα οικονομικής ανάπτυξης (αλλά και εκπαιδευτικής πολιτικής) τα τελευταία εξήντα χρόνια. Συνεπώς, *όλες* οι θεωρήσεις που αναφέραμε εδώ, εκκινούν από την ίδια βάση: το πνεύμα του υπολογιστικού-οικονομικού ορθολογισμού που διέπει τον άνθρωπο της Δύσης, στη νεώτερη εποχή.

[92] Τέτοιο νομοθέτημα είναι π.χ. το ΠΔ 294/1979 (βλ. το ΠΔ, στο Χρήστος Παπακίτσος, Κώστας Μαργαρώνης, Σάββας Δήμου (επιμ.), *Η νομοθεσία της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης: κωδικοποίηση Νόμων, Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων, Εγκυκλίων*, εκδόσεις Ίβος, Αθήνα, 1996, σσ.7-9), που αφορά τη «φύλαξη των υπηρεσιακών βιβλίων και εντύπων» που τηρούνταν την εποχή εκείνη στα Τεχνικά Σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

[93] Βλ. π.χ., ΠΔ 294/79, άρθρο 5, παρ.4 (ΦΕΚ 87, τ. Α΄), στο ίδιο.

ένα γράμμα: "[...] Κάψτε με! Μ'αφήσατε έξω! Δε μπορείτε να μου το κάνετε αυτό, εμένα! Την αλήθεια δεν έγραφα πάντα στα βιβλία μου; Και τώρα μου φερνόσαστε σα νά'μαι ψεύτης! [...]"» (Bertolt Brecht, *Ποιήματα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1982, σ.71 – το ποίημα με τίτλο *Το κάψιμο των βιβλίων*)

Οι *αλήθειες* λοιπόν, επιλέγεται από τον πολιτισμό μας να εκφράζονται κατεξοχήν γραπτά, ακριβώς επειδή δεν πρέπει να «περνούν στη λήθη», αφού το μόνο μέσο επικοινωνίας, διατομικής και διαγενεακής, που ό,τι φέρει στις γραμμές του, δε λησμονιέται (υπό την προϋπόθεση βέβαια, ότι πάντα θα υπάρχει κάποιος που επιθυμεί να διαβάσει τα κείμενα όπου έχουν καταγραφεί αυτές), γιατί δεν απαλείφεται, είναι ο γραπτός λόγος.[94] Ενώ βέβαια ισχύει και το αντίστροφο: βάσει της

---

[94] Από τα αρχαία χρόνια θεωρείτο πως η γραφή ακυρώνει τη λήθη. «Τα γράμματα λέει [ο Ευριπίδης], είναι "λήθης φάρμακα".» (Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, ό.π., σσ.186-187) Αλλά και ο Διόδωρος Σικελιώτης θεωρεί πως «τα γραπτά διαιωνίζουν τη] των ανθρώπων [διατηρώντας τις] γνώμες [...], [τη] φιλοσοφία και [...] [την] παιδεία, [...] *ες αεί*.» (στο ίδιο, σ.187) Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε, και το ότι, κατά τον Morrison, όπως αναφέρει ο Olson, κάποιοι έγραψαν κάποτε σ'ένα χαρτί τις μεγάλες πράξεις του αυτοκράτορα Lothar του Γ΄, και κατόπιν έθαψαν το χαρτί, για να μην ξεχαστούν ποτέ οι πράξεις του! (David R. Olson, ό.π., σ.182) Το πιο χαρακτηριστικό όμως, όσον αφορά την αντίληψη που είχαν οι αρχαίοι Έλληνες για την «ικανότητα» των γραπτών να εξασφαλίζουν τη διατήρηση του περιεχομένου τους στο χρονικό ες αεί (ή περίπου σ'αυτό), το διαβάζουμε στον Flusser, ο οποίος αναλύει το νόημα της *ονομασίας* που έδωσαν στην πράξη της γραφής: «Η ελληνική λέξη "γράφειν" σημαίνει αρχικά "σκάπτειν". Υπ'αυτήν την έννοια, τα ίχνη που αφήνει, για παράδειγμα, ένα αιχμηρό εργαλείο πάνω στον πηλό είναι "τυπογραφίες" [....] "γράφειν" [...] σημαίνει το σκάλισμα σημείων γραφής – ακριβώς αυτών των ιχνών.» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, Ποταμός, Αθήνα, 2003, σ.75 – βλ. και του ίδιου, *Οι χειρονομίες*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σ.27, όπου, εκτός των άλλων, αναφέρεται πως «γράφω σημαίνει χαράσσω.») Και βέβαια τα ίχνη αυτά, παραμένουν ανεξίτηλα στον χρόνο. Εύλογα λοιπόν κατά τον Ντε Φουρνιβάλ, όπως αναφέρει ο Manguel, είναι *το βιβλίο*, και όχι *ο αναγνώστης*, ο *μεταδότης* της μνήμης (Alberto Manguel, ό.π., σ.110) - εννοώντας ότι μεταδίδει αναφορές των προηγούμενων γενιών -, όπως εύστοχα θεωρείται μέσο «προέκτασής» της, κατά τον Borges, βάσει όσων διαβάζουμε στον Δημηρούλη (Δημήτρης Δημηρούλης, ό.π., σ.5). Όπως αναφέρει και ο Eco άλλωστε, απαντώντας στην ανησυχία που εκφράστηκε στον *Φαίδρο* του Πλάτωνα, ότι η γραφή θα προσβάλει τη μνήμη, «η γραφή δεν περιόρισε τη μνήμη, αλλά την ενίσχυσε.* [...] [Και επιπλέον,] η μνήμη μας ενισχύεται, όταν θυμόμαστε τα βιβλία και τα βάζουμε να μιλούν μεταξύ τους.» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σ.30) Προσθέτει μάλιστα και μια χαρακτηριστική και οιονεί λογοπαίζουσα φράση, όπως είναι πολλές απ'αυτές των σημειολόγων, των γάλλων θεωρητικών της επικοινωνίας και των Ελλήνων θιασωτών τους: «Γεννήθηκε μία γραφή της μνήμης και γεννήθηκε η μνήμη των γραφών.» (στο ίδιο)

Έτσι, μέσω του βιβλίου και της χρήσης του, συστήνεται μια άρρηκτη σχέση της α-λήθειας με τη (συλλογική και ατομική) μνήμη, και τίθεται στη συνέχεια, η βάση, για τη μετάβαση από τη θεώρηση του βιβλίου ως «στηρίγματος» της μνήμης (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.144), στο αρκετά σημαντικό θέμα της *απομνημόνευσης* του *λόγου* των κειμένων, το οποίο αναλύουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

Τέλος, ο Eco, εμβαθύνοντας στην ανάλυση της σχέσης της μνήμης με το βιβλίο, επισημαίνει απόλυτα εύστοχα, ότι «το βιβλίο [...] επέτρεψε στη γραφή να προσωποποιηθεί: εκπροσωπούσε ένα τμήμα μνήμης, πιθανόν συλλογικής, αλλά επιλεγμένης μέσα από μία προσωπική οπτική. Προσπαθούμε να αποκρυπτογραφήσουμε [...] τις πλάκες ή τις επιγραφές των επιτύμβιων λίθων [...] Μπροστά στο βιβλίο, αντίθετα, αναζητούμε έναν άνθρωπο, έναν προσωπικό τρόπο θεώρησης των πραγμάτων [...] μία πρόθεση» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σσ.17-18). Για δε τη σχέση της *γραφής*, εν γένει, με τη (συλλογική και ατομική) μνήμη, αναφέρει ο Eco χαρακτηριστικά: «Οι γέροι της φυλής που συνάρθρωναν τον λόγο για να παραδώσουν στον καθένα τις εμπειρίες που προηγήθηκαν, αντιπροσώπευαν [...] την οργανική μνήμη, αυτή που καταγράφει και διαχειρίζεται ο εγκέφαλός μας. Αλλά με την επινόηση της γραφής, γινόμαστε μάρτυρες της γέννησης μιας ανόργανης μνήμης.» (στο ίδιο, σ.16 – βλ. μερικές επίσης ενδιαφέρουσες σκέψεις για τη μνήμη που εγκαινιάζει η γραφή, και στο

κουλτούρας μας, άδηλα και ασυνείδητα, θεωρείται πως ό,τι είναι καταγραμμένο σε κείμενα, και κυρίως, σε βιβλία, είναι αληθινό-ορθό[95] και αξιόλογο.

Απ'όσα αναφέραμε συνεπώς, μέχρι εδώ, κατέστη σαφές πόσο περίοπτη θέση επιφυλάσσει μέχρι σήμερα ο δυτικός πολιτισμός στο βιβλίο και πόσο σημαντική θεωρεί την αξία και τον ρόλο του. Το γεγονός δε, ότι μέσω των εντύπων μπορεί να γνωρίσει κάθε αναγνώστης την κουλτούρα ανθρώπων μιας γενιάς παλαιότερης από τη δική του,[96] κάνει πολλούς, πολιτικούς και μη, να θεωρούν ότι το βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί *και προγραμματισμένα*, ως μέσο μετάδοσης στους νέους και τα παιδιά, της κουλτούρας των σύγχρονών τους ενηλίκων, ή της κουλτούρας κάποιας/ων περασμένης/ων γενιάς/εών. Σ'αυτή τη θεώρηση, εδράζεται και η αντίληψη που θεωρεί το σχολικό βιβλίο ως μέσο *κοινωνικοποίησης*[97] - και αντίστοιχα, τα βιβλία ΠΑ, ως μέσα *πολιτικής κοινωνικοποίησης*[98] - των μαθητών, αφού η

ίδιο, σ.17)

* Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Barthes (Roland Barthes, *Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση*, ό.π., σ.226).

[95] Σημειώνει χαρακτηριστικά ο Flusser, με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο, που δίνει μερικές φορές την εντύπωση ότι κινείται μεταξύ φιλοσοφίας, αλληγορίας και σαρκασμού: «Κάθε γράφειν είναι "ορθό" [...] τα δε σημεία γραφής είναι κατευθυντήρια σημεία προς την ορθή σκέψη [...] Γράφει κανείς με σκοπό να κατευθύνει τη σκέψη του προς την ορθή οδό» (στο ίδιο, σσ.16-17). Αλλά και κατά την Thomas, η γραφή θεωρείται «φορέας του ορθού λόγου» (Rosalind Thomas, ό.π., σ.91).

[96] Για το ότι μέσω της ανάγνωσης μπορεί κανείς εύκολα να «συλλάβει», τουλάχιστον «τις γνώσεις και τις τεχνογνωσίες μιας κοινωνίας», βλ. Jean-Claude Passeron, "Ο πολιτιστικός πολυμορφισμός της ανάγνωσης. Σχετικά με τον αναλφαβητισμό.", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.), ό.π., σ.103.

[97] Βλ. ενδεικτικά, αυτή την αντίληψη, στα Παναγιώτης Ξωχέλλης, "Η έρευνα...", ό.π., σ.9, Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σ.144, Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, ό.π., σσ.5,6, Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σσ.188, 190, Νίκου Ι. Βεντούρη, ό.π., σ.139, Πέλλας Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, "Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο. Σημασιολογική προσέγγιση και προβληματική.", στο *Νέα Παιδεία*, τ.54/1990, σ.53, Νικόλαου Άχλη, ό.π., σ.68, Κώστα Γερογιάννη, ό.π., σσ.183, 184, Μαρία Αδάμου, ό.π., σ.288 και Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.222 όπου διαβάζουμε πως «το εγχειρίδιο γίνεται το βασικό εργαλείο "της μεθοδικής κοινωνικοποίησης της νέας γενεάς από την ενήλικη γενεά» Durkheim). [Και] μια τέτοια πρόθεση είναι απόλυτα συνειδητή.» Την πίστη πάντως στη διαμορφωτική δύναμη του σχολικού εγχειριδίου, «κληροδότησε ο Διαφωτισμός σ'όλο το δυτικό κόσμο.» (Μαρία Αδάμου, ό.π., σ.290) Άλλωστε, αναφέραμε και στην υποσημ. 80, όχι μόνο πόσο σημαντικό κατέστησε τον ρόλο των εντύπων ο Διαφωτισμός και πόσο διακήρυξαν οι Διαφωτιστές την αξία τους, αλλά και πόσο συνετέλεσαν τα έντυπα, όχι μόνο στην κοινωνική, διάχυση και εμπέδωση του ίδιου του Διαφωτισμού, αλλά και στη μετεξέλιξή του από ρεύμα σκέψης των διανοητών, σε ευρύτερη κοινωνική κουλτούρα (Régis Debray, ό.π., σσ.233-235).

[98] Βλ. ενδεικτικά, Σεραφείμ Σωτηρόπουλος, Νέμης Φελώνης, "Η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών της Στ΄ Δημοτικού μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο: «Κοινωνική και πολιτική αγωγή»", στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.41/1988, σσ.39-45 (α μέρος) και τ.42/1988, σσ.45-52 (β μέρος) και Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σ.139, όπου γίνεται λόγος για «συγγράμματα πολιτικής κοινωνικοποίησης». Ο δε Γκίβαλος, αναφέρεται γενικά στον ρόλο πολιτικής κοινωνικοποίησης, όλων των βιβλίων (Μενέλαος Α. Γκίβαλος, *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*, Νήσος, Αθήνα, 2005, σ.65). Και, αντίστοιχα, η *πολιτική κοινωνικοποίηση* είναι η διαδικασία μεταβίβασης της *πολιτικής* κουλτούρας (Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σ. 23).

κοινωνικοποίηση είναι διαδικασία μεταβίβασης μιας κουλτούρας σε μια γενιά νεώτερων κοινωνικών μελών.[99]

Αλλά ζώντας στην επικράτεια ενός πολιτισμού της γραφής και του βιβλίου (αφού η κοινωνία μας «κυριαρχείται από γραπτά»[100]), διαπιστώνουμε ότι δεν απολαμβάνουν υψηλή κοινωνική αξία και αναγνώριση, μόνο τα (κάθε είδους) κείμενα, αλλά και τα ικανά στο γράψιμο, άτομα. (Γι'αυτό και το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (το λεγόμενο «εξεταστικό»), βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά, σε *γραπτές* εξετάσεις.) Και αυτό είναι ενδεικτικό του ότι η ικανότητα της γραφής, εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα σημαντική ιδιότητα του *homo του νεώτερου (και σύγχρονου) δυτικού πολιτισμού*. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνει και ενισχύει, όχι μόνο η διάχυτη κοινωνική κουλτούρα, αλλά και οι κυριότερες θεσμικές οργανωτικές δομές, ρυθμίσεις και πρακτικές του σύγχρονου κράτους, της κοινωνίας και της αγοράς ως έναν πολύ μεγάλο βαθμό, και οι θεσμοί ελέγχου, παραγωγής και διαχείρισης της Γνώσης και της Πληροφορίας - δηλαδή οι εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και το αντίστοιχό τους εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο περιλαμβάνεται και το σύστημα με τον οποίο χορηγούνται τα πιστοποιητικά-τίτλοι σπουδών.

Μια κουλτούρα της γραφής και του βιβλίου όμως, είναι ταυτόχρονα και κουλτούρα της ανάγνωσης. Γι'αυτό και η αναγνωστική ικανότητα, δεν είναι απλά μια ιδιότητα του *homo του νεώτερου (και σύγχρονου) δυτικού πολιτισμού*, αλλά ένας sine qua non όρος της ίδιας του της συγκρότησης ως υποκειμένου. Η ανάγνωση ωστόσο, πραγματοποιείται διά της όρασης. Ο δε σημερινός πολιτισμός, είναι ένας πολιτισμός της εικόνας (αφού πρωτεύει σ'αυτόν, η *εικόνα*[101]) - ενός δηλαδή επικοινωνιακού

---

[99] Στο ίδιο, σ.21, James Watson, Anne Hill, *A Dictionary of Communication and Media Studies*, Edward Arnold, UK, 1993, σ.49, Νικολάου Διον. Κουλουγλιώτη, ό.π., σ.49, Θ.Α.Βασιλείου, Ν. Σταματάκης, ό.π., σ.219, Δ.Γ.Τσαούση, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, ό.π., σ.152, David Jary, Julia Jary, ό.π., σ.612 (όπου η socialization αναφέρεται και ως enculturation), Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, ό.π., σ.394, Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σσ.17, 19-20. Για δε την *πολιτική* κοινωνικοποίηση ως διαδικασία *μεταβίβασης* της *πολιτικής* κουλτούρας, βλ. στο ίδιο, σ.23, Νίκος Δεμερτζής, *Κουλτούρα...*, ό.π., σ.264.

[100] Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σσ.65, 67-68.

[101] Διαβάζουμε στον Synnott κάποιες σκέψεις του Gombrich που περιγράφουν πολύ εύστοχα και γλαφυρά, την κατίσχυση των εικόνων στην καθημερινότητά μας: «Η δική μας εποχή, είναι οπτική. Βομβαρδιζόμαστε με εικόνες, από το πρωί μέχρι τη νύχτα. Ανοίγοντας την εφημερίδα μας στο πρόγευμα βλέπουμε φωτογραφίες, [...] και σηκώνοντας τα μάτια, [...] αντιμετωπίζουμε την εικόνα στη συσκευασία δημητριακών. Το ταχυδρομείο φθάνει κι ο ένας φάκελος μετά τον άλλο, "αποκαλύπτει" μπρος στα μάτια μας, άλλα ιλουστρασιόν διαφημιστικά φυλλάδια με εικόνες [...] για να μας πείσει να αγοράσουμε κάτι [...] Αφήνοντας το σπίτι μας, περνάμε τους πίνακες διαφημίσεων κατά μήκος του δρόμου που προσπαθούν να πιάσουν το μάτι μας [και να παίξουν στην επιθυμία μας να καπνίσουμε, να πιούμε ή να φάμε.] Στην εργασία είναι περισσότερο από πιθανό, ότι θα πρέπει να εξετάσουμε κάποιες εικονογραφημένες πληροφορίες, φωτογραφίες, σκίτσα, καταλόγους, σχεδιαγράμματα, χάρτες, ή τουλάχιστον, γραφικές παραστάσεις. Χαλαρώνοντας το βράδυ, καθόμαστε μπροστά στην τηλεόραση, το νέο "παράθυρο του κόσμου" παρακολουθώντας κινούμενες εικόνες [...] Ακόμη κι οι εικόνες που δημιουργήθηκαν σε περασμένους χρόνους ή σε απομακρυσμένες περιοχές,

μέσου και είδους μηνύματος, που γίνεται αντιληπτό, επίσης διά της όρασης. Και είναι αυτό ακριβώς το ενιαίο, του τρόπου αντίληψης και πρόσληψης της εικόνας, αφετέρου, και του γραπτού λόγου, αφετέρου, που κάνει την κουλτούρα μας να μη "δυσκολεύεται" καθόλου, εκτός από της εικόνας, να (εξακολουθεί να) είναι *και* της γραφής. Διότι το "υλικό" της γραφής είναι βλεπόμενα *σημεία*,[102] συνεπώς, και η επικοινωνία με τη γραφή, δηλαδή η ανάγνωση, είναι επικοινωνία με *γραπτά*, που σημαίνει με *οπτικά*, σύμβολα και μηνύματα, που καταλήγει και σε αποκωδικοποίησή τους.[103] Συνεπώς, όσο κυριαρχεί στην εποχή μας το οπτικό εν γένει, στοιχείο, και πρυτανεύει η αίσθηση της όρασης,[104] τόσο δε θα υπάρχουν πολλές πιθανότητες να αναδυθούν ισχυρές τάσεις υποβάθμισης της αξίας και του ρόλου των κειμένων, στο σύστημα της μεταξύ των ανθρώπων επικοινωνίας,[105] αλλά και της ανάγνωσης,

---

είναι πολύ πιο εύκολα προσιτές σε μας, απ'όσο ήταν στο κοινό για το οποίο δημιουργήθηκαν.[!] Τα βιβλία με εικόνες [και] οι κάρτες εικόνων [...] συσσωρεύονται στα σπίτια μας ως ταξιδιωτικά σουβενίρ, όπως τα ιδιωτικά ενθύμια των οικογενειακών στιγμιότυπών μας.» (Anthony Synnott, *The body social,* Routledge, London and NY, 1993, σ.206) Άλλωστε, όπως γράφει και ο Flusser με ύφος ανάλογο του Gombrich, «ο 20ος αιώνας σημαδεύτηκε αξιοσημείωτα από μιαν [...] εξέγερση των εικόνων.» (Vilém Flusser, *Η γραφή,* ό.π., σ.216) Αλλά και ο Merleau-Ponty θεωρεί ότι «η εποχή μας έχει ευνοήσει όλες τις αποσιωπητικές και υπαινικτικές μορφές έκφρασης, συνεπώς πρώτα απ'όλα την εικονογραφική έκφραση» (Maurice Merleau-Ponty, ό.π., σ.196).

[102] M.B.Parkes, "Reading, Copying and Interpreting a Text in the Early Middle Ages", στο Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), ό.π., σ.93, Gerald Prince, "Σημειώσεις για το κείμενο ως αναγνώστη", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.), ό.π., σ.177, Frédéric Barbier, ό.π., σ.42, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2007, σ.9. Κατά τον Rousseau μάλιστα, όπως διαβάζουμε στον Derrida, η γραφή είναι «αναπαράσταση της ομιλίας» (Jacques Derrida, ό.π., σ.67), κατά τον Flusser, μία «φαινομενοποίηση της σκέψης» (Vilém Flusser, *Οι χειρονομίες,* ό.π., σσ.30-31) και κατά τον Saussure, «η γραφτή λέξη [...] είναι [...] εικόνα [...] της ομιλούμενης λέξης» (F. de Saussure, *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας,* Παπαζήση, Αθήνα, 1979, σ.56). Αλλά και διανοητές που έχουν κάπως διαφορετική άποψη, αφού δε θεωρούν τη γραφή ως *αναπαράσταση* της ομιλίας, επισημαίνουν ότι «τα συστήματα γραφής πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως "μηχανισμοί" οπτικής επικοινωνίας [...] παρά ως "μηχανισμοί" ακριβούς αναπαράστασης όσων λέγονται προφορικά» (David R. Olson, ό.π., σ.271). Ο Derrida εξάλλου, σημειώνει κάπως παράδοξα, πως «η γραφή κατασκεύασε ή τουλάχιστον συμπύκνωσε την "οθόνη της λέξης".» (Jacques Derrida, ό.π., σ.61) (Ο ίδιος πάντως, αναφέρει συχνά, ως *εικόνα*, τόσο το *γράμμα* (βλ. ενδεικτικά, στο ίδιο, σ.71), όσο και τη *γραφή* (στο ίδιο, σ.66).) Ο Barthes ωστόσο, σημειώνει ρητά, τα εξής: «Οι σύγχρονοι ιστορικοί και γλωσσολόγοι παρουσιάζουν, όπως είναι γνωστό, τη γραφή ως μια απλή μετεγγραφή της προφορικής "γλώσσας". Εντούτοις, η ανθρωπολογία δείχνει ότι υπάρχει εν τέλει μια οντολογική διαφορά ανάμεσα σ'αυτές τις δύο μορφές επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα εμφανίσθηκαν δύο "γλώσσες", καθεμιά από τις οποίες σχετιζόταν με μια διαφορετική ζώνη του εγκεφαλικού φλοιού: η μία είναι της ακοής [...] η άλλη είναι της όρασης [...] Έχει σημασία [συνεπώς] να υπενθυμίζουμε, όποτε μπορούμε, την ανομοιότητα και τελικά την ανεξαρτησία που υπάρχει (σε πολλές περιπτώσεις) ανάμεσα σ'αυτές τις δύο "γλώσσες": η δεύτερη δεν προέρχεται έτσι απλά από την πρώτη» (Roland Barthes, *Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση*, ό.π., σ.207).

[103] Alberto Manguel, ό.π., σσ.73-74, Μιχάλη Βάμβουκα, ό.π., σ.10, Μιχ.Ι.Βάμβουκας, Μαν.Α.Σηθιακάκης, "Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων", στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* τ.2/1985, σσ.61-94. Για δε την έννοια της *αποκωδικοποίησης,* βλ. James Watson, Anne Hill, ό.π., σ.52 και Denis McQuail, Sven Windahl, *Communication models*, Longman, London –NY, 1993, σ.5.

[104] «Η εποχή μας είναι μία «οπτική» (visual) εποχή. Η όραση είναι κυρίαρχη (supreme)/ή υπερτερεί.» (Anthony Synnott, ό.π., σ.206)

[105] Χαρακτηρίσαμε ήδη, τον πολιτισμό μας, ως *πολιτισμό της εικόνας* και *της γραφής*. Ο Barthes όμως, επισημαίνει, πιο διεισδυτικά από πολλούς απ'αυτούς που κάνουν λόγο για *πολιτισμό της εικόνας*, πως «δεν είναι εντελώς σωστό να μιλούμε για έναν πολιτισμό της εικόνας: είμαστε ακόμα, και περισσότερο

καθόσον *γραφή* και *ανάγνωση*, συνιστούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος - αφού δεν έχει νόημα και κίνητρο να αναπτυχθεί η πρώτη, αν δεν είναι κοινωνικά διαδεδομένη η δεύτερη, αλλά ούτε και κίνητρο να αναπτυχθεί η δεύτερη, αν δεν είναι ήδη διαδεδομένη η πρώτη.

Ολοκληρώνοντας τις ανωτέρω σκέψεις, επισημαίνουμε ότι στα πλαίσια της ιδιαίτερης *αξιοδότησης* της οποίας έτυχε, στην επικράτεια του πολιτισμού μας, ο γραπτός λόγος και τα βιβλία, έχουν διαπιστωθεί στο παρελθόν, σύμφωνα με τη ορισμένους διανοητές, και φαινόμενα *φετιχοποίησης* ορισμένων βιβλίων και κειμένων.[106] Αυτός ο φετιχισμός μάλιστα, η αντιμετώπιση δηλαδή των εν λόγω «αντικειμένων» από την κοινωνία ή μια ομάδα ανθρώπων, ως να απορρέουν από τη «χρήση» τους κάποιες μεταφυσικές λειτουργίες,[107] εδράζεται στη (ρητή, σ'αυτές τις περιπτώσεις) πεποίθηση

παρά ποτέ, ένας πολιτισμός της γραφής*, γιατί η γραφή και ο λόγος είναι πάντοτε, πλήρεις όροι της πληροφοριακής δομής. Στην πραγματικότητα, αυτό που μετράει μόνο είναι η παρουσία του γλωσσικού μηνύματος, γιατί ούτε η θέση του, ούτε το μήκος του δε φαίνονται καίρια (ένα σχοινοτενές κείμενο μπορεί να περιέχει ένα μόνο συνολικό σημαινόμενο […])

*Η εικόνα χωρίς λόγο συναντάται βεβαίως, αλλά ως παραδοξολογία, σε ορισμένα χιουμοριστικά σχέδια. Η απουσία του λόγου υποκρύπτει πάντοτε μια "αινιγματική" πρόθεση.» (Οι υπογραμμίσεις δικές μας.) (Roland Barthes, *Εικόνα – μουσική – κείμενο,* Πλέθρον, Αθήνα, 1988, σσ.46-47) Επισημαίνουμε ωστόσο, ότι η άποψη αυτή του Barthes, είναι πολύ πιθανό να οφείλεται περισσότερο στο ότι ως διανοητής ασχολείται με ζητήματα γλώσσας (οπότε είναι μάλλον αναμενόμενο το ότι αποδίδει τόσο εξέχοντα ρόλο στον λόγο/γραφή), και όχι εν γένει με τον πολιτισμό, ή την «εικόνα», παρά στον ρηξικέλευθο χαρακτήρα της σκέψης του. Αλλά αυτό, ούτε έχει ιδιαίτερη σημασία, ούτε μειώνει την αξία της άποψής του.

[106] Ακόμα και «η γαλλική επανάσταση διακατεχόταν από […] το φετιχισμό του εντύπου.» (Régis Debray, ό.π., σ.230) (Αυτό δηλώνει άλλωστε και η σχεδόν θρησκευτικότητα (όσον αφορά τον σεβασμό για το βιβλίο και τις τιμές που του αποδίδονταν), με την οποία περιέβαλε τα έντυπα, η κοινή γνώμη, την εποχή του Διαφωτισμού (βλ. σχετικά τα περισσότερα απ'όσα παραθέσαμε από τη σελ. 233 του βιβλίου του Debray, στην υποσημ. 80).) Σύμφωνα με τον Goody, όπως αναφέρει ο Ong, «Τα κείμενα θεωρούνται ενίοτε ότι έχουν εγγενή θρησκευτική αξία: οι αναλφάβητοι αποκομίζουν την εύνοια του θείου τρίβοντας το βιβλίο στο μέτωπό τους» (Walter J. Ong, ό.π., σ.131). Πέραν όμως αυτών, γνωρίζουμε ότι και ο χριστιανισμός προσέδωσε ιερό χαρακτήρα στα γραπτά που συνέταξαν ιερά πρόσωπα της χριστιανοσύνης, όπως στην Αγία Γραφή (το επίθετο "Αγία", είναι χαρακτηριστικό), την Καινή και Παλαιά Διαθήκη, αλλά και τις Δέκα Εντολές, που έγιναν γνωστές με τη μορφή *κειμένου*.

[107] Στο ίδιο, σσ.130-132. Για δε τις μαγικές ιδιότητες που θεωρείτο ότι διέθετε η γραφή, βλ. Rosalind Thomas, ό.π. σσ.24-25, 91-92, 96-97, 100, David Jordan, "Πρώιμη γραφή ως μαγεία", στο *Γλώσσα και μαγεία,* Ιστός, Αθήναι, 1997, σσ.65-74, Χρήστος Τζιτζιλής, "Παρατηρήσεις στις «θρακικές» επιγραφές του Duvanlii", στο ίδιο, σσ.130-137. Για τις μαγικές ιδιότητες του *λόγου* εν γένει, βλ. Α.-Φ.Χριστίδης, *Όψεις της γλώσσας,* Νήσος, Αθήνα, 2002, σσ.103-121, στη σ.105 του οποίου, υπάρχει αναφορά και στα *μαγικά κείμενα*. Κατά τον Goody μάλιστα, όπως γράφει ο Ong, «στην αρχή η γραφή θεωρείται συχνά ως όργανο μιας μυστικής και μαγικής δύναμης […] Ίχνη αυτής της […] στάσης φαίνονται ακόμη και τώρα στην ετυμολογία: η […] λέξη […] "grammar", που αναφέρεται στη μάθηση από βιβλία, έφθασε να σημαίνει απόκρυφη ή μαγική γνώση, και μέσα από μια μορφή της σκωτικής διαλέκτου εμφανίστηκε στο σημερινό […] λεξιλόγιο ως "glamour"(γητειά-γοητεία) […] Το ρουνικό αλφάβητο της μεσαιωνικής Βόρειας Ευρώπης σχετιζόταν […] με τη μαγεία*. Αποκόμματα γραφής χρησιμοποιούνται για φυλακτά» (Walter J. Ong, ό.π., σσ.130-131). Αλλά και κατά τον Meggit, όπως επίσης διαβάζουμε στον Ong, «είναι πολύ γνωστές οι "λατρείες φορτίου" (cargo cults) που και σήμερα ανθούν σε μερικά νησιά του Νότιου Ειρηνικού: αναλφάβητοι και ημιαναλφάβητοι πιστεύουν πως τα εμπορικά έγγραφα […] θεωρούνται μαγικά εργαλεία που κάνουν τα πλοία και τα εμπορεύματα να έρχονται από τη θάλασσα» (στο ίδιο, σσ.131-132).

ότι αυτά δηλώνουν την Αλήθεια – άποψη στην οποία αναφερθήκαμε ήδη, εκτενώς. Έτσι, στο κάθε τέτοιο σύγγραμμα, όχι μόνο, καταρχάς, *πραγμοποιούνται*, υπό μία έννοια, οι σκέψεις του συντάκτη του,[108] αποκτώντας την υλικότητα που διέπει το βιβλίο ως *πράγμα*, αλλά στη συνέχεια, *και* ιεροποιούνται, όπως ιεροποιείται το ίδιο το βιβλίο[109] [110] ως *αντικείμενο*. Συνεπώς, το βιβλίο, πρώτον, υλο-ποιεί και αντικειμενο-ποιεί τις σκέψεις των ανθρώπων[111] και δεύτερον, ως, κομιστής αυτών των σκέψεων και αντικείμενο σε χρήση, που είναι, θεωρείται ότι διαθέτει ορισμένα οιονεί μαγικά γνωρίσματα λόγω του «πνεύματος» που διερμηνεύει, δηλαδή εξαιτίας της ιδιαίτερης αξίας που (θεωρείται πως) έχει ο *λόγος* που συνιστά το «περιεχόμενό» του.[112]

---

* Βλ. και Frédéric Barbier, ό.π., σ.31. Το ότι γενικά κάποια αλφάβητα συνδέονται με τη μαγεία, δες το και στο Roland Barthes, *Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση*, ό,.π., σ.222.

[108] Άλλωστε, και η γραφή πραγμοποιεί τη γνώση (Γιάννης Κάλλας, ό.π., σ.36). Αλλά και ο Flusser ενδέχεται να εννοεί το ίδιο, όταν αναφέρει πως η γραφή *πραγματοποιεί* τις λέξεις (Vilém Flusser, *Οι χειρονομίες*, ό.π., σ.34) και της σκέψεις (στο ίδιο, σ.35). Για δε την αρχική έννοια του όρου «πραγμοποίηση» (reification) που δημιούργησε ο Lukacs (Βασικά θέματα της Κοινωνιολογίας & Κοινωνιολογικό Λεξικό, Καστανιώτη-Επικαιρότητα, Αθήνα, 1982, σ.305), βλ. Θ.Α.Βασιλείου, Ν.Σταματάκης, ό.π., σ.324, Δ.Γ.Τσαούση, ό.π., σ.275, Gordon Marshall, ό.π., σ.445, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, ό.π., σσ. 353-354, David Jary, Julia Jary, ό.π., σ.551, Θεοδόσης Πελεγρίνης, *Λεξικό της φιλοσοφίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005, σσ.487-488 (ο τελευταίος όμως την αναφέρει ως "πραγματοποίηση").

[109] Η δε σχέση του βιβλίου με το ιερό στοιχείο, στα πλαίσια της νεώτερης δυτικής κουλτούρας, οφείλεται, σε έναν μεγάλο βαθμό, στο ότι το πρώτο βιβλίο που τυπώθηκε μετά την εφεύρεση της τυπογραφίας, βάσει όσων γνωρίζουμε, ήταν η Βίβλος (Βαγγέλης Δρόσος, Αργύρης Κυρίδης, Μίμης Σουλιώτης (επιμ.), *Ένα βιβλίο για το Βιβλίο*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2001, σ.60) - και ήταν το μόνο που εκδιδόταν για πολλά χρόνια (στο ίδιο). (Για την πρώτη έκδοσή της το 1455, βλ. Frédéric Barbier, ό.π., σ.119, αν και στην ίδια σελίδα αναφέρεται ότι «η *Βίβλος* δεν ήταν το πρώτο βιβλίο» που τυπώθηκε. Για δε τις αμέσως επόμενες εκδόσεις της Βίβλου, βλ. στο ίδιο, σσ.186-187.) Έτσι, η Βίβλος θεωρείται «το θεμελιακό κείμενο της Δύσης» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.63), και «η ιστορία της ανάγνωσης στη Δύση είναι κατά ένα μεγάλο μέρος η ιστορία της ανάγνωσης της [...] Βίβλου» (David R. Olson, ό.π., σ.145), αφού, τουλάχιστον στα χρόνια του Μεσαίωνα, «ο κόσμος διάβαζε ως επί το πλείστον βιβλικά κείμενα (Rosalind Thomas, ό.π., σ.11) (Για την αναγνωστική και εκδοτική κυριαρχία της Βίβλου στη Δύση, μέχρι τον 16ο αιώνα, βλ. Frédéric Barbier, ό.π., σσ.144-145, 185-187 και για την επιτυχία της έκδοσης της μετάφρασής της από τον Λούθηρο, βλ. Karl Schottenloher, *Books and the Western World: A Cultural History*, McFarland, Jefferson-North Carolina-London, 1989, σ.150.) Ενώ για την αναγνωστική κυριαρχία της Αγίας Γραφής, κατά τον πρώιμο Μεσαίωνα, Jacqueline Hamesse, ό.π., σ.104.)

[110] Αλλά το στοιχείο της ιερότητας, συναρτάται συχνά, *και* με αυτό της μαγείας. Μια τέτοια συνάρτηση διαπιστώνουμε και σε κείμενο του Πολίτη, στο οποίο επισημαίνεται – βάσει, εκτός των άλλων, και μιας εξιστόρησης του Παπαδιαμάντη - η χρήση και πρόσληψη κάποιων εκκλησιαστικών βιβλίων από κάποιους ανθρώπους, ως να είναι *μαγικά* (Αλέξης Πολίτης, "Το βιβλίο μέσο παραγωγής της προφορικής γνώσης", στο Κ.Ν.Ε./Ε.Ι.Ε., *Το βιβλίο στις προβιομηχανικές κοινωνίες*, ό.π., σ.272).

[111] (Αλλά και η τυπογραφία επιφέρει μια *αντικειμενο*ποίηση «των προϊόντων του ανθρώπινου συλλογισμού» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.157).) Οπότε, από υποκειμενικός, προσωπικός και ατομικός που (εκ των πραγμάτων) είναι, ο λόγος των συγγραφέων του, καθίσταται, απ'τη στιγμή που συνιστά «περιεχόμενο βιβλίου», «αντικείμενο», ή μάλλον, «αντικειμενικός» και «*πραγ*ματικός», με όλες τις (σοβαρές) συνέπειες που επιφέρει αυτό... Αυτές όμως θα εξεταστούν αναλυτικότερα, στο επόμενο κεφάλαιο.

[112] Τις μαγικές και ταυτόχρονα ιερές (του φετίχ) ιδιότητες του λόγου και των βιβλίων, συνδέοντάς τες και με το φαινόμενο της *πίστης* στον (προφορικό και γραπτό) λόγο, περιγράφει και ο Debray, επισημαίνοντας όμως ότι στην ουσία, αυτό που ιεροποιείται, είναι *οι ιδέες* που εκφράζουν τα κείμενα, και όχι καθεαυτά τα γραπτά έργα ως αντικείμενα. (Ένα απόσπασμα της σκέψης του: «μεταφέραμε στα σημεία της γραφής [...] τις αρετές που δανειστήκαμε από το Λόγο [...] με το τυπικό [...] της μαγείας [...] Από εδώ δεν προέρχεται τάχα η "γοητεία"* του ποιητή; Το σαγηνευτικό ψιθύρισμα της

Κατόπιν όσων προηγήθηκαν, αντιλαμβανόμαστε, ότι μάλλον δεν πρέπει να μας φαίνεται υπερβολικό το ότι τα βιβλία της ΠΑ – για να επιστρέψουμε στο κατεξοχήν αντικείμενο της διατριβής μας - *αυτοδηλώνονται*, όπως μαρτυρά η λέξη «αγωγή» του τίτλου τους (ο οποίος προέρχεται από τον τίτλο του μαθήματος το οποίο υποστηρίζουν), ως εγχειρίδια που αποσκοπούν στην *καθοδήγηση* (η λέξη *αγωγή*, προέρχεται από το ρήμα *άγω*/οδηγώ), αφού "από τα παλιά χρόνια", δεν ήταν λίγα τα κείμενα που *καθοδηγούσαν* (ως να ήταν *ταγοί*) –, είτε λόγω των μαγικών ιδιοτήτων που τους αποδίδονταν, είτε βάσει της συναισθηματικής, λογικοαναλυτικής, ιδεολογικής και προπαγανδιστικής-προσηλυτιστικής ίσως, δύναμης του περιεχομένου τους –, όχι μόνο τη σκέψη, αλλά και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, προκαλώντας σε μερικές περιπτώσεις, και υπό ορισμένες συνθήκες-προϋποθέσεις, ακόμα και επαναστατικά κινήματα.[113] Και αναφερόμαστε, σημειωτέο, σε έντυπα που διαβάζονταν από ενήλικες, και βέβαια, εκτός πλαισίου σχολικών προσδιορισμών και εκτός σχολικού χώρου. Οπότε, αν διαμόρφωναν συμπεριφορές και δράσεις εκείνα, γιατί να μη μπορούν να το κάνουν τα βιβλία της σχολικής ΠΑ, που λειτουργούν *και* μέσα σε σχολικό πλαίσιο – οπότε διαβάζονται υποχρεωτικά, και, εξαιτίας της σχολικής τους ιδιότητας, ασκούν ακόμα μεγαλύτερη *συμβολική εξουσία* απ'αυτή που ασκούν, όντας και μόνο, βιβλία[114] -, *και* διαβάζονται από άτομα που λόγω του νεαρού

προσευχής; Λέξεις, ξόρκια» (Régis Debray, ό.π., σ.214 – ανάλογες σκέψεις περιέχει και η σ.215. Γενικότερα για τη μαγική δύναμη των λέξεων, βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1987, σσ.151-152).)

*Στη *γοητεία* των λέξεων και τη σχέση τους με τη μαγεία, αναφερθήκαμε και στην υποσημ. 107.

[113] Ο Debray μάλιστα, αφιέρωσε ένα ολόκληρο κεφάλαιο βιβλίου του, στη διερεύνηση του αν και κατά πόσο μπορούν τα βιβλία να υποκινήσουν εξεγέρσεις (στο ίδιο, σσ.216-257). Στη δε υποενότητα αυτού του κεφαλαίου, η οποία έχει τον τίτλο "Είναι άραγε τα βιβλία που κάνουν τις επαναστάσεις;", επισημαίνει ότι οι απαντήσεις των μελετητών σ'αυτό το ερώτημα, διίστανται (σσ.217-221), παρόλο που «ο Άγγλος ιστορικός Λόρενς Στόουν παρατήρησε ότι οι τρεις μεγάλες νεότερες επαναστάσεις – της Αγγλίας το 17ο αιώνα, της Γαλλίας το 18ο, της Ρωσίας το 19ο – συμπίπτουν [...] με τη στιγμή που ο μισός αντρικός πληθυσμός έμαθε [...] ανάγνωση (παρατήρηση που ισχύει [...] και για την Αλγερία, το Ιράν, την Ινδοκίνα κ.λπ.).» (σ.230) Και ολοκληρώνει, περιγράφοντας τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί ένα βιβλίο να υποκινήσει μια εξέγερση, βασιζόμενος και σε ορισμένα παραδείγματα σχετικά με τον ρόλο που έπαιξαν κάποια βιβλία στην εμφάνιση λαϊκών πολιτικών κινημάτων κατά τις τελευταίες δεκαετίες (σσ.242-243, 249-257). (Για τον ρόλο του βιβλίου και των εντύπων, στη Γαλλική Επανάσταση και τη σύγχρονή της Αμερικάνικη Ανεξαρτησία, βλ. Frédéric Barbier, ό.π., σσ.320-324, Frédéric Barbier, Catherine Bertho-Lavenir, ό.π., σσ.81-82 και Jean-Noël Jeanneney, *Η Ιστορία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης*, Παπαδήμα, Αθήνα, 1999, σσ.82-105 – στα δύο τελευταία, αναλύεται ο ρόλος των εντύπων στη Γαλλική Επανάσταση. Κατά δήλωση του Hugo πάντως, όπως διαβάζουμε στον Ψυχογιό, «αν δεν είχε υπάρξει το τυπωμένο βιβλίο», δε θα είχε γίνει ούτε «η εκκλησιαστική επανάσταση του 16ου αιώνα», ούτε «η πολιτική επανάσταση του 18ου»» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.153).)

[114] «Η συμβολική εξουσία, δηλαδή η εξουσία η οποία, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, είναι ικανή να κάνει πράγματα με λέξεις, "επιτελείται [...] μέσω ενός συσχετισμού αυθεντίας-πίστης, εντός μιας [...] σχέσης η οποία δημιουργεί την πίστη στη νομιμότητα των λέξεων [...] – δηλαδή την πίστη τόσο σε μια γλώσσα η οποία ανταποκρίνεται στα συνήθη κριτήρια γραμματικότητας [και] λέει σταθερά, πέρα από αυτό που λέει, ότι το λέει καλά, όσο και σε έναν εξουσιοδοτημένο πομπό, ο οποίος [...] με την ιδιότητα του αναγνωρισμένου και του σημαίνοντος φορέα, βρίσκεται σε μια κατάσταση που

της ηλικίας τους, ενδίδουν περισσότερο και ευκολότερα, στις απόπειρες ψυχοπνευματικού επηρεασμού και διαμόρφωσής τους; (Αλλά στην περίπτωση των *σχολικών* βιβλίων, είναι ευνόητο ότι η *καθοδηγητική* και *διαπλαστική* της προσωπικότητας, λειτουργία τους, δε θα αφορά υποκίνηση εξεγέρσεων, αλλά κάτι εντελώς διαφορετικό, αν όχι εντελώς αντίθετο...) Αν μάλιστα τα βιβλία αυτά αποδειχθεί πως δεν είναι αρκούντως αποτελεσματικά στη διαμόρφωση της πολιτικής αγωγής των ανήλικων μαθητών, δε θα ευθύνονται γι'αυτό, τα εγχειρίδια ως σχολικά διδακτικά μέσα, καθεαυτά, αλλά κάποιος ή κάποιοι από τους εξής τέσσερις παράγοντες: α)το Σχολείο, στην περίπτωση που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό/μαθησιακό/διδακτικό περιβάλλον που αντιστρατεύεται την Αγωγή που εκφράζει το περιεχόμενο των βιβλίων της ΠΑ, β)ο *λόγος* με τον οποίο διατυπώνεται το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών, εφόσον, είτε δεν καθίσταται κατανοητός, είτε δεν *πείθει* καθόλου τους μαθητές (οπότε θεωρείται *αναξιόπιστος*), ή αντιμετωπίζεται με καχυποψία, οπότε γίνεται αντιληπτός ως *αναληθής*, γ)οι ίδιοι οι μαθητές, στην περίπτωση που επικοινωνούν μόνο ευκαιριακά και με επιφανειακό τρόπο, με το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών, αφού δεν τα μελετούν και δεν τα διαβάζουν με τον (εκπαιδευτικά) ενδεδειγμένο τρόπο, ή που λόγω (του εγγενώς απείθαρχου και άτακτου) της παιδικής, προεηφηβικής ή εφηβικής ηλικίας τους, αντιδρούν και αντιστέκονται στην προσπάθεια γενικότερης καθοδήγησής τους, και κατά κάποιον τρόπο, ξεγελιούνται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι όσοι μαθητές, *δίνουν την εντύπωση* πως *έμαθαν*, ή όντως, *έμαθαν* το περιεχόμενο των βιβλίων ΠΑ, το εσωτερίκευσαν κιόλας, ή δ)τα στοιχεία αγωγής που αντλούν οι μαθητές έξω από το

χαρακτηρίζεται από ένα ολόκληρο σύνολο θεσμικών σημείων που προσδίδουν σπουδαιότητα [...]".» (Οι υπογραμμίσεις δικές μας.) (Νίκος Παναγιωτόπουλος, "Εισαγωγή", στο Pierre Bourdieu, *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1999, σ.33 – γενικά για την άσκηση εξουσίας μέσω του λόγου, βλ. και στο Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, ό.π., σ.151). Όσα παραθέσαμε από την *Εισαγωγή* του Παναγιωτόπουλου στο βιβλίο του Bourdieu «Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία», αφορούν *και το βιβλίο*, αφού, βάσει όσων προαναφέραμε, το βιβλίο α)επιτυγχάνει όποιο αποτέλεσμα επιφέρει στους αναγνώστες του, μετερχόμενο *λέξεων*, β)*πιστεύεται* (όπως προαναφέραμε) – και όχι απλά, *θεωρείται* – από την κοινή γνώμη και το αναγνωστικό κοινό, ότι το περιεχόμενό του είναι *αληθές*, άρα εκφράζει μια (νοερή ίσως) *αυθεντία* (όπως αναφέραμε στην υποσημ. 86), γ)σχεδόν όλα τα βιβλία πληρούν τα κριτήρια της γραμματικότητας και δ)σχεδόν *κάθε* βιβλίο είναι ένας *πομπός-(mass) medium* αναγνωρισμένος και σημαντικός, κοινωνικά, ως *φορέας*, όπως αποδεικνύει και το σύνολο των θεσμών και των κυρίαρχων κοινωνικών σημάνσεων/σημασιοδοτήσεων και συμβολισμών, που αφορούν *το* βιβλίο *εν γένει*.

Το δε *σχολικό* βιβλίο, όπως είναι ευνόητο, απολαμβάνει ακόμα μεγαλύτερου κύρους, καθώς θεωρείται ότι κομίζει μια *βέβαιη** επιστημονικά, γνώση, την εγκυρότητα της οποίας εγγυάται - όπως υποτίθεται - το σύνολο της κοινότητας των εκπαιδευτικών λειτουργών (συμπεριλαμβανομένων και όσων των συνέγραψαν και όσων ανέλαβαν την κατοχύρωσή του ως στελέχη ή συνεργάτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) και των κρατικών θεσμών που αφορούν το διδακτικό περιεχόμενο της Εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένου ακόμα και του ΟΕΔΒ), αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και κεντρικά ρυθμιζόμενο (και όχι περιφερειακά, τοπικά ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διοικούμενο ή αυτοδιοικούμενο, τουλάχιστον όσον αφορά τη διδασκόμενη ύλη και τα διδακτικά μέσα-«υλικά»).

* Για τη διαφορά μεταξύ *βέβαιου (:certum)* και *αληθινού (:verum)*, βλ. Régis Debray, ό.π., σσ.52-53.

Σχολείο, κυρίως από την οικογένεια, την κοινωνία και τα ΜΜΕ, είναι τόσο διαφορετικά ή και αντίθετα απ'αυτά που αντλούν από τα βιβλία ΠΑ, που δεν επιτρέπουν την *εσωτερίκευση* του περιεχομένου των τελευταίων. Αλλά σ'αυτά τα ζητήματα, όσον αφορά τα ελληνικά εγχειρίδια ΠΑ, θα αναφερθούμε σε επόμενα κεφάλαια.

2) Η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και οι ανθρωπολογικοί όροι της πρόσληψης του προφορικού και του γραπτού λόγου

Ανθρωπολογική ανάλυση της μέσω του γραπτού και της μέσω του προφορικού λόγου, επικοινωνίας.

«Είναι πάντα αναγκαίο να πείσεις τους άλλους. Ο άλλοι είναι πάντα εκεί, σκεπτικιστές, απείθαρχοι, απρόσεκτοι, αδιάφοροι.» (Bruno Latour, "Πώς να πείσεις", στο Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.), *τοπικά γ΄: Γραφή και ανάγνωση*, Νήσος και ΕΜΕΑ, Αθήνα, 2001, σ.140)

«Ο αναγνώστης δεν αναρωτιέται μόνο "Τι σημαίνει αυτό;" αλλά και "Το δέχομαι;"» (Kenneth S. Goodman – στο John Spink, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1990, σ.93)

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στην αξία που η νεώτερη και σύγχρονη κοινωνία προσέδωσε στο βιβλίο, τον γραπτό λόγο και τα κείμενα, παραθέτοντας και ορισμένα ιστορικά στοιχεία ενδεικτικά αυτής της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Αν όμως είναι ο έντυπος λόγος κυρίαρχος στον πολιτισμό μας, είναι και η ανάγνωση κυρίαρχη *πρακτική*[115] και *κοινωνική αξία*. Αλλά το ζητούμενο αυτής της Ενότητας, είναι αν και κατά πόσο το περιεχόμενο των βιβλίων ΠΑ μπορεί να επηρεάσει γενικότερα, τους μαθητές-αναγνώστες του. Οπότε, πρέπει στο σημείο αυτό, να εξετάσουμε εάν οι όροι προσέγγισης και επικοινωνίας του αναγνώστη/ μαθητή με το *κάθε* σχολικό βιβλίο καταρχάς, και στη συνέχεια, με το κάθε βιβλίο ΠΑ, διαμορφώνουν μέσω της ανάγνωσης, τέτοιες συνθήκες αποδοχής και ενστερνισμού όσων αυτό αναφέρει, που λειτουργούν (διατρέχοντας την ίδια την πράξη της

[115] «Στις κοινωνίες μας, η ανάγνωση [...] προσφέρεται και επιβάλλεται [...] σε κάθε ελιγμό της καθημερινής αντίληψης και συμπεριφοράς, είναι παρούσα και αναπόφευκτη τόσο στην ιδιωτική ζωή όσο και στον δημόσιο χώρο. Ακόμη και αν όλοι δεν χρησιμοποιούν εξίσου τους πόρους της ανάγνωσης, η ανάγνωση χρησιμεύει [...] σε όλα, τόσο στις πιο εξειδικευμένες όσο και στις πιο συμβολικές δραστηριότητες, στις κοινές ανταλλαγές [...], τις λεπτοδουλειές της οικιακής ύπαρξης όπως και στις πιο διαρκείς επιλογές μιας βιογραφίας: είναι εργαλείο όλων των επαγγελμάτων, ψυχαγωγία κάθε είδους, αναζήτηση κοινωνικής θέσης, άσκηση του εγώ ή κατασκευή της ενδόμυχης προσωπικότητας. [...] ο γραπτός λόγος εγκατέστησε [...] την ανάγνωση σε θέση υποχρεωτικού διαμεσολαβητή όλων των τεχνικών [...] επικοινωνίας. [...] η πρόσβαση στη γραπτή πληροφορία παρουσιάζεται [...] ως προϋπάρχουσα συνθήκη της [...] χρήσης των άλλων κωδίκων και των άλλων συστημάτων επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων [...] και των οπτικοακουστικών μέσων ή της πληροφορικής. [...] μια γραπτή πληροφορία λειτουργεί πάντοτε ως κείμενο, είτε είναι σε μια σελίδα βιβλίου είτε σε μια οθόνη» (Jean-Claude Passeron, ό.π., σσ.104-105 – ανάλογες σκέψεις βλ. και στο Νίκου Νικολιδάκη, ό.π., σ.48).

ανάγνωσης, καθεαυτήν) ακόμα και *πριν* επεξεργαστεί νοητικά το περιεχόμενο αυτών των αναφερόμενων, ο αναγνώστης/μαθητής.

Εκκινούμε λοιπόν την ανάλυση, με την εξής διαπίστωση: Ένα βασικό χαρακτηριστικό κάθε (προφορικού ή γραπτού) λόγου/discourse, είναι η *πειθώ* του, η οποία μάλιστα (συναρτάται με την *αξιοπιστία* που αποδίδουμε στον ίδιο τον *λόγο*, ή σ'αυτόν που τον αρθρώνει, και επιπλέον) λειτουργεί και ως κριτήριο αξιολόγησής του. Για να μπορέσει συνεπώς ένας *λόγος*/discourse να εσωτερικευθεί από τον ακροατή ή αναγνώστη του και να είναι αποτελεσματικός ως *διδακτικός*, ή *λόγος* σχολικού εγχειριδίου, πρέπει να *τον πείθει* για όσα αναφέρει.[116] Η δε πειθώ του *λόγου* των σχολικών βιβλίων, όπως ακριβώς και αυτή του διδάσκοντος, θεωρείται εξόχως σημαντική, διότι μόνον αν αυτά *πείθουν* τους μαθητές, μπορούν και να τους *επηρεάσουν*, γενικά,[117] αφού, όπως αναφέρει και ο Debray, «επηρεάζω σημαίνει πείθω»,[118] οπότε και *πείθω*, σημαίνει *επηρεάζω*. Αλλά πότε πείθει ένας *λόγος*; Όταν μας κάνει να - ή όταν a priori – θεωρούμε πως «λέει (την) αλήθεια»,[119] έστω και αν στην πραγματικότητα, δεν τη λέει. Οπότε, στο σημείο αυτό θα διερευνήσουμε τα πώς μπορεί ο *λόγος* (και αυτός που τον αρθρώνει), να *πείσει*[120] για την ορθότητα και της *αλήθεια*[121] όσων αναφέρει, μέσω των ίδιων των ιδιοτήτων του και ανεξάρτητα από το περιεχόμενο όσων αναφέρει. Τα σχολικά βιβλία όμως, λειτουργούν μέσα σ'ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο κυριαρχούν *δύο* διδακτικά μέσα: το βιβλίο και ο

---

[116] Η πειθώ άλλωστε, είναι sine qua non όρος και για τη λεγόμενη *αποδοχή* του οποιουδήποτε *λόγου/discourse* από τον κάθε αναγνώστη ή ακροατή του (Blaise Pascal, *Η τέχνη της πειθούς*, Ροές, Αθήνα, 2005, σ.59).

[117] Ήδη γνωρίζουμε από την Ψυχολογία, ότι δύο από τις γνωστότερες μεθόδους αλλαγής των στάσεων των άλλων – και ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης-διδασκαλίας, είναι σχεδόν πάντα, *και* αυτός -, είναι, *η χρήση του φόβου* (Δημητρίου Γεώργα, *Κοινωνική Ψυχολογία τόμος Α΄*, αυτοέκδοση, Αθήνα, 1986, σσ.167, 180) - όταν δηλώνει π.χ. ο διδάσκων για εκφοβισμό, ότι αν διαπιστώσει πως ο μαθητής δεν "έμαθε" όσα αναφέρει το σχολικό βιβλίο, θα τον αξιολογήσει με πολύ χαμηλό βαθμό... - και *η πειθώ* (στο ίδιο, σσ.168, 175).

[118] Régis Debray, ό.π., σ.256.

[119] Πάντως, ό,τι πείθει, δεν είναι πάντα αληθινό, όπως επισημαίνει και ο Σωκράτης, θεωρώντας ότι η κοινή γνώμη και τα Δικαστήρια, στην πραγματικότητα, δε νοιάζονται για την αλήθεια, αλλά για όσα «φαίνονται αληθινά». (Γι'αυτό και, όπως δηλώνει, πολλές φορές προκειμένου κάποιος να *πείσει*, δεν πρέπει να λέει την αλήθεια, αν αυτή δεν είναι αληθοφανής, αλλά κάτι άλλο, αληθοφανές (και πειστικό) (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, ό.π., σ.545/272d-e, 273a).) Και ο Αριστοτέλης όμως, αναφέρει ότι οι ακροατές πείθονται, τόσο από την *αλήθεια*, όσο και από την *αληθοφάνεια* (Αριστοτέλης, *Ρητορική - βιβλίο πρώτο* (εισαγ.–μτφρ.–σχόλια Δημήτριος Λυπουρλής), Ζήτρος, Θεσσαλονίκη, 2002, σ.141/1356a). Διαπιστώνουμε μάλιστα εν προκειμένω, και μία συνάφεια με τη διάκριση που κάνει η Ποινική Δικονομία, μεταξύ «τυπικής» και «ουσιαστικής» *αλήθειας*, θεωρώντας την πρώτη, απορρέουσα *μόνο* από τα στοιχεία που προσάγουν οι διάδικοι, ενώ τη δεύτερη, απορρέουσα από οποιοδήποτε στοιχείο θεωρεί ο δικαστής ως σχετικό με την εκδικαζόμενη υπόθεση (Νικ. Κ. Ανδρουλάκης, *Θεμελιώδεις έννοιες της Ποινικής Δίκης*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα, 1994, σ.157).

[120] Μ'αυτό το θέμα ασχολείται και ο Αριστοτέλης στο έργο του *Ρητορική*, ορίζοντας ως «ρητορική» την «ικανότητα να βρίσκουμε στην κάθε επιμέρους περίπτωση τα στοιχεία που μπορούν να πείσουν.» (Αριστοτέλης, ό.π., σ.137/1355)

[121] Στο εξής, η αλήθεια θα νοείται με διπλό περιεχόμενο: *και* με το καθημερινό της, *και* με εκείνο που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

διδάσκων – δηλαδή ένα *μέσο/medium* γραπτού και ένας *πομπός* προφορικού, λόγου.[122] (Στο μεθεπόμενο κεφάλαιο μάλιστα, θα αναφερθούμε και στον τρόπο με τον οποίον ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ως έναν βαθμό τις συνθήκες-πλαίσιο υπό τις οποίες προσεγγίζουν οι μαθητές το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου και καθορίζει το *τι* και το *πώς* θα διαβάσουν απ'αυτό.) Συνεπώς, είναι χρήσιμο να εστιάσουμε και στην πειθώ του προφορικού λόγου, αφού τέτοιος είναι ο *λόγος* του εκπαιδευτικού, και επιπλέον, επειδή δεν παραγνωρίζουμε ότι ο *λόγος*, της - όχι εύστοχα - αποκαλούμενης, "παράδοσης" της ύλης – που είναι βέβαια και ύλη του σχολικού εγχειριδίου – από τον διδάσκοντα, όχι μόνο διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο πρόσληψης και εννόησης του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, αλλά και συναρτάται, ορισμένες φορές, με τον *λόγο* του εγχειριδίου, με τρόπο ενδεικτικό μιας αντίφασης, αντιπαράθεσης, ή ακόμα και αμφισβήτησης (της ακρίβειας, της πληρότητας, της αξιοπιστίας, της ορθότητας ή «αλήθειας») του (γραπτού) λόγου του ενός, από τον (προφορικό) λόγο του άλλου. Ενώ βέβαια, συχνά, αμφισβητείται *και* ο *λόγος* του εκπαιδευτικού, με βάση το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, από τους μαθητές (του Λυκείου κυρίως). Σημειωτέον όμως, ότι από τα γνωρίσματα του προφορικού λόγου, θα αναλύσουμε μόνο όσα διατρέχουν τον *λόγο* κάθε διδάσκοντος.

Συγκρίνοντας την αξιοπιστία, την πειθώ και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου, με αυτήν του προφορικού.

«Η αρετή ανήκει στον γραπτό λόγο και η δύναμη στον προφορικό.» (Régis Debray, *Η επιστήμη της επικοινωνίας*, Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα, 1997, σ. 232)

«Στα αρχαία ελληνικά, υπακούω *και* ακούω *είναι όροι συγγενείς.»* (στο ίδιο, σ.59)

Και αρχίζουμε την ανάλυση απ'τον προφορικό λόγο, για τον οποίο επισημαίνουμε πως ανέκαθεν – και τουλάχιστον από τα χρόνια της αρχαίας Ελλάδας - θεωρείτο *ενεργητικός* (δηλαδή γεμάτος ενέργεια), *ενεργός* (δηλαδή επιφέρων απτά και άμεσα αποτελέσματα στο κοινό του, λειτουργώντας ως *υποκινητής* του[123]), «ζεστός»[124] και

---

[122] Οι όροι *πομπός* και *μέσο*, προέρχονται από την επικοινωνιολογία. Μια σαφέστατη, αν και λακωνικότατη, παρουσίαση των δύο όρων, βλ. στο John R. Bittner, *Mass communication: an introduction*, Prentice Hall, New Jersey, χ.χ., σ.10. Για τον όρο *μέσο*, βλ. επίσης, James Watson, Anne Hill, ό.π., σ.116, Αναστάσιος Σιμάτος, *Τεχνολογία και εκπαίδευση*, Πατάκη, Αθήνα, 1997, σσ.24-25, John Fiske, *Introduction to communication studies*, Routledge, London and NY, 1998, σ.18, ενώ για το βιβλίο ως *μέσο*, στο ίδιο, σσ.18-19. Για τον όρο *πομπός/sender-addresser*, βλ. επιπλέον, James Watson, Anne Hill, ό.π., σσ.170-171 και Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σ.25.

[123] Γράφει χαρακτηριστικά ο Debray: «Προφορικός λόγος, ζεστός, συμμετοχικός που "συναρπάζει" τα σπλάχνα και την καρδιά, μεταβάλλει ένα ακροατήριο σε μια ζωντανή και ενεργό κοινότητα.» (Régis Debray, ό.π., σ.256)

[124] Βλ. την υπογράμμισή μας στο απόσπασμα που παραθέσαμε στην προηγούμενη υποσημείωση.

«ζωντανός»,[125] σε αντίθεση με τον γραπτό,[126] που χαρακτηρίσθηκε «νεκρός»[127] και «ψυχρός»,[128] όπως η γραφή,[129] η οποία επιπλέον, χαρακτηρίσθηκε και «παθητική».[130]

---

[125] «Ζωντανό και έμψυχο» χαρακτηρίζει και ο Σωκράτης τον προφορικό λόγο (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, ό.π., σ.557/276a) Και αφού θεωρείτο *ζωντανός*, θεωρείτο και κάτι κινούμενο, που επιπλέον, πετά(!): «Η κλασική φράση *scripta manent, verba volant* – που στην εποχή μας έχει καταλήξει να σημαίνει ότι "όσα είναι γραμμένα μένουν, όσα λέγονται χάνονται" – παλιότερα σήμαινε ακριβώς το αντίθετο: [...] δημιουργήθηκε ως εγκώμιο στον προφορικό λόγο, που έχει φτερά και μπορεί να πετάξει [...], σε αντιδιαστολή με το βουβό λόγο της σελίδας, που είναι ακίνητος, νεκρός.» (Alberto Manguel, ό.π., σ.87 – για «βουβή κειμενικότητα» κάνει λόγο και ο Steiner (George Steiner, ό.π., σ.12)) Η δε αναλογία μεταξύ των πουλιών που πετούν *κινούμενα* στον αέρα, και των ηχητικών κυμάτων που προκαλεί η ομιλία, και που επίσης μεταδίδονται (και φτάνουν στ'αυτιά του ακροατή τους) *κινούμενα* στον αέρα, είναι πρόδηλη.

Σχετικός όμως με τον *ζωντανό* χαρακτήρα της ομιλίας, είναι και ο εξής ενδιαφέρων συλλογισμός του Καραποστόλη, για το *μέσο* της ομιλίας, που είναι η φωνή: «Η φωνή συμπυκνώνει το ανθρώπινο ως ζωντανή έκφραση. Γιατί εμφανίζεται όπως η ζωή στη φυσικότητά της: ως αναπνοή και εκπνοή. Ο φωνητικός ήχος βγαίνει και αυτός από το θώρακα. Αυτή η αναλογία υπογραμμίζει την αίσθηση του ζωντανού [της ομιλίας.]» (Βασίλης Καραποστόλης, *Ήπιος Λόγος*, Πλέθρον, Αθήνα, 1989, σ.79)

[126] Οι αρχαίοι Έλληνες επί αιώνες προτιμούσαν την ομιλία από τη γραφή (Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, ό.π., σ.194). Ένας απ'αυτούς ήταν κι ο Σωκράτης, που δε θέλησε ποτέ να γράψει τις σκέψεις του.* (Αλλά κι ο Πλάτωνας κατηγόρησε τον γραπτό λόγο (Rosalind Thomas, ό.π., σσ.4, 152-153). Ενδέχεται μάλιστα να έγραφε και τα κείμενά του μέσω διαλόγων, ακριβώς για να προσομοιάζουν με συνομιλίες, και όχι με γραπτά (στο ίδιο, σ.4). Στη δε *Έβδομη Επιστολή* του, όπως αναφέρει η Thomas, έγραψε πως «τα πραγματικά σημαντικά φιλοσοφικά δόγματα δεν θα έπρεπε να καταγράφοντια καθόλου από φόβο μήπως φτάσουν στα χέρια του αμαθούς πλήθους (στο ίδιο, σ.153) και σημείωσε, πως ποτέ δε θα καταγράψει τις σκέψεις του για κάποια συγκεκριμένα θέματα (στο ίδιο, σσ.4, 153, Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, ό.π., σ.194).) Εξάλλου, στα χρόνια των Αθηναίων της κλασικής εποχής, δεν ήταν κυρίαρχη η χρήση και ανάγνωση κειμένων (στο ίδιο, σσ.194-196, Rosalind Thomas, ό.π., σ.111, Alberto Manguel, ό.π., σ.110, Walter J. Ong, ό.π., σ.114, Corinne Coulet, ό.π., σ.109), ούτε απαραίτητη για τη συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες και για μία άνετη ζωή στην καθημερινότητα (στο ίδιο, σ.124, Rosalind Thomas, ό.π., σσ.186-187). Ωστόσο, υπήρχαν και άνθρωποι του πνεύματος, όπως ο Αριστοτέλης και ο Ευριπίδης, που επεσήμαναν τα οφέλη της γραφής (στο ίδιο, σ.157, Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, ό.π., σσ. 186-187).

*Για τους λόγους που ο Σωκράτης αντετίθετο στη γραφή, βλ. την ιδιαίτερη ανάλυση του Steiner, στο George Steiner, ό.π., σσ.10-18.

[127] Νικ. Κ. Ανδρουλάκης, ό.π., σ.120. Βλ. και την υπογράμμισή μας στην υποσημ. 125. Αλλά χαρακτηρίσθηκε επίσης, *άψυχο* και *απονευρωμένο* (Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, ό.π., σ.194). Ο δε Ong, αναφέρει γλαφυρά: «Το νεκρό λουλούδι, που ήταν κάποτε ζωντανό, είναι το [...] ισοδύναμο της ομιλίας που έγινε κείμενο.» (Walter J. Ong, ό.π., σ.113) Αν σκεφτούμε πάντως, ότι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η γραφή επιτρέπει τη διατήρηση των σκέψεων στο διηνεκές, και πάντως σ'ένα βάθος χρόνου που υπερβαίνει πάρα πολύ τον μέσο όρο ζωής του ανθρώπου, αντιλαμβανόμαστε μάλλον αβίαστα, έναν από τους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίσθηκε ο γραπτός λόγος ως «νεκρός»!...

[128] *Ψυχρός* όμως μπορεί να νοείται, όχι *γενικά*, αλλά μόνο *σε σχέση με τον προφορικό*. Οπότε, ίσως χαρακτηρίσθηκε ψυχρότερός του, επειδή προσλαμβάνεται μέσω της όρασης, η οποία, συγκρινόμενη με την ακοή μέσω της οποίας προσλαμβάνεται ο προφορικός, μπορεί να αντιλαμβάνεται αντικείμενα, σε αρκετά μεγαλύτερη απόσταση απ'αυτή στην οποία μπορεί να αντιλαμβάνεται ήχους, η ακοή (βλ. σχετική διαπίστωση και στο Paul Valéry, *Σκέψεις και αφορισμοί*, Ροές, Αθήνα, 2007, σ.96). Γι'αυτό εξάλλου και οι επικοινωνιακές πρακτικές των παλαιότερων κοινωνιών, βασισμένες στις φρυκτωρίες και τις συναφείς τεχνικές εκπομπής οπτικών μηνυμάτων, επέτρεπαν στους ανθρώπους να επικοινωνούν, ακόμα και από μεγάλη απόσταση, ενώ η διά των ήχων επικοινωνία που κυριάρχησε σε νεώτερες κοινωνίες, προϋποθέτει μια σαφώς μικρότερη μεταξύ τους, απόσταση. Αλλά όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση από την οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία, τόσο ψυχρότερη θεωρείται και η σχέση μεταξύ αυτών που επικοινωνούν. Και η Thomas μάλιστα αναφέρει ότι κατά τον Ong, «οι κοινωνίες του προφορικού λόγου είναι "θερμές" [...] αφού όλες οι επικοινωνίες [τους] [...] πραγματοποιούνται πρόσωπο με πρόσωπο, και «απουσιάζει ο αποξενωτικός ατομικισμός του αναγνώστη.» (Rosalind Thomas, ό.π., σ.9)

Υποθέτουμε άλλωστε, ότι ένας από τους βασικούς λόγους εξαιτίας των οποίων χαρακτηριζόταν από παλιά, η γραφή ως *παγωμένη*, είναι και το ότι μπορεί, ως *παγ(ι)ωμένος* λόγος που είναι, να διατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα αναλλοίωτη, όπως συμβαίνει και με τα κατεψυγμένα προϊόντα... (Και οι υπογραμμίσεις, υποδεικνύουν το ομόλογο αυτών των προϊόντων με τα γραπτά.) Ενώ η ομιλία, θεωρείται *ζεστή*, διότι προσλαμβάνεται από τον ακροατή την ίδια στιγμή που εκπέμπεται – δηλαδή ως «ζεστό φαγητό» (για τη μεταφορική σχέση της ανάγνωσης με τη βρώση, βλ. Michele Petit, "Ανάγνωση, ιδιότητα του πολίτη, ταυτότητα.", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.), ό.π., σσ. 171, 173).

[129] Ίσως μάλιστα και οι άνθρωποι να διάβαζαν στο παρελθόν, συνήθως φωνητικά* και όχι εσωτερικά/σιωπηρά ("από μέσα τους"),** ακριβώς για να δώσουν στον γραπτό λόγο ένα από τα γνωρίσματα της ομιλίας (τον ήχο/ακουστικότητα – τη «φωνή-λαλιά» της) που την καθιστούν «ζωντανή», και την οποία εκτιμούσαν περισσότερο. Άλλωστε, ιδίως όταν η ανάγνωση γινόταν δημόσια, στόχος ήταν «να διαβαστεί [το κείμενο] με τέτοιον τρόπο που να δίνει στο ακροατήριο τη δυνατότητα να ακούσει τη φωνή του συγγραφέα του κειμένου περισσότερο, παρά τη φωνή του αναγνώστη.» (David R. Olson, ό.π., σ.184 – αλλά η ίδια τάση υπήρχε και στην κατά μόνας φωνητική ανάγνωση (στο ίδιο))

* Η ανάγνωση ήταν «μεγαλόφωνη», ήδη από την ελληνική αρχαιότητα (M.B.Parkes, ό.π., σ.92, Horst Blanck, *Το βιβλίο στην αρχαιότητα*, Δημ.Ν.Παπαδήμας, Αθήνα, 1994, σσ.95-96, Rosalind Thomas, ό.π., σσ.4-5, 12, 111, Corrine Coulet, ό.π., σ.111, Διονύση Κ. Μαγκλιβέρα, "Η στοχαστική ανάγνωση", στο *Ευθύνη*, τ.430/2007, σ.476, Alberto Manguel, ό.π., σ.91), αφού λίγοι διάβαζαν *εσωτερικά*, όχι μόνο τότε (Jesper Svenbro, *Archaic and Classical Greece: The Invention of Silent Reading*, στο Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), ό.π., σ.50-51, σσ.83,504), αλλά μέχρι και την εποχή του Αυγουστίνου (4ος αιώνας) (στο ίδιο, σσ.82-85 και Roland Barthes, *Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση*, ό.π., σ.260). (Ακόμα και οι αρχαίοι Σουμέριοι (που είναι αυτοί που επινόησαν το πρώτο σύστημα γραφής (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.37, 159)) διάβαζαν μεγαλόφωνα (Alberto Manguel, ό.π., σ.87) – άλλωστε, «οι αρχέγονες γλώσσες [...] δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα στο "αναγιγνώσκειν" και στο "ομιλείν": αποκαλούν και τα δύο με την ίδια λέξη.» (στο ίδιο) Και το φαινόμενο της *φωνητικής* ανάγνωσης, ίσχυε μέχρι το «πρώτο μισό του 20ου αιώνα» (Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.10***** - βλ. και Roger Chartier, *The Order of Books*, Polity Press, Great Britain, 1994, σ.17).) Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση *κυριαρχούσε και* κατά τον Μεσαίωνα****** (Frédéric Barbier, ό.π., σ.67, David R. Olson, ό.π., σ.184) - ή, έστω, πως απλά, *συνηθιζόταν*, από τον πρώιμο Μεσαίωνα (Jacqueline Hamesse, ό.π., σ.104) -, αλλά *και* κατά τον 19ο αιώνα (Martin Lyons, ό.π., σσ.342-344). (Και δεν αναφερόμαστε στη γνωστή πρακτική της *δημόσιας ανάγνωσης* των ειδήσεων και ποιημάτων (αλλά και νομικών κειμένων, μερικές φορές (Régis Debray, ό.π., σ.231), που κυριαρχούσε στη Δύση κυρίως μέχρι και τον 17ο αιώνα (Frédéric Barbier, ό.π., σσ.290-293, Roger Chartier, "Reading Matter and Popular Reading: From the Renaissance to the Seventeenth Century", στο Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), ό.π., σσ.276-277) λόγω του αναλφαβητισμού πολλών ανθρώπων οι οποίοι μόνο να *ακούσουν* μπορούσαν, τα κείμενα (Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.10). Βλ. για τη δημόσια ανάγνωση και τον θεσμό του *δημόσιου αναγνώστη/lector*, το θαυμάσιο και αναλυτικότατο κείμενο του Manguel, στο Alberto Manguel, ό.π., σσ.186-206. (Γενικά για τη *δημόσια ανάγνωση*, βλ. και στο Αλέξης Πολίτης, ό.π., σ.275.) Ενώ για τη δημόσια ανάγνωση ποιημάτων στην αρχαία Ελλάδα, βλ. Rosalind Thomas, ό.π., σ.181.)

** Η *εσωτερική* (ή *σιωπηρή*) ανάγνωση, χαρακτηρίζεται και ως *υπο-φώνηση* (Gordon R. Wainwright, *Το γρήγορο διάβασμα*, εκδόσεις Σπύρος Ν. Γαλαίος, Αθήνα, 1972, σ.63).

*** Βέβαια, πρόσληψη του γραπτού λόγου διά της ακοής, υφίσταται *σε κάθε* περίπτωση που η ανάγνωση γίνεται φωνητικά – είτε υπάρχει κοινό που ακροάζεται, είτε ο αναγνώστης διαβάζει μόνος. Στην περίπτωση όμως της *ιδιωτικής* φωνητικής ανάγνωσης, θεωρούμε ότι ο ρόλος των ήχων, της φωνής και της ακρόασης, είναι μόνο δευτερεύοντας και επικουρικός, σε σχέση με τον ρόλο της όρασης στην πρόσληψη του "σώματος" ή του *περιεχομένου* του *λόγου*.

**** Το ότι η *δημόσια ανάγνωση*, καθιστά το *ανάγνωσμα*, *ομαδικό ακρόαμα*, επισημαίνεται και από τον Αγγέλου (Άλκης Αγγέλου, "Το βιβλίο και ο χρήστης του: το λαϊκό ανάγνωσμα", στο Κ.Ν.Ε./Ε.Ι.Ε., *Το βιβλίο στις προβιομηχανικές κοινωνίες*, ό.π., σ.165).

***** Μάλιστα *και* στην εκπαίδευση, η σιωπηλή ανάγνωση ως μέθοδος διδασκαλίας της «ανάγνωσης», πρωτοεφαρμόστηκε μόλις στη δεκαετία του 1920 (Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, *Πώς να διαβάζετε ένα βιβλίο*, Πατάκη, Αθήνα, 1998, σ.35). Αλλά στην πραγματικότητα, η φωνητική ανάγνωση, «ποτέ δε βγήκε από το διδακτικό πρόγραμμα.» (στο ίδιο) Εξάλλου, πέραν του σχολείου, «μοντέλα μεγαλόφωνης ανάγνωσης [...] συναντώνται ως τη σύγχρονη εποχή – ιδιαίτερα στον αγροτικό κόσμο» (Frédéric Barbier, ό.π., σ.153), αφού «και σήμερα [ακόμα.] οι ολιγογράμματοι, διαβάζουν "φωναχτά", ακόμα και όταν είναι μόνοι τους. Χρειάζεται ν'ακούσουν το κείμενο για να το κατανοήσουν.» (Αλέξης Πολίτης, ό.π., σ.275)

Ένα ακόμα θετικό στοιχείο που διαθέτει (λόγω του «ζωντανού» της χαρακτήρα) η ομιλία και όχι η γραφή, είναι η έντονη *εκφραστικότητα*.[131] (Στην επιεικέστερη δε εκδοχή των σχετικών απόψεων, ο προφορικός λόγος θεωρείται απλά, *πολύ εκφραστικότερος* του γραπτού.) Δεν είναι τυχαίο εξάλλου, πως οι προφορικές δηλώσεις χαρακτηρίζονται (στην καθομιλουμένη), «εκφράσεις», ενώ οι γραπτές, «διατυπώσεις» - και η λέξη αυτή, υπενθυμίζει ότι κάθε γραπτή έκφραση συνιστά μια διαμεσολαβούμενη επικοινωνία[132] μεταξύ του υποκειμένου που την αρθρώνει και αυτού στον οποίον απευθύνεται, με ενδιάμεσο, τον/έναν *τύπο*, ή την τεχνολογία της εκ-τύπωσης. Αλλά για να είμαστε ακριβείς, ο πρώτος μεσάζων-medium στην επικοινωνία μεταξύ του γράφοντος και του αναγνώστη του, που παρεμβάλλεται ανάμεσά τους – παρά το ότι το κάνει για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και μόνο -, είναι η ίδια η γραφή.[133] Και βέβαια, είναι γνωστή η αρνητική έννοια που αποκτούν οι λέξεις «τύπος» και «τυπικό» στην καθημερινή επικοινωνία, όπως μαρτυρά π.χ. η φράση «άλλο ο τύπος, άλλο η ουσία», αλλά και άλλες εκφράσεις και χρήσεις αυτών των λέξεων. Η δε αρνητική αυτή σήμανση, οφείλεται στο ότι θεωρείται πως ο «τύπος» γενικά, είναι κάτι που *παρεμβάλλεται* μεταξύ της ανθρώπινης έκφρασης και αυτού στον οποίον απευθύνεται αυτή, είτε αλλοιώνοντας την ειλικρίνεια, την ευκρίνεια, ή το περιεχόμενό της, είτε περιορίζοντας

****** Άλλωστε, η σιωπηλή ανάγνωση, κατέστη εύκολα πραγματοποιήσιμη, ως πρακτική ανάγνωσης, μόλις στον ύστερο Μεσαίωνα, για τους λόγους που διαβάζουμε στο Rosalind Thomas, ό.π., σσ.28-29. Ωστόσο, διαβάζουμε αλλού, ότι ήδη από τον 6ο αιώνα δόθηκε «περισσότερη προσοχή στον ρόλο της σιωπηλής ανάγνωσης» (M.B.Parkes, ό.π., σ.92-93). Ενώ κατά τον Barbier, η «σιωπηρή» ανάγνωση συναντάται όλο και συχνότερα, από τον 16ο αιώνα και μετά (Frédéric Barbier, ό.π., σ.153), παρά το ότι η εξέλιξη που διευκόλυνε σημαντικά την ανάγνωση αυτή, άρχισε τον 11ο, και κυρίως τον 12ο και 13ο αιώνα (στο ίδιο).

[130] Walter J. Ong, ό.π., σ.111. Η γραφή εξάλλου, χαρακτηρίσθηκε ακόμα και «απάνθρωπη», στον πλατωνικό *Φαίδρο* (στο ίδιο, σ.110 και Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα...", ό.π., σ.270) - αν και πάντως, όχι επειδή στερείτο ανθρωπισμού/ευαισθησίας -, αλλά και «άσπλαχνη», από τον Derrida, ως στερούμενη γενικότερα την ανθρώπινη φύση και την ψυχή/θυμικό της: «Η φωνή είναι [...] το πέρασμα [...] του [...] πάθους. Σε αντίθεση με την γραφή, που είναι *άσπλαχνη*.» (Jacques Derrida, ό.π., σ.297) (Η λέξη *πάθος*, έχει προφανώς το νόημα με το οποίο τη χρησιμοποιεί ο Αριστοτέλης, και σημαίνει την ψυχική διάθεση και συναισθηματική κατάσταση που προκαλεί στο κοινό, ο λόγος του ομιλητή (Δημήτριος Λυπουρλής, "Εισαγωγή", στο Αριστοτέλης, ό.π., σ.84 και Αριστοτέλης, ό.π., σ.141/1356a).)

[131] Διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον Derrida, ο οποίος παραθέτει (σε εισαγωγικά) και αναλύει τη σκέψη του Rousseau: «"Η γραφή υποκαθιστά την έκφραση [...] του θυμικού [...] που [είναι] [...] σφραγισμένο από τον *τόνο* και την *δύναμη*. Ο τόνος και η δύναμη σημαίνουν την *παρούσα φωνή* [...] Η εκφραστική δύναμη οφείλεται στον [...] ήχο, στην στιγμή που το υποκείμενο είναι εκεί, αυτοπροσώπως, για να προφέρει το πάθος του. Όταν το υποκείμενο δεν είναι πλέον εκεί, η δύναμη, ο τονισμός, ο τόνος χάνονται [...]. Τότε γράφουμε, "αναπληρούμε" μάταια τον τόνο με τους "τόνους [...] και δεν είναι δυνατό μια γλώσσα, την οποία γράφουμε, να διατηρεί [...] την ζωηρότητα εκείνης που [...] μιλιέται". Συνεπώς η γραφή είναι πάντα ατονική.» (Jacques Derrida, ό.π., σ.532)

[132] Ο Derrida, μάλιστα, θεωρεί την ανάγνωση και την ερμηνεία των σημείων, ως μια «δευτερογένεια», αφού η γραφή συνιστά μια «μεσίτευση» και μια «εξωτερικότητα» ως προς τη «γλώσσα» και τον «Λόγο» που συγκροτείται αρχικά *εντός* της σκέψης του ατόμου, πριν αυτό την καταγράψει (στο ίδιο, σ.33). (Στην *εξωτερικότητα* της γραφής, αναφέρεται κ.α. – βλ. π.χ., στο ίδιο, σσ.64-66, 213.)

[133] John Fiske, ό.π., σ.18.

τον ψυχικό-συναισθηματικό της τόνο, με αποτέλεσμα να μειώνει τον (πληροφοριακό, και όχι μόνο) πλούτο τής μεταξύ των ανθρώπων επικοινωνίας,[134] καθιστώντας την, όχι απλά, *φτωχότερη*, αλλά πιο επιφανειακή[135] και λιγότερο ουσιαστική.[136]

Άλλο ένα πλεονέκτημα του προφορικού λόγου, είναι ότι, εφόσον ομιλητής και ακροατές βρίσκονται στον ίδιο χώρο (ή συνομιλούν τηλεφωνικά, ή μέσω τηλεδιάσκεψης), μπορεί να δώσει περαιτέρω *διευκρινίσεις* για όσα αναφέρει,[137] εάν ζητηθεί αυτό από τους ακροατές, ή αν ο ομιλών αντιληφθεί από την εξωλεκτική/non verbal έκφραση[138] του κοινού του, ότι δεν εννοήθηκαν ή δεν έπεισαν, επαρκώς όσα είπε.[139] Και η αξία αυτών των διευκρινίσεων, έγκειται στο ότι, καθιστώντας τον *λόγο*

---

[134] «Ο προφορικός λόγος είναι [...] πολύ πλουσιότερος, γιατί η γραφή είναι αδύνατο να περιλάβει ολόκληρο το νοηματικό δυναμικό του λόγου, καθώς παραλείπει όλα τα προσωδιακά και παραγλωσσικά στοιχεία.» (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.161) (*Προσωδία* ονομάζουμε τις διακυμάνσεις της φωνής, οι οποίες, επίσης συνιστούν εξωλεκτική έκφραση (Χριστίνα Παπαηλιού, "Ο ρόλος των μη λεκτικών φωνητικών εκφράσεων στην ανθρώπινη επικοινωνία", στο Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002, σ.49). Για την *εξωλεκτική έκφραση-συμπεριφορά*, βλ. την υποσημ. 138. Τέλος, *παραγλωσσική* αποκαλείται από τον γλωσσολόγο Laver, όπως διαβάζουμε στην Παπαηλιού, η εξωλεκτική συμπεριφορά, προφανώς επειδή εκπέμπεται *παράλληλα* με τη λεκτική, συνοδεύοντάς την (στο ίδιο, σ.50).)

[135] Αλλά ούτε και η Ποινική Δικονομία εμπιστεύεται απόλυτα τα κείμενα (των καταθέσεων και του *έγγραφου* αποδεικτικού υλικού που υποβάλλεται στο Δικαστήριο), όσον αφορά την αλήθεια, τον πλούτο και την πληρότητα της πληροφόρησης που παρέχει για τα εμπλεκόμενα στη δίκη, πρόσωπα, γι'αυτό και θέσπισε την *αρχή της προφορικότητας* (βλ. γι'αυτήν, ενδεικτικά, Αργυρίου Καρρά, *Ποινικό Δικονομικό Δίκαιο*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 1998, σ.586 και Νικ. Κ. Ανδρουλάκης, *Θεμελιώδεις έννοιες της ποινικής δίκης*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα, σσ.120-121). Αυτός είναι κι ο λόγος που μέχρι πρόσφατα, «όλα τα δίκαια [εισήγαγαν] *υποχρέωση* του κατηγορουμένου να παρίσταται αυτοπροσώπως στην δίκη.» (στο ίδιο, σ.128 - σχετική είναι και η *αρχή της συνεχούς παρουσίας*, για την οποία βλ. στο ίδιο, σσ.127-129 και Αργυρίου Καρρά, ό.π., σσ.590-591) – αν πρόκειται μάλιστα, για κακουργηματική πράξη, δεν επιτρέπεται ούτε και σήμερα, να εκπροσωπηθεί ο κατηγορούμενος από πληρεξούσιο δικηγόρο. Έτσι, «μόνο εκείνα τα αποδεικτικά στοιχεία επιτρέπεται να χρησιμεύσουν στον κρίνοντα προς θεμελίωση της απόφασής του, με τα οποία ήλθε σε άμεση προσωπική επικοινωνία, των οποίων έχει άμεση προσωπική αντίληψη. [...] αποκλείεται η άντληση στοιχείων [...] από την ανάγνωση [...] καταθέσεων [...] ή της "χάρτινης" απολογίας» (Νικ. Κ. Ανδρουλάκης, ό.π., σ.124).

[136] Συνοψίζοντας, «τα σημεία της γραφής δεν είναι [...] παρά ίχνη (ελληνικά: *τύποι*).» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.16) – γι'αυτό και οι γραπτές δηλώσεις, λέγονται «διατυπώσεις». Αλλά το *ίχνος*, είναι ένα σημάδι που άφησε ένα υλικό ον στο πέρασμά του, και όχι το ίδιο το ον. Κι αυτή η επισήμανση, δείχνει καθαρά, πόσο υποδεέστερη θεωρείται η γραπτή επικοινωνία, συγκρινόμενη με την προφορική, αφού άλλωστε, η ομιλία θεωρείται «ζωντανή» - δηλαδή *ένα ον* (που *κινούμενο*, αφήνει ίχνη...) – ενώ η γραπτή, μόνο ένα σημάδι κάποιου όντος!

[137] Gerhard Maletzke, *Θεωρίες της μαζικής επικοινωνίας*, Παπαζήση, Αθήνα, 1991, σ.35.

[138] Βλ. γι'αυτήν και τον ορισμό της, John Fiske, ό.π., σ.67, Δημητρίου Γεώργα, ό.π., σσ. 18, 285-299, Michael Argyle, *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, Θυμάρι, Αθήνα, 1978, σσ.47-224 (κυρίως 47-54), Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου, Ελισάβετ Σπόντα, "Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού", στο Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος (επιμ.), ό.π., σ.166, Anthony Giddens, *Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σσ.129-130, Ε.Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ.15-18, Michael Argyle, Peter Trower, *Person to Person*, Harper and Row, London, 1980, passim (τα δύο τελευταία βιβλία αφορούν *αποκλειστικά* την εξωλεκτική έκφραση).

[139] Για τον ρόλο που παίζει η παρατήρηση της εξωλεκτικής έκφρασης των μαθητών, από τον εκπαιδευτικό, κατά τη διδασκαλία, ώστε να διαπιστώσει εάν και σε ποιον βαθμό κατανοούν όσα τους λέει, για να αντιληφθεί αν χρειάζεται να δώσει περαιτέρω διευκρινίσεις, βλ. Στυλιανού Ι. Πλαγιανάκου, *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων – μέρος δεύτερο*, Έλλην, Περιστέρι, 1993, σσ.105-106.

πιο (ή απόλυτα) κατανοητό, αυξάνουν και την πειθώ του,[140] αφού δεν είναι δυνατό να πεισθεί κανείς από, και για, κάτι που δεν έχει καταλάβει.[141] Ένα κείμενο όμως, δε μπορεί ούτε να αποσαφηνίσει περαιτέρω όσα αναφέρει, ή αυτά στα οποία αναφέρεται,[142] ούτε να πληροφορήσει τον αναγνώστη του για το πόσο σωστά το κατανόησε.[143] Κι αυτό, είναι σημαντική αδυναμία του γραπτού λόγου,[144] διότι ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα του *λόγου*, εν γένει, είναι η ασάφεια[145] και η πολυσημία του.[146] Μάλιστα, η εξωλεκτική έκφραση του ομιλούντος – στην οποία περιλαμβάνεται

---

[140] Κάτι ανάλογο αναφέρει και ο Καραποστόλης, ερειδόμενος στη σκέψη του Πλάτωνα: «Ο Πλάτων [στον *Φαίδρο*] υπογράμμισε το [...] ότι στον προφορικό διάλογο ο ακροατής είναι σε θέση να ρωτήσει και ξαναρωτήσει τον ομιλητή και αυτός να διευκρινίσει ή να υπερασπιστεί όσα έχει πει. Η παρουσία λοιπόν πιστοποιεί ότι είναι δυνατό να εμφανιστεί το πραγματικό νόημα [...] Ο διάλογος μπορεί έτσι να θεωρηθεί πως παράγει αντί να αποκαλύπτει το νόημα και πως αυτό το εγγυάται η αλληλοπαρουσία. [...] η παρουσία αποκτά την ιδιότητα να τεκμηριώνει.» (Βασίλης Καραποστόλης, *Ήπιος Λόγος*, ό.π., σσ.63-64 - οι υπογραμμίσεις δικές μας)

[141] Κατά τον Pascal, πειστικός μπορεί να γίνει ένας λόγος, μόνο αν είναι πλήρως αντιληπτός-κατανοητός και «τελείως απαλλαγμένος από αμφισημίες» (Blaise Pascal, ό.π., 69). Και όπως επισημαίνουμε στο επόμενο κεφάλαιο, ένα από τα βασικά προβλήματα των βιβλίων ΠΑ (και πολλών άλλων, βέβαια), είναι ακριβώς ότι περιέχουν ασαφή και δυσνόητα, έως μη κατανοητά, σε αρκετούς μαθητές, σημεία.

[142] Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σ.29, Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα...", ό.π., σ.270, Wolfgang Iser, "Interaction between Text and Reader", στο Andrew Bennett (ed.), *Readers & reading*, Longman, London–NY, 1995, σ.22. Το ίδιο όμως αναφέρει και ο Σωκράτης (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, ό.π., σ.555/275d-e), συμπληρώνοντας επιπλέον, ότι ο γραπτός λόγος δε «μπορεί [...] να αμυνθεί [...] όταν τον κακομεταχειρίζονται.» (στο ίδιο, σ.555/275e) Το «κακομεταχειρίζονται» το εκλαμβάνουμε ως «παρερμηνεύουν» - ενώ πράγματι, ο γραπτός λόγος δε μπορεί να αυτοδιασαφηνιστεί.

[143] Ανάλογες διαπιστώσεις βλ. και στο Wolfgang Iser, "Interaction between Text and Reader", ό.π., σ.22.

[144] Το μόνο που μπορεί να κάνει ένας συγγραφέας, για να υπάρχουν βάσιμες ελπίδες να κατανοηθεί το έργο του χωρίς να χρειάζονται διευκρινίσεις πέραν όσων γράφει, είναι να γράφει αρκούντως αναλυτικά και όσο πιο κατανοητά του είναι δυνατόν, σκεπτόμενος ότι απευθύνεται σ'έναν αναγνώστη μέσου επιπέδου, ο οποίος στέκει εμπρός του όταν γράφει, έτοιμος να τον ρωτήσει για όσα από τα γραφόμενά του, δεν κατανοεί. Επιπλέον, «Για να γίνεις κατανοητός χωρίς χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου, χωρίς επιτονισμό, χωρίς έναν πραγματικό ακροατή, πρέπει να προβλέψεις [...] όλες τις πιθανές σημασίες που θα μπορούσε να έχει μια δήλωσή σου για κάθε πιθανό αναγνώστη, [...] και [...] να κάνεις τη γλώσσα σου να είναι σαφής από μόνη της [...] Η ανάγκη γι'αυτή την υπερβολική περίσκεψη καθιστά τη γραφή το αγωνιώδες έργο που συνήθως είναι» (Walter J. Ong, ό.π., σσ.147-148) και «συνήθως [...] μια πολύ πιο αγωνιώδη διαδικασία από την προφορική ομιλία μπροστά σ'ένα πραγματικό ακροατήριο.» (στο ίδιο, σ.144) Όμως το δυσνόητο πολλών σημείων των σχολικών βιβλίων της ΠΑ, αποδεικνύει πως ούτε η συγγραφική τακτική που προτείναμε, αποδίδει πάντα, αρκούντως, ή ότι δεν απασχολεί η εφαρμογή της, σοβαρά, πολλούς συγγραφείς (σχολικών, αλλά και άλλων) βιβλίων... Εκτός αν οφείλεται στο ότι η αγωνία που, με απόλυτη ειλικρίνεια και εντιμότητα, αναφέρει ο Ong, είναι τόσο μεγάλη, που παραλύει, την ικανότητα για αποτελεσματικό επικοινωνιακά, γράφειν...

[145] Αλλά και ο Σωκράτης θεωρεί πλάνη το να θεωρούμε πως στα γραπτά «υπάρχει καμιά μεγάλη βεβαιότητα και σαφήνεια» (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, ό.π., σ.563/ 277d - το ίδιο υπαινίσσεται και στη σ. 553/275c).

[146] Οπότε με τις διασαφηνίσεις, γίνεται και πιο ολιγόσημος, έως και, σχεδόν μονοσήμαντος, με αποτέλεσμα να περιορίζεται, και το πρόβλημα της *ερμηνείας* του, που είναι από τα σοβαρότερα προβλήματα της - διά (του) λόγου (και όχι μόνο) - επικοινωνίας. (Για το ότι «η πολυσημία προκαλεί δυσκολίες ανάγνωσης», βλ. Jacques Leenhardt, ό.π., σ.48.) Ωστόσο, το κύριο πρόβλημα της *επικοινωνίας* του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων με τους μαθητές, όταν αυτά δεν περιέχουν λογοτεχνικά κείμενα,* χαρακτηρίζεται σχεδόν πάντα, ως πρόβλημα *κατανόησης*, και όχι *ερμηνείας* του. Και πάντως, με το να θεωρείται αυτή η ατελέσφορη επικοινωνία, θέμα *κατανόησης*, αφήνεται να υπονοηθεί ότι είναι πολύ πιθανό να οφείλεται κυρίως στην ίδια την αντίληψη-σκέψη των μαθητών και

και ο τρόπος εκφοράς του λόγου, ο αποκαλούμενος συνήθως, «προσωδία» -, συντελεί *και* στην ορθή κατανόηση και ερμηνεία του προφορικού λόγου από τον ακροατή – ενώ ο γραπτός, δε διαθέτει τέτοια στοιχεία. Π.χ. ο ίδιος ο τρόπος εκφοράς μιας ειρωνικής φράσης, δηλώνει άμεσα το ειρωνικό περιεχόμενό της, το οποίο όμως, αν η φράση εκφραζόταν γραπτά, θα ήταν δύσκολο να γίνει αντιληπτό.[147]

Βάσει όσων αναφέραμε συνεπώς, ο προφορικός λόγος, συγκρινόμενος με τον γραπτό, διαθέτει δύο στοιχεία που ενισχύουν την επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα και πειθώ:[148] τη ζωντάνια της εκφραστικότητάς του[149] – που *συνεπαίρνει* τους ακροατές του[150] - και τη δυνατότητά του να διευκρινίζει, αν χρειαστεί, όσα αναφέρει. Άρα, και ο λόγος του διδάσκοντος, ως προφορικός που είναι, φαίνεται να πλεονεκτεί όσον αφορά την πειθώ του έναντι των μαθητών, συγκρινόμενος με τον *λόγο* των σχολικών βιβλίων.[151]

το επίπεδό της (…), και όχι σε άλλους παράγοντες, όπως είναι π.χ., το ίδιο το βιβλίο, ή ακόμα και ο διδάσκων! Σ'αυτό το ζήτημα όμως, θα επανέλθουμε.

* Τα κείμενα αυτών των σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή όσα δεν είναι λογοτεχνικά, ονομάζονται και «σχολικά πληροφορικά κείμενα», ή «πραγματολογικά κείμενα» (Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σσ.68-69 – για τον εναλλακτικό χαρακτηρισμό τους ως «δοκίμια», αλλά και για τους λόγους εξαιτίας των οποίων αποκαλούνται «πληροφορικά» ή «πραγματολογικά» κείμενα, βλ. στο ίδιο, σ.69). Πέραν όμως των «πραγματολογικών κειμένων», διαβάζουμε σε άλλο κείμενο, και τον όρο «πραγματολογικά μαθήματα» (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τόμος ΙΙΙ,* Γραφείο Προτυποποίησης, 1999, σ.89).

[147] David R. Olson, ό.π., σσ.91-92, 115, 272.

[148] Αλλά και ο Derrida αφιερώνει πολλές σελίδες του έργου του «Περί Γραμματολογίας» στη σύγκριση της ομιλίας, της ομιλούμενης γλώσσας και της σκέψης-Λόγου, με τη γραφή, παραπέμποντας στις απόψεις, κυρίως του Saussure, του Rousseau και στο πλατωνικό έργο *Φαίδρος*, δευτερευόντως, από τις οποίες προκύπτει μια *κατωτερότητα* της τελευταίας (βλ. ενδεικτικά, Jacques Derrida, ό.π., σσ. 65-79, 528-533).

[149] Για δε τον ρόλο της εξωλεκτικής έκφρασης του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, βλ. Ιωάννης Ε. Βρεττός, "Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: άσκηση με μικροδιδασκαλία", στο Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος (επιμ.), ό.π., σσ.139-161.

[150] Βλ. και Αριστοτέλης ό.π., σσ.139,141/1356a, όπου αναφέρεται ότι ο ομιλητής μπορεί να πείσει το κοινό του, ακόμα και δημιουργώντας του με τον λόγο του μια συγκεκριμένη ψυχική διάθεση (*πάθος*).

[151] Αν μάλιστα αυτός, είναι πρόσωπο που εκτιμούν (ως άνθρωπο ή διδάσκοντα και επιστήμονα) οι μαθητές του,* ή τους είναι συμπαθής και αγαπητός, τότε η πειθώ του, είναι ακόμα μεγαλύτερη, αφού, πειθόμαστε περισσότερο απ'όσα λένε όποιοι συμπαθούμε ή εκτιμάμε ιδιαίτερα (Δημητρίου Γεώργα, ό.π., σσ.168, 170-172, Μαρία Σακαλάκη, *Ψυχολογία της επικοινωνίας*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1994, σ.14 – το ότι εμπιστευόμαστε περισσότερο και ευκολότερα, τα λόγια των προσώπων που θεωρούμε έντιμα, ιδίως όταν αναφέρονται σε θέμα που δε γνωρίζουμε, δες το και στο Αριστοτέλης, ό.π., σσ.139-140/1356a). Σε σχέση όμως με την αξιοπιστία της *πηγής* ενός μηνύματος, και όχι του εκπεμπόμενου περιεχομένου καθεαυτού, οι έρευνες έχουν δείξει ότι «η αξιόπιστη πηγή είναι αποτελεσματικότερη, δηλαδή πειστικότερη, μετά έρχεται η ουδέτερη πηγή και τελευταία και λιγότερο πειστική απ'όλες είναι η αναξιόπιστη πηγή. Ωστόσο, τα υποκείμενα που δέχθηκαν το μήνυμα της ουδέτερης πηγής ήταν αυτά που είχαν απομνημονεύσει καλύτερα απ'όλα τα άλλα λεπτομέρειες του μηνύματος, […] είχαν προβεί δηλαδή σε μια καλύτερη επεξεργασία και κατανόησή του. [Προφανώς γιατί] […] αναγκάζονται να επεξεργαστούν γνωστικά το μήνυμα, εφόσον δεν μπορούν να επαφίενται, για την εκτίμησή του, στα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά της πηγής.»! (Μαρία Σακαλάκη, ό.π., σ.25) Οπότε η πειθώ, και κυρίως η κατανόηση και αφομοίωση του *λόγου* του διδάσκοντος, δεν είναι απαραίτητα, τόσο μεγαλύτερη, όσο περισσότερο εκτιμούν το πρόσωπό του ως αξιόπιστο, οι μαθητές του.

«Η ομιλία κατακτά τη σκέψη, αλλά η γραφή την εξουσιάζει.» (Walter Benjamin, "Η τεχνική του συγγραφέα, σε δεκατρείς θέσεις.", στο Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.), ό.π., σ.162)

Αλλά και ο γραπτός λόγος έχει κάποιες ιδιότητες που ενισχύουν την πειθώ και την επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα - υπό την προϋπόθεση βέβαια, ότι είναι κατανοητός από τον αναγνώστη του -, και τις οποίες δε διαθέτει ο προφορικός.

Καταρχάς, ένας αναγνώστης, έχοντας τη δυνατότητα να διαβάσει πολλές φορές και με προσήλωση, ένα κείμενο[152] – υπό τον όρο ότι δεν είναι ιδιαίτερα δυσνόητο -, έχει συχνά, περισσότερες πιθανότητες να το κατανοήσει, από όσες πιθανότητες έχει ένας ακροατής να κατανοήσει μια ομιλία.[153] (Έτσι, περιορίζεται το πρόβλημα της μη δυνατότητας του γραπτού λόγου να παράσχει διευκρινίσεις.) Και όσα αναφέραμε για το προσεκτικό της ανάγνωσης, ισχύουν *και* για τους μαθητές, αφού η ανάγνωση στο σπίτι, γίνεται συνήθως με μεγαλύτερη νοητική συγκέντρωση από την παρακολούθηση της "παράδοσης του μαθήματος" στο σχολείο.[154] (Δεν

---

* Πάντως, ενώ στο Λύκειο, παίζει μεγαλύτερο ρόλο, εν προκειμένω, το πόσο τον εκτιμούν ως επιστήμονα, όσο μικρότερης ηλικίας είναι οι μαθητές, τόσο μικρότερο ρόλο παίζει το πόσο άξιο θεωρούν τον διδάσκοντά τους ως επιστήμονα ή εκπαιδευτικό, και τόσο μεγαλύτερο, το πόσο τον εκτιμούν και αγαπούν ως άνθρωπο – στις ηλικίες του δημοτικού εξάλλου, ίσως δεν είναι και εύκολο για όλους τους μαθητές, να αντιληφθούν την έννοια «άνθρωπος» ως διαφορετική από την έννοια «διδάσκων» ή «επιστήμονας», όσον αφορά το πρόσωπο του δασκάλου τους.

[152] Ανάλογες είναι και οι επισημάνσεις του Σεφέρη, τις οποίες παραθέτει ο Αγγέλου (Άλκης Αγγέλου, ό.π., σ.166).

[153] «Αντίθετα ο προφορικός λόγος [...] υπόκειται σε παρανοήσεις [...] ενώ ιδιαίτερα τα πολύπλοκα και εκτεταμένα νοήματα, [...] μόνο εφόσον έχουν πάρει γραπτή μορφή είναι δυνατό να συγκρατηθούν και θεωρηθούν με ακρίβεια.» (Νικ. Κ. Ανδρουλάκης, ό.π., σ.120)

[154] Και υπάρχουν πολλοί λόγοι που καθιστούν τη συγκέντρωση του μαθητή στο «μάθημα» και την «παράδοση», δυσεπίτευκτη: το βαρετό του μονολόγου του διδάσκοντος που συνιστά τη συνηθέστερη μέθοδο διδασκαλίας (Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σ.29), η κόπωση, λόγω του προχωρημένου της ώρας (π.χ. η έβδομη-τελευταία διδακτική ώρα, ή οι απογευματινές και βραδινές ώρες της ημέρας), η υπνηλία(!) λόγω του πολύ, πρωινού ή μεσημβρινού, της ώρας, οι συμμαθητές που διασπούν την προσοχή του μιλώντας του ή κάνοντας (χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού) κάτι άλλο, ο θόρυβος που υπάρχει μες στην αίθουσα από τους *ανήσυχους* συμμαθητές ή έξω απ'αυτή, αλλά ακόμα και μια ξένη προς το μάθημα, δραστηριότητά του (όταν π.χ. σχεδιάζει, γράφει κάτι άσχετο με το μάθημα, ή συνομιλά), ή οι σκέψεις του για κάτι διαφορετικό από το μάθημα, ή κάτι προσωπικό – και στην εφηβεία, οι σκέψεις επί προσωπικών θεμάτων, απορροφούν περισσότερο τους μαθητές, απ'όσο το κάνουν στην παιδική ηλικία (βλ. ενδεικτικά, Ηλίας Ε. Κουρκούτας, *Η ψυχολογία του εφήβου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, σσ.156-157 και Robert Ornstein, Laura Carstensen, *Ψυχολογία - τόμος Ι*, Δανιά, Αθήνα, χ.χ., σ.75). Η Τοκατλίδου μάλιστα, χρησιμοποιώντας όρους επικοινωνιολογίας, επισημαίνει την ύπαρξη «θορύβου»* στην επικοινωνία του προφορικού *λόγου* του διδάσκοντος με τους μαθητές που πραγματοποιείται μες στην "τάξη", αναφερόμενη στις μεταβλητές που παρεμβάλλονται μεταξύ «πομπού» και «δέκτη»,** εμποδίζοντας «τελείως την είσοδο του μηνύματος» στους μαθητές, εξαιτίας της οποίας, «ή θα σταματήσει η διαδικασία της αποκωδικοποίησης ή θα συνεχιστεί, αλλά για άλλο μήνυμα και όχι πια για το αρχικό» που εξέπεμψε ο διδάσκων (Βάσως Τοκατλίδου, "Εγχειρίδια για σχολική χρήση και διδακτικά βιβλία", στο *Νέα Παιδεία*, τ.9/1979, σ.26). Και ως τέτοιους *θορύβους*, εκλαμβάνει παράγοντες ανάλογους μ'αυτούς που προαναφέραμε: «[Την] αφηρημάδα του μαθητή, [την] κακή άρθρωση ή [τη] χαμηλή φωνή του καθηγητή [...] και τα τροχοφόρα που περνούν ή τα κομπρεσέρ που σκάβουν το πεζοδρόμιο»... (στο ίδιο) που βρίσκεται έξω από το σχολείο.

* Για την έννοια του *θορύβου*, βλ. John Fiske, ό.π., σ.8, James Watson, Anne Hill, ό.π., 130, John R. Bittner, ό.π., σσ.10, 13, Denis McQuail, Sven Windahl, ό.π., σ.17, Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σσ.26,39.

παραβλέπουμε ωστόσο, ότι υπάρχουν και μαθητές, που αντιμετωπίζουν στο σπίτι (ποικίλες) συνθήκες που δεν τους επιτρέπουν να συγκεντρωθούν στη μελέτη των σχολικών βιβλίων, όσο έντονα και για όση ώρα, χρειάζεται.[155])

Από την άλλη πλευρά όμως, είναι εξίσου γεγονός, ότι όσο πιο προσεκτικά αντιλαμβάνεται κανείς έναν *λόγο*, τόσο περισσότερο τοποθετείται κριτικά έναντί του – είτε έχει τέτοια πρόθεση, είτε όχι. Και όσον αφορά τα βιβλία, η στάση αυτή αναπτύσσεται ιδιαίτερα εύκολα - ακόμα κι από ανήλικους[156] -, εξαιτίας κυρίως, του ότι μπορεί κάθε σημείο του κειμένου τους να αναγνωσθεί πολλές φορές.[157] (Κριτική μάλιστα σε όλα τα σχολικά βιβλία, ασκούν, σημειωτέον, όλοι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συχνά, και αυτοί της Στ΄ δημοτικού (τάξη στην οποία διδάσκεται και η "Κοινωνική και πολιτική αγωγή").[158] Η κριτική όμως αντίληψη του περιεχομένου κάθε κειμένου, όταν είναι *αρνητική*, περιορίζει την πειθώ του. Συνεπώς, από το στοιχείο που αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο, ως ενισχυτικό της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας του *λόγου* των βιβλίων, προκύπτει ένα άλλο, που περιορίζει συνήθως – αφού ως επί το πλείστον η κριτική είναι αρνητική - την πειθώ των κειμένων των βιβλίων.

** Για την έννοια του *πομπού*, βλ. υποσημ. 122 και για την έννοια του *δέκτη*, James Watson, Anne Hill, ό.π., σ.170, Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σ.25.

[155] Για τη σχετική απομόνωση και την ιδιωτικότητα, ως προϋποθέσεις της αναγνωστικής πράξης, διαβάζουμε και στο John Hall, *Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας*, Gutenberg, Αθήνα, 1990, σ.210.

[156] Άλλωστε και ο Spink θεωρεί – αν και αναφέρεται στην ανάγνωση λογοτεχνημάτων - πως «ο επαρκής αναγνώστης» δεν είναι απαραίτητα ενήλικας (John Spink, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Καστανιώτη, Αθήνα, 1990, σ.25).

[157] Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης ήταν οι πρώτοι που επεσήμαναν ότι η γραφή του λόγου, ευνοεί την άσκηση κριτικής σ'αυτόν (Frédéric Barbier, ό.π., σ.31). Και ένα πρώτο επίπεδο κριτικής υποδοχής του αναγνώσματος, εκφράζεται με το ότι κάθε αναγνώστης διερωτάται καταρχάς, αν όντως ισχύουν όσα διαβάζει και αν τελικά θα τα «δεχτεί» (βλ. γι'αυτά τα ερωτήματα του αναγνώστη – αν και δεν αναφέρονται ως στοιχεία *κριτικής στάσης* – στο John Spink, ό.π., σσ.24, 25, 93).
Ωστόσο, κατά τον Steiner, σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράζει ο Πλάτωνας στον *Φαίδρο*, είναι «η προφορική [επικοινωνία που] επιτρέπει, ή καλύτερα εξουσιοδοτεί, την άμεση αμφισβήτηση, τον αντίλογο και τη διόρθωση.» (George Steiner, ό.π., σ.16 – η υπογράμμιση δική μας. Με ανάλογο τρόπο αποδίδει τη σκέψη του Πλάτωνα, *και* ο Καραποστόλης, όπως είδαμε στην υποσημ. 140.) Και προχωρεί τη συλλογιστική του, ακόμα μακρύτερα: «Επιτρέπει σ'εκείνον που διατυπώνει την πρόταση να αλλάξει γνώμη, να κάνει πίσω εάν χρειαστεί, και να εκθέσει τις θέσεις του υπό το φως μιας έρευνας από κοινού και μιας εξερεύνησης που θα έχει γίνει με πολλούς. Η προφορικότητα διεκδικεί την αλήθεια, την εντιμότητα της αυτοδιόρθωσης, τη δημοκρατία» (στο ίδιο).

[158] Σημειωτέον όμως, ότι οι μαθητές καθίστανται κριτικοί με αρνητικό τρόπο έναντι αρκετών *σημείων* του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, ακόμα και στην περίπτωση που το μόνο μειονέκτημά του είναι ότι έχει αρκετές δυσνόητες φράσεις. Δηλαδή, αν κρίνουν πως το βιβλίο δεν είναι εύληπτο ή κατανοητό, στη συντριπτική πλειοψηφία των κεφαλαίων του, αναπτύσσουν συνήθως, μια αρνητική προδιάθεση-προκατάληψη, βάσει της οποίας το αξιολογούν αρνητικά, πιο αβασάνιστα, απ'ό,τι θα έκαναν σε άλλη περίπτωση. (Για την κριτική που ασκούν οι μαθητές στο σχολικό βιβλίο, βλ. και Μαρίζα Φουντοπούλου, "Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας", στο *Διαβάζω*, τ. 357/1995, σ.46.)

Αλλά γνωρίζοντάς το αυτό ο συγγραφέας, έχει τη δυνατότητα να μεριμνήσει ώστε να είναι ιδιαίτερα ελκυστικά[159] και πειστικά όσα γράφει. Δε δυσκολεύεται άλλωστε να το κάνει, διότι το γράφειν, είναι μια διαδικασία που επιτρέπει τις συνεχείς διορθώσεις του γραφόμενου *λόγου* – όπως ακόμα και τη διακοπή της συγγραφής μέχρι ο γράφων να βρει τις πιο *εύστοχες*(!) λέξεις για να εκφράσει οτιδήποτε θέλει.[160] Αλλά βέβαια, η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας, εξαρτάται από την ικανότητα του συγγραφέα στο σκέπτεσθαι, το γράφειν και την εν γένει ανάπτυξη του «λόγου», ως τρόπου *ανάλυσης*, *σύνθεσης* και επιχειρηματολογίας.

Οπότε συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι ο γραπτός λόγος, μη διαθέτοντας τα *πρωτογενή* μέσα πειθούς του προφορικού, τα οποία αναφέραμε πριν, χρησιμοποιεί άλλα, επεξεργασμένα μέσα πειθούς, όπως είναι η δομή του, η άρθρωση της επιχειρηματολογίας και της ανάπτυξης των συλλογισμών του, και η αναλυτική του λογική.

«Η βασιλεία του αναγνώστη δεν είναι παρά φανταστική, αφού οφείλει όλη της τη δύναμη σ'αυτή τη δαιμονική μηχανή που είναι το βιβλίο, συσκευή δημιουργίας σημασιών. Οι σχέσεις του αναγνώστη με το βιβλίο μοιάζουν μ'εκείνους τους έρωτες όπου, στην αρχή, κυριαρχούσε ένας από τους δύο, γιατί ήταν περισσότερο αλαζόνας ή διαχυτικός, αλλά σε λίγο όλα αυτά σωριάζονται και κυβερνάει πια ο πιο σιωπηλός και φρονιμότερος. [...] η σχέση αντιστρέφεται [...] το βιβλίο αποκτά την κυριότητα του αναγνώστη.» (Maurice Merleau-Ponty, *Η πρόζα του κόσμου*, Βιβλιοπωλείον της "Εστίας", Αθήνα, 1992, σ.33)

Στο σημείο αυτό όμως, και αφού αναπτύξαμε τα *μέσα* με τα οποία η γραφή *αντιμετωπίζει* τα κύρια πλεονεκτήματα που διακρίνουν την ομιλία και ευνοούν την πειθώ της, και επιχειρεί να γίνει ισοδύναμη της δεύτερης, ως προς την επικοινωνιακή της αποτελεσματικότητα, θα στρέψουμε την ανάλυση σε ένα βασικό γνώρισμα του γραπτού λόγου - αφού άλλωστε και το θέμα της διατριβής μας, αφορά βιβλία, δηλαδή

---

[159] αφού πειθόμαστε ευκολότερα από κάτι που μας αρέσει, παρά από κάτι που δε μας αρέσει (Blaise Pascal, ό.π., σσ.59-65). (Ο *λόγος* των σχολικών βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάντως, και βέβαια αυτός των εγχειριδίων ΠΑ, μάλλον δεν είναι *ελκυστικός*.)

[160] «Με τη γραφή, λέξεις που [...] καταγράφηκαν [...] μπορούν να [...] σβηστούν, να αλλαχτούν. Δεν υπάρχει το αντίστοιχο σε μια λέξη που έχει προφερθεί: οι διορθώσεις δεν καταργούν μιαν ατυχή έκφραση ή ένα λάθος. Απλώς της προσθέτουν μιαν άρνηση κι ένα "μπάλωμα". Το "νοητικό μαστόρεμα" (bricolage), η νοητική αυτή "μπαλωματική" (patchwork) [...] οι διορθώσεις στην προφορική τέλεση τείνουν να είναι αντιπαραγωγικές, να μην καθιστούν τον ομιλητή πειστικό. [...] Γράφοντας, οι διορθώσεις μπορούν να είναι εξαιρετικά παραγωγικές, γιατί πώς είναι δυνατόν να γνωρίζει ο αναγνώστης ότι έγιναν ποτέ;» (Walter J. Ong, ό.π., σσ.148-149) Με τις πολύ εύστοχες επισημάνσεις του Ong, διαπιστώνουμε πόσο *σχετικό* είναι το πλεονέκτημα της ομιλίας να μπορεί να δίνει δευτερογενείς διευκρινίσεις, αφού ενδέχεται, αν ο ομιλών δεν είναι δεινός ρήτορας, να καταστεί *μειονέκτημά* του λόγου του, στην περίπτωση που αυτές, είτε γίνονται συχνά, είτε λειτουργούν *ή εκλαμβάνονται* (από τους/τον ακροατές/τη), ως *διορθώσεις* όσων λέγονται. Ενώ ταυτόχρονα, ακριβώς λόγω των διαφορετικών συνθηκών άρθρωσης της *γραφής* από την *ομιλία*, η δυνατότητα συνεχών, αλλά *αφανών*, *(πραγματικών) διορθώσεων* στο γράφειν, καθίσταται ένα ισχυρό πλεονέκτημα του γραπτού, έναντι του προφορικού λόγου, όσον αφορά την επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα.

έργα γραπτού λόγου – το οποίο, τελικά, πιθανότατα τον καθιστά πολύ *ικανότερο* του προφορικού, στο πείθειν.

Και εστιάζουμε καταρχάς, στον ρόλο που παίζει η *όραση*, στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον *λόγο*/discourse εν γένει. Η αίσθηση της όρασης, λοιπόν, και ειδικότερα, η ορατότητα και η θέαση των κάθε είδους *στοιχείων*, συντελεί από αρχαιοτάτων χρόνων, καθοριστικά στην επίτευξη της πειθούς, αφού όλα εν γένει τα οπτικά προσλαμβανόμενα στοιχεία, διαθέτουν, βάσει των ισχυουσών κοινωνικών αντιλήψεων, έναν οιονεί εγγενώς, *αποδεικτικό* χαρακτήρα-ισχύ. (Θυμηθείτε τον *άπιστο Θωμά* που δεν πίστευε όσα *έλεγαν-άκουγε*, πριν τα *δει*.) Έτσι, για να πείσει ο *λόγος*, πρέπει να εισφέρει - με κυριολεκτικό ή συμβολικό τρόπο – σ'αυτόν στον οποίον απευθύνεται, *και*, ορατά στοιχεία - δηλαδή πρέπει να *δείξει*, για να απο-δείξει την αλήθεια/ισχύ όσων δηλώνει.[161] Οπότε, με την πάροδο του χρόνου, το στοιχείο της από-δειξης, άρχισε να λειτουργεί, όχι μόνο ως γνώρισμα του *λόγου*,[162] αλλά και ως κριτήριο αξιολόγησής του. (Εξ ου και η συζήτηση για τη «*λογική* απόδειξη», τον «αποδεικτικό *λόγο*» και τα συναφή.) Συνεπώς, από έναν *λόγο*/discourse που απλά, ακούγεται, ή διαβάζεται, μεταβαίνουμε σ'έναν λόγο που (μπορεί *και* να) απο-δεικνύει. Και βέβαια, η αποδεικτική ισχύς του, λειτουργεί και ως *ικανή* – μερικές φορές και ως *αναγκαία* – *συνθήκη*, για την πειθώ του.[163]

Όμως, *ορατά στοιχεία*, διαθέτει τόσο ο γραπτός λόγος, αφού προσλαμβάνεται διά της όρασης, όσο και ο προφορικός, όταν ο ακροατής του βλέπει τον ομιλούντα.[164]

---

[161] Παρά όμως, την κοινωνική αποδοχή των *φαινομένων* και των βλεπόμενων στοιχείων ως πειστηρίων του *λόγου*, η κοινή αντίληψη, σοφά ποιώντας, διατηρεί κάποιες επιφυλάξεις για την ταύτιση του *φαίνεσθαι* με το *είναι* και την ιδιότητα του πρώτου να αντιστοιχεί στην *πραγματικότητα* και την *αλήθεια*. (Εξ ου και η φράση «τα φαινόμενα εξαπατούν».) Γι'αυτό, πέραν της έννοιας της «από-δειξης», υπάρχει κι αυτή της «έν-δειξης».

[162] Άλλωστε, και ο ίδιος ο εμπειρισμός ως επιστημολογικό και γνωσιολογικό/γνωσιοθεωρητικό «παράδειγμα» (κατά Kuhn), εδράζεται, κατά βάθος, σχεδόν αποκλειστικά στην όραση, και όχι στις υπόλοιπες αισθήσεις. Μάλιστα, ακόμα και το εννοιολογικό περιεχόμενο της *παρατήρησης* – η οποία είναι το ένα από τα δύο στοιχεία στα οποία στηρίζεται (το άλλο είναι το *πείραμα*) (Θ.Α.Βασιλείου, Ν.Σταματάκης, ό.π., σ.131, Θεοδόσης Πελεγρίνης, ό.π., σ.200) –, σημαίνει *εποπτεία-θέαση*. Αλλά η κατίσχυση της όρασης στο πεδίο του γιγνώσκειν, φαίνεται και από το ότι, ακόμα και το ρήμα «αναγνωρίζω» (που συναρτάται στενά, με το «γνωρίζω»), χρησιμοποιείται συνήθως για να υποδηλώσει *οπτική* αναγνώριση.

[163] «Η τέχνη […] της πειθούς […] δεν είναι παρά ο τρόπος ανάπτυξης αποδείξεων» (Blaise Pascal, ό.π., σ.68 - περισσότερα γι'αυτό, στο ίδιο, σσ. 68-74.) (Γι'αυτό, «θα έπρεπε ν'αποδεχόμαστε αποκλειστικά και μόνο όσες αλήθειες μπορούν ν'αποδειχθούν.» (στο ίδιο, σ.59).) Αλλά και ο Αριστοτέλης, θεωρεί την «πραγματική ή φαινομενική απόδειξη» και τα «αποδεικτικά ή φαινομενικά αποδεικτικά επιχειρήματα», ως ένα από τα μέσα της πειθούς του λόγου (Αριστοτέλης, ό.π., σσ.139,143/1356a).

[164] Αλλά αυτό που ενδιαφέρει την ανάλυσή μας από την *παρουσία* του ομιλητή, είναι η *εξωλεκτική* του έκφραση που *συνοδεύει* τα λόγια του και μπορεί (ερμηνευόμενη μάλλον εύκολα) να «μαρτυρήσει» στο κοινό του αν ο ομιλών ψεύδεται ή όχι* (για τον ρόλο της εξωλεκτικής έκφρασης του ατόμου, κατά την ομιλία του, βλ. Μάριος Πουρκός, "Ο πολιτισμός του σκεπτόμενου σώματος και ο ρόλος των χειρονομιών στη σημειωτική–επικοινωνιακή διαδικασία: προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση", στο Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος (επιμ.), ό.π., σσ.87-137 και για το αυθόρμητο και μη ελεγχόμενο της εξωλεκτικής έκφρασης, βλ. Ε.Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, ό.π., σσ.19-22). Οπότε, σ'αυτή

Άρα, η, διερεύνηση, και στη συνέχεια, σύγκριση, της οφειλόμενης στο *φαίνεσθαι*, πειθούς της ομιλίας, με την αντίστοιχη πειθώ της γραφής, μετακυλίεται σε ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης, όπου τίθεται το εξής ερώτημα: Το φαίνεσθαι της ομιλίας, ή της γραφής, είναι πιο *αποδεικτικό*, άρα, πιο *πειστικό*, και πιο αποτελεσματικό επικοινωνιακά;

Το πρώτο που επισημαίνουμε, για να μπορέσουμε, στη συνέχεια, να συγκρίνουμε, τα δύο αυτά *φαίνεσθαι*, ώστε να δώσουμε μια πλήρη απάντηση στο ερώτημα αυτό, είναι το εξής:

Η γλώσσα, αποτελώντας μία κοινωνική «κατασκευή»-δημιουργία[165] και έναν κοινωνικό θεσμό, είναι ένα από τα περισσότερο, αν όχι *το περισσότερο*, πολιτισμικά διαμορφωμένο και διαποτισμένο, επικοινωνιακό μέσο, και (ίσως) το πιο, *κοινωνικά συμβατικό* (με την έννοια ότι αποτελεί *κοινωνική σύμβαση*[166]) - γι'αυτό και κάθε κοινωνία έχει τη δική της γλώσσα. Άρα, το ίδιο ισχύει και για τον *λόγο*.

Αν όμως η γλώσσα αντιστοιχεί στον πιο *συμβατικό* και πιο *διαμεσολαβημένο* τρόπο επικοινωνίας,[167] ποιο μέσο εκφράζει έναν απόλυτα αδιαμεσολάβητο; Η

την περίπτωση, διαπιστώνεται ένα στοιχείο που ενισχύει την πειθώ του *λόγου* - δηλαδή η *αλήθεια* του.** Μάλιστα δε, διαπιστώνεται *και* ευκολότερα, *και* γρηγορότερα απ'ό,τι διαπιστώνεται όταν είναι γραπτός – ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες η *αλήθεια* του γραπτού, δε μπορεί *ποτέ* να διαπιστωθεί, βάσει λογικών διεργασιών.

Αυτός όμως ο τρόπος διαπίστωσης της αλήθειας του ομιλούντος, δεν είναι πάντα ασφαλής, παρά το ότι όπως υποστηρίζουν οι ψυχολόγοι, δεν είναι εύκολο η *γλώσσα του σώματος* και κυρίως η έκφραση του προσώπου***, να «υποκριθεί» συστηματικά και για αρκετά λεπτά (αφού όταν το άτομο ψεύδεται, αυτή τον "μαρτυρά" (στο ίδιο, σσ.21-22). Πέραν τούτου, παρατηρώντας την εξωλεκτική έκφραση του ομιλητή, μπορούμε να διακρίνουμε μόνο το αν αυτός *πιστεύει* όσα λέει. Έτσι, δε μπορούμε να αντιληφθούμε αν όσα λέει, τα θεωρεί αληθινά εξαιτίας μιας πλάνης του και μόνο, ενώ καθεαυτά τα αναφερόμενά του, είναι στην πραγματικότητα, αναληθή ή ανακριβή. Συνεπώς, η εξωλεκτική έκφραση, είναι *ενδεικτική* της ειλικρίνειας *του ομιλούντος*, και όχι της αξιοπιστίας *των λεγομένων του*. Αλλά επειδή, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, ο προφορικός λόγος προσλαμβάνεται απ'αυτόν στον οποίο απευθύνεται, ως ταυτιζόμενος με το πρόσωπο αυτού που τον αρθρώνει, η *αλήθεια* του ομιλητή εκλαμβάνεται ασυνείδητα/ασυναίσθητα από τον ακροατή, και ως *αλήθεια* της ομιλίας του.

* Αντίθετα, «η ειλικρίνεια» και «η σοβαρότητα αυτού που λέγεται, δε φαίνονται από ένα χειρόγραφο.» (David R. Olson, ό.π., σ.92), επειδή αυτό δεν έχει εξωλεκτική έκφραση. Όμως η *σοβαρότητα* και η *ειλικρίνεια*, είναι γνωρίσματα των ανθρώπων, και όχι του *λόγου* (ο οποίος έχει ως χαρακτηριστικά, την ορθότητα, την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία, και έστω, την *αλήθεια*), γι'αυτό και μπορούν να *εκπεμφθούν* μόνο από το πρόσωπο του ομιλητή, και όχι από τη γραφή του.

** Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Καραποστόλης, «η θέαση του άλλου, επειδή ανήκει στο αισθητό, επιβάλλεται στη νόηση. Παρέχει βεβαιώσεις που μειώνουν τις αμφιβολίες για το τι σκέπτεται ο άλλος.» (Βασίλης Καραποστόλης, *Ήπιος Λόγος*, ό.π., σ.65)

*** Αναφέρεται χαρακτηριστικά σε τίτλο κεφαλαίου: «Ομορφιά και πρόσωπο: αλήθεια, καλοσύνη, καθρέφτες και προσωπεία» (Anthony Synnott, ό.π., σ.73) - και προφανώς οι λέξεις *καθρέφτες* και *αλήθεια*, αφορούν το πρόσωπο. (Περισσότερα για την εκφραστική του προσώπου, στο ίδιο και στο Α.-Ι.Δ.Μεταξάς, *Προεισαγωγικά για τον πολιτικό λόγο*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 1995, σ.240.)

[165] «Η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό γεγονός» (F. de Saussure, ό.π., σ.35) και «κοινωνικό προϊόν» (στο ίδιο, σ.39).

[166] Η γλώσσα είναι «ένα σύνολο [...] συμβάσεων, που έχει υιοθετήσει το κοινωνικό σώμα» (στο ίδιο).

[167] Βλ. σχετικά, Α.-Φ.Χριστίδης, ό.π., σ.88, όπου, εκτός των άλλων, αναφέρεται και η θέση του Hegel, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα, υπηρετώντας τον κόσμο των νοημάτων, "φονεύει" τον κόσμο των

«*εικόνα* των πραγμάτων»[168] - και όχι η «εικόνα εν γένει», διότι ο κινηματογράφος, το θέατρο, ο χορός, η φωτογραφία και όλες οι εικαστικές τέχνες (συμπεριλαμβανομένου του σχεδίου), ως τέχνες (και μορφές έκφρασης μέσω) της «εικόνας», συνιστούν προϊόντα διαμεσολάβησης του καλλιτέχνη-δημιουργού τους, δηλαδή παρέμβασής του στην πραγματικότητα που χρησιμοποιεί ως «υλικό» του έργου του.[169] Η *εικόνα* λοιπόν, όταν δε διαμεσολαβείται από καμία ανθρώπινη παρέμβαση και δε γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα «φυσικό» - αφού είναι ακατέργαστο και αγνό/ανόθευτο και ανεπηρέαστο – μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου με την πραγματικότητα, και όχι κοινωνικά δημιουργημένο, όπως είναι π.χ. η γλώσσα και ο λόγος.

Παράλληλα με όσα αναφέραμε όμως, ισχύουν και τα εξής: Ό,τι *φαίνεται*, απλά, *περιγράφει*. (Μ'άλλα λόγια, μας πληροφορεί, με την *εικόνα* του, ή *«μιλά» μόνο του*, για το είναι του, και δε *«μιλά» τον* λόγο *ενός*, ανθρώπου ο οποίος είναι διαφορετική οντότητα απ'αυτό το «ό,τι».) Δεν *ερμηνεύει*, δεν *εξηγεί*, δεν *αξιολογεί*, δε *γνωμοδοτεί*. Συνεπώς, δεν εκφράζει μια ανθρώπινη-υποκειμενική νοητική επεξεργασία και *θέση*, άρα, *γνωσιοδοτεί*, αφού αντιστοιχεί σε ένα είδος *λόγου* που αρθρώνει η ίδια η πραγματικότητα (ή τα *γεγονότα*) για τον εαυτό/είναι της(/τους).

Ό,τι *λέγεται* όμως, αντιστοιχεί, όχι στην ίδια την πραγματικότητα, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εννοούν την πραγματικότητα οι άνθρωποι – άλλωστε η *γλώσσα*, μητέρα του «λόγου», *δεν* είναι *η* πραγματικότητα (παρά το ότι συνιστά βέβαια η ίδια, μια (κοινωνική) πραγματικότητα[170]), αλλά ένας τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται νοητικά και εννοιοδοτεί, νοηματοδοτεί, κατανοεί, και στη συνέχεια, εξηγεί και ερμηνεύει, η κοινωνία και ο άνθρωπος, την πραγματικότητα.[171]

Ό,τι *φαίνεται* και *δείχνεται* λοιπόν, είναι η αυτοπαρουσίαση/αυτοπροβολή της πραγματικότητας – δηλαδή ***η αλήθεια***. Ενώ ό,τι *λέγεται* και *ακούγεται* από έναν

"πραγμάτων", αφού «το αισθητό συγκεκριμένο πράγμα "πεθαίνει" κάτω από τα πλήγματα της αφαίρεσης και γενίκευσης – του νοήματος». (Άλλωστε, «τα γλωσσικά σύμβολα αποτελούν την πλέον αφηρημένη κατηγορία συμβόλων, μια και δεν έχουν συνήθως καμιά φυσική ομοιότητα με το αντικείμενο ή την ιδέα που συμβολίζουν.» (Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σ.23) Αν μάλιστα θεωρήσουμε τη λέξη "ιδέα" με την κυριολεκτική της έννοια, θα ήταν αδύνατο να έχουν την παραμικρή ομοιότητα μ'αυτήν, καθώς καμία *ιδέα* δεν έχει, ούτως ή άλλως, *μορφή*…)

[168] Δηλαδή μια *εικόνα* που αντιστοιχεί σε ό,τι χαρακτηρίζει ο Barthes «καταδηλούμενη εικόνα» (Roland Barthes, ό.π., σσ.50-53). (Για την *καταδήλωση* βλ. και Σοφία Γ. Ασλανίδου, *Εκπαιδευτική τεχνολογία και οπτικοακουστική αγωγή*, εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1992, σσ.40-41.)

[169] Οπότε πρόκειται για την κατά Barthes, «συμπαραδηλούμενη εικόνα» (Roland Barthes, ό.π., σσ.51-59).

[170] «Η γλώσσα είναι μια πραγματικότητα, όχι ένα μέσο απόδοσης της πραγματικότητας.» (Βασίλης Καραποστόλης, *Ήπιος Λόγος*, ό.π., σ.55)

[171] Ανάλογες σκέψεις βλ. και στο Stuart Hall, "Η επανανακάλυψη της «ιδεολογίας»: Η επάνοδος του απωθημένου στις μελέτες για τα ΜΜΕ", στο Μαρία Κομνηνού, Χρήστος Λυριντζής (επιμ.), *Κοινωνία, εξουσία & Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Παπαζήση, Αθήνα, 1989, σ.121.

άνθρωπο, είναι ***μια*** *δοξασία* – δηλαδή κάτι που είναι *μόνο πιθανό/ενδεχόμενο* να ισχύει.

Ο *γραπτός λόγος* όμως, έχει την εξής ιδιομορφία: Είναι ταυτόχρονα *λόγος* – δηλαδή απότοκος της κοινωνικής σύμβασης που λέγεται «γλώσσα» και η οποία συνιστά μια διαμεσολάβηση μεταξύ της ανθρώπινης σκέψης και της ίδιας της πραγματικότητας – και *εικόνα* (όπως είναι και η *ορατή πραγματικότητα* - δηλαδή η πραγματικότητα που βλέπεται ή *αυτοπαρουσιάζεται* στους ανθρώπους). Έτσι, είναι κάτι που, και *βλέπεται*, και *λέγει* ή *λέγεται* – μ'άλλα λόγια, *ένας ορατός/βλεπόμενος λόγος*.

Διά της γραφής λοιπόν, ο *λόγος* αποκτά, πέραν των γνωρισμάτων που έχει ως «λόγος», ένα επιπλέον: αυτό που διαθέτει η «εικόνα της πραγματικότητας» όταν επικοινωνεί με τους αποδέκτες της, *αδιαμεσολάβητη* (και όχι ως κοινωνική σύμβαση, όπως κάνει η γλώσσα και ο «λόγος»). Αυτό το πρόσθετο όμως χαρακτηριστικό που έχει ο γραπτός λόγος έναντι του προφορικού, καθιστώντας τον *αληθο-φανή*,[172] κάνει τους αναγνώστες να του προσδίδουν ιδιαίτερη και μεγάλη αξία, αφού τελικά, τον εκλαμβάνουν ασυνείδητα, ως εκδήλωση της ίδιας της πραγματικότητας, άρα, και ως *αληθή*.

Έχοντας ολοκληρώσει πλέον, τον προηγούμενο συλλογισμό μας, ερχόμαστε κατευθείαν στον πυρήνα του ερωτήματος που θέσαμε πριν, σχετικά με το αν είναι αποτελεσματικότερο επικοινωνιακά το *φαίνεσθαι* της γραφής ή της ομιλίας. Για να συγκρίνουμε όμως ευθέως τα δύο *φαίνεσθαι*, πρέπει αρχικά να διευκρινίσουμε, ότι το φαίνεσθαι της γραφής, αντιστοιχεί σε θέαση του κειμένου, των γραφομένων και της εκφρασμένης και διατυπωμένης σκέψης του γράφοντος υποκειμένου, ενώ το φαίνεσθαι της ομιλίας, αντιστοιχεί στο φαίνεσθαι του ομιλούντος, δηλαδή του ίδιου του υποκειμένου που παράγει-αρθρώνει τον λόγο. Άρα, στην πρώτη περίπτωση, είναι ορατό *το έργο* ενός ανθρώπου (ή το *προϊόν* μιας *πράξης*), δηλαδή ένα *αντικείμενο* (ή ένα είδος *πράγματος*), ενώ στη δεύτερη, το ίδιο το πρόσωπο του παραγωγού – δηλαδή, το *υποκείμενο* της «δημιουργίας».

Αλλά, στον προφορικό λόγο, το υποκείμενο που τον αρθρώνει, *είναι* και *λειτουργεί*, ως συστατικός πόλος της μεταξύ του ομιλητή και του ακροατή, επικοινωνίας, καθόλη τη διάρκεια της εκφοράς του λόγου, αφού, η *παρουσία* του ομιλητή, *και* είναι η προϋπόθεση της άρθρωσης και *εκπομπής* του λόγου, *και* εκλαμβάνεται από τον ακροατή, ως τέτοια. Οπότε, *εκφορά* (ήχος) και *παρουσία* (εικόνα), *λόγος* και ομιλητής, γίνονται αντιληπτοί από τον ακροατή, όχι ως ένα ζεύγος

[172] Για την αληθοφάνεια όλων των στοιχείων «που βλέπουμε με τα ίδια μας τα μάτια», βλ. στο ίδιο, σ.123.

οντοτήτων και (διακριτών μεταξύ τους) συνιστωσών της επικοινωνίας, αλλά ως ενιαίο όλο, που *λειτουργεί* μάλιστα, και με έναν ενιαίο τρόπο. Και αυτό το *όλο*, νοείται από τον ακροατή *του* ως *ένα* ον/είναι, όχι μόνο από επικοινωνιακή και υπαρξιακή διάσταση, αλλά και από σημειολογική. Γι'αυτό εξάλλου και τα γνωρίσματα που θεωρεί η κοινή γνώμη ότι έχει ο προφορικός λόγος – εκφραστικότητα, «ζωντάνια» κ.ά. συναφή -, είναι στην πραγματικότητα, ανθρώπινες ιδιότητες, δηλαδή χαρακτηριστικά αυτών που τον αρθρώνουν.[173]

Αντίθετα, τα κείμενα, κάνουν πάντα τον αναγνώστη να συνειδητοποιεί ότι υφίστανται ως οντότητες, διαχωρισμένα από το υποκείμενο που τα συνέταξε.[174] Έτσι, ο προφορικός λόγος, προσλαμβάνεται πάντα με τρόπο που κάνει τον ακροατή να έχει συνεχή συνείδηση του ότι είναι *προσωπικός*, ενώ ο γραπτός, με τρόπο που, όχι μόνο δεν υποδηλώνει κάτι τέτοιο, αλλά πολύ συχνά, δίνει την εντύπωση ότι είναι *απρόσωπος*, αφού δεν είναι ορατό ούτε το πρόσωπό του (ή «το χέρι του που γράφει»...), ούτε και κάτι άλλο *προσωπικό του* (δηλαδή παραπεμπτικό στο πρόσωπο, τον βίο ή την προσωπικότητά του), πέραν του τυπωμένου *λόγου του*.

Επιπλέον, ο προφορικός λόγος, έχει ένα ακόμα στοιχείο, το οποίο ενισχύει την αντίληψη περί του ενιαίου μεταξύ ομιλητή και *λόγου*: τη συνεχή χρήση του πρώτου ενικού προσώπου της γραμματικής[175] που κάνει, παραπέμποντας έτσι, διαρκώς στο υποκείμενό του.

Απ'όλα τα ανωτέρω λοιπόν, προκύπτει ότι ο λόγος αυτός, εξαιτίας της ταύτισής του με το πρόσωπο που τον αρθρώνει, εκλαμβάνεται από τον ακροατή του, σχεδόν ως ένα ομιλούν υποκείμενο,[176] ενώ ο γραπτός, ως *αντικείμενο*.[177] Οι

---

[173] Αλλά και όσα αναφέρει ο Σωκράτης αξιολογώντας τη γραφή βάσει των γνωρισμάτων της ομιλίας, αντιστοιχούν σε ανθρώπινα γνωρίσματα (όπως είναι η *σοβαροφάνεια* και η *λαλιά*). Διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον *Φαίδρο*, ότι τα κείμενα «στέκονται [...] σα να είναι ζωντανά, αν όμως τα ρωτήσεις σιωπούνε με πολλή σοβαροφάνεια» [αφού ο γραπτός λόγος] «δεν ξέρει [...] να λέγει για ποιους είναι [...] Κι όταν τον κακομεταχειρίζονται και τον κακολογούν [...] έχει ανάγκη από τον πατέρα του [...] γιατί δε μπορεί ούτε να αμυνθεί ούτε να βοηθήσει τον εαυτό του» καθόσον οι γραπτές λέξεις είναι «αδύναμες να βοηθήσουν τον εαυτό τους με λαλιά» (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, ό.π., σσ.555/275d-e, 559/276c).

[174] Όπως διαβάζουμε στον Ong, κάτι ανάλογο θεωρεί πως ισχύει και ο Havelock, αφού κατ'αυτόν η γραφή «διαχωρίζει το υποκείμενο από το αντικείμενο της γνώσης» (Walter J. Ong, ό.π., σ.150). Και είναι βέβαια ανάλογη η άποψή του με τη δική μας, διότι όπως είναι γνωστό, τα κείμενα/βιβλία περιέχουν γνώσεις που κατείχε ο συντάκτης τους και λειτουργούν ως πομποί επικοινωνίας μακριά απ'αυτόν.

[175] Για τη χρήση του πρώτου και του δεύτερου προσώπου στον *λόγο*, έχει γράψει μια ενδιαφέρουσα μελέτη ο Benveniste, για την οποία βλ. στο Kaja Silverman, *The Subject of Semiotics*, Oxford University Press, NY-Oxford, 1983, σσ.xiii, 43-53. Σημειωτέον εξάλλου, πως μερικές φορές, ο ομιλητής έχει και *όφελος* από τη χρήση του πρώτου ενικού προσώπου στον *λόγο* του, καθώς σε κάποια είδη λόγου, «η παρουσίαση του εγώ» λειτουργεί και ως στοιχείο «προσέλκυσης του κοινού» (Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σ.192).

[176] Άλλωστε, κατά τον Benveniste, η ίδια η υποκειμενικότητα συγκροτείται μόνο μέσω του εκφερόμενου προφορικού λόγου (στο ίδιο, σσ.xiii, 43-47, Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική

άνθρωποι όμως, συμπεριφέρονται και ομιλούν, έχοντας πάντα, κάποιες *προθέσεις*. Η *προθετικότητα* συνεπώς, είναι μια καθαρά ανθρώπινη ιδιότητα, και πάντως όχι γνώρισμα των *αντικειμένων*. Άρα, βλέποντας ο ακροατής διαρκώς το πρόσωπο, ή – στην περίπτωση που δεν το βλέπει -, ακούγοντας την *προσωπική* (δηλαδή *ιδιαίτερη-μοναδική*) φωνή, του ομιλούντος, δε μπορεί παρά να *αισθάνεται*, και να έχει (διαρκή) συνείδηση του γεγονότος, πως ό,τι ακούει, εκφράζει καθαρά και μόνο, ένα πρόσωπο. Οπότε, θεωρεί (συνήθως συνειδητά), πως ό,τι λέγεται, υπηρετεί κάποιες προθέσεις, άρα ενδέχεται να είναι και περιορισμένης αξιοπιστίας.

Αλλά αυτή η *προθετικότητα*, αφορά *και* τον *λόγο* του εκπαιδευτικού, αφού είναι δυνατόν αρκετοί μαθητές να αποδώσουν στον διδάσκοντά τους κάποιες προθέσεις, ως προς όσα τους λέει "κάνοντας μάθημα", πέραν της γνωστής και υποχρεωτικής από τον εργασιακό ρόλο του, πρόθεσης, η οποία αφορά την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Και τέτοιες προθέσεις, συνήθως, αφορούν, είτε α)την *ανάλωση* της διδακτικής ώρας με πρόχειρα και άσκοπα λόγια, λόγω (i)της επιθυμίας του διδάσκοντος να "μείνει λίγο πίσω στην ύλη" ένα τμήμα, για να "το προφτάσουν τα υπόλοιπα", (ii)κόπωσης και αδιαθεσίας του, (iii)διδακτικής απροθυμίας, (iv)πλημμελούς προετοιμασίας του για το μάθημα της ημέρας, είτε β)τον προσηλυτισμό των μαθητών υπέρ συγκεκριμένων πολιτικών αντιλήψεων που πρεσβεύει ο ίδιος. Πάντως, θεωρούμε, από την εμπειρία μας, ότι η *χρέωση* προθέσεων πολιτικής προπαγάνδας στους εκπαιδευτικούς του μαθήματος της ΠΑ, δε συνηθίζεται ιδιαίτερα, στις μέρες μας.

«Η γραφή είναι αυτό το ουδέτερο, αυτό το μικτό, αυτό το πλάγιο όπου καταφεύγει το υποκείμενό μας, το ασπρόμαυρο όπου έρχεται, και χάνεται, η όποια ταυτότητα, ακόμα και η ταυτότητα του σώματος που γράφει.» (Roland Barthes, *Εικόνα – μουσική – κείμενο*, Πλέθρον, Αθήνα, 1988, σ.137)

γλώσσα...", ό.π., σ.269 – ανάλογη είναι και η θέση των Potter & Wetherell, όπως διαβάζουμε στο Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, ό.π., σ.141).

[177] Έχουν μάλιστα θεωρηθεί (αν και ίσως μεταφορικά) ως οιονεί υλικά *αντικείμενα*, ακόμα και οι γραπτές λέξεις: «Η γραφική εικόνα των λέξεων μας χτυπά [στο μάτι] σαν ένα αντικείμενο [...] στέρεο» (F. de Saussure, 1979, σ.57). (Για «γραμμένο πράγμα» κάνει λόγο κι ο Derrida, αναφερόμενος γενικά στον γραπτό λόγο (Jacques Derrida, ό.π., σ.75).) Αλλά κατά τον Flusser και η ίδια «Η γραφή είναι αντικείμενο (αντί-κείται)» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.15). Από τη σκοπιά όμως της διά των αισθήσεων πρόσληψης, η οποία είναι και το πρώτο στάδιο της διαδικασίας της αντίληψης, οτιδήποτε *βλέπεται*, γίνεται αντιληπτό από τον άνθρωπο, ως *αντικείμενο*, προφανώς λόγω της «κλειστής» και σχηματικής μορφής του (επειδή δηλαδή, έχει μορφή με σαφή *όρια* ως προς το περιβάλλον της). Όπως αναφέρει και ο Παραδέλλης σε ένα κείμενό του εισαγωγής στη σκέψη του Ong, «ο προφορικός πολιτισμός δεν αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως [...] "κόσμο-*αντικείμενο*", έννοιες που τονίζουν ακριβώς την αίσθηση της όρασης [...] αλλά ως έναν κόσμο δυναμικό, απρόβλεπτο, ως έναν "κόσμο-*ακρόαση*", έναν "κόσμο-*συμβάν*".» (Walter J. Ong, ό.π., σ.xv)

«Ένας [μη εξοικειωμένος με τη γραφή, άνθρωπος, του 19ου αιώνα,] ρώτησε μια μέρα "τι είν'εκείνο πάνω στο τραπέζι;" Όταν του απάντησαν πως είναι βιβλία, δηλαδή αντικείμενα που λένε τα νέα, πήρε ένα απ'αυτά και τό'βαλε στο αυτί του, αλλά μη μπορώντας ν'ακούσει κάτι, είπε: "Αυτό το βιβλίο δε μου λέει τίποτα", και τ'άφησε πίσω στο τραπέζι, λέγοντας: "Μήπως κοιμάται;"» (David R. Olson, *The world on paper,* Cambridge University Press, UK, 2001, σ.184)

Αντίθετα, ο γραπτός λόγος, ακριβώς επειδή δεν παραπέμπει στο πρόσωπο του συντάκτη του τόσο άμεσα, τόσο αδιάλειπτα και, τελικά, τόσο έντονα, κάνει τον αναγνώστη, ασυναίσθητα, να ξεχνά ότι είναι έργο ενός συγκεκριμένου προσώπου, το οποίο, προφανώς, τον συνέταξε βάσει κάποιων προθέσεων,[178] με αποτέλεσμα, να του αναπτύσσει την ψευδαίσθηση πως είναι *λόγος* χωρίς *προθέσεις*.[179] Και έτσι, εκλαμβάνεται ως *αθωώτερος* του προφορικού! Επιπλέον, αυτή η ψευδαίσθηση που δημιουργείται από το ότι ο γράφων δεν είναι (κυριολεκτικά) *παρών* στον *χώρο* του κειμένου (ή πλάι απ'τις γραμμές του),[180] ενισχύεται και από το στα κείμενα των σχολικών βιβλίων δε χρησιμοποιείται καθόλου πρώτο ενικό πρόσωπο - ενώ και στα επιστημονικά (αλλά και σε άλλων ειδών κείμενα, όπως π.χ. στα δημοσιογραφικά) χρησιμοποιείται σπάνια, και ελάχιστα έως καθόλου.[181] Συνεπώς, ο συγγραφέας, δεν

---

[178] Έτσι, ακόμα κι αν ισχύει η άποψη του Olson ότι «η ανάγνωση είναι ένα θέμα ανακάλυψης ή συμπερασμού των προθέσεων του συγγραφέα, μέσω γραπτών συμβόλων» (David R. Olson, ό.π., 272) - η οποία κατ'εμάς, αφορά μόνο μερικούς αναγνώστες -, ο εντοπισμός τους δε γίνεται συνειδητά. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη του Jackson, σύμφωνα με την οποία, πολύ συχνά, σκοπός του αναγνώστη δεν είναι η ανακάλυψη των προθέσεων του συγγραφέα του κειμένου που διαβάζει, αλλά ο εντοπισμός – ή ακόμα και η επινόηση (όπως προσθέτουμε εμείς) εκείνων των στοιχείων του έργου, που εκφράζουν τον ίδιο τον εαυτό του! (Holbrook Jackson, ό.π., σ.71)

[179] Οπότε, βάσει της θεωρίας και ορολογίας του Jakobson, η επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης, είναι μάλλον *αναφορική*, αφού θεωρείται ότι αποβλέπει στο να είναι αληθινή και ακριβής σε όσα αναφέρει, και δεν επιθυμεί καν να καταστεί *βουλητική*, αφού δεν της αποδίδεται η πρόθεση να *επηρεάσει* τον αποδέκτη της βάσει ενός σχεδίου-πρόθεσης (βλ. για τη θεωρία του και τους όρους του *αναφορική* και *βουλητική* επικοινωνία, John Fiske, ό.π., σσ. 35-36 και James Watson, Anne Hill, ό.π., σ.99).

[180] «Η [...] σχέση μεταξύ γράφοντα και αναγνώστη παρουσιάζει το εξής θαυμαστό παράδοξο: δημιουργώντας το ρόλο του αναγνώστη, ο γράφων ταυτόχρονα αναγγέλλει το θάνατο του γράφοντα, αφού προκειμένου ένα κείμενο να περατωθεί ο γράφων πρέπει να αποχωρήσει, να πάψει να υπάρχει. Όσο ο γράφων παραμένει παρών, το κείμενο παραμένει ημιτελές. Μόνο όταν ο γράφων εγκαταλείψει το κείμενο μπορεί εκείνο να αποκτήσει υπόσταση.»! (Alberto Manguel, ό.π., σ.290)

[181] Όταν μάλιστα είναι επιβεβλημένη η χρήση πρώτου προσώπου, χρησιμοποιείται πρώτο *πληθυντικό* – παρά το ότι όλοι γνωρίζουν (ακόμα και από το ίδιο το βίωμά τους του γράφειν) πως η γραφής, είναι αποκλειστικά και μόνο *ατομική* πράξη, όπως ακριβώς και η πράξη της *ομιλίας* (βλ. για την ομιλία, F. de Saussure, ό.π., σ.43) -, υπονοώντας πως ό,τι είναι γραμμένο, εκφράζει τη σκέψη μιας (φαντασιακής) ομάδας συναδέλφων ειδικών-επιστημόνων.* Αλλά καμιά ομάδα δεν έχει προσωπικά χαρακτηριστικά – πολύ περισσότερο μια αφηρημένη και νοητή. Συνεπώς, *και* η χρήση του πρώτου πληθυντικού, εξασφαλίζει τη μη εισαγωγή κανενός *προσωπικού* στοιχείου, δηλαδή στοιχείο *του προσώπου του συντάκτη τους*, στον *λόγο* αυτών των βιβλίων.

* Ωστόσο, θεωρείται ότι στα επιστημονικά κείμενα, αυτό γίνεται λόγω ενός savoir faire της επιστημονικής κοινότητας, για να μη φανεί *εγωιστικός* ο *λόγος* του γράφοντος. (Εξάλλου, η πορεία κάθε Επιστήμης, όπως και η απόκτηση της γνώσης (την οποία και καταγράφουμε στα κείμενά μας), είναι σαφώς αποτέλεσμα-έργο ενός (ευρύτατου μάλιστα) συνόλου ανθρώπων, και όχι ατομικό.) Παρ'όλ'αυτά, το ίδιο savoir faire επιβάλλει στον κάθε επιστήμονα συγγραφέα, να δηλώσει, στον

υφίσταται κατά την ανάγνωση του έργου του, ούτε γραμματικά-γλωσσικά, άρα, ούτε και φαντασιακά ή συμβολικά, μέσω των σημάνσεων/υποδηλώσεων του κειμένου,[182] με αποτέλεσμα να είναι απών,[183] *και* από την επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο.[184] Κι έτσι, δεν καλλιεργείται στον αναγνώστη ούτε η (ψευδ)αίσθηση ότι διαβάζοντας, διαβάζει τη σκέψη του συντάκτη του έργου (ή ακούει βουβά τη φωνή-ομιλία του).

Αν όμως ο αναγνώστης δεν προσλαμβάνει τον *λόγο* του βιβλίου, ως τη φαντασιακή ομιλία του συγγραφέα του, τότε ποιος του «μιλά» μέσω του *λόγου* που διαβάζει; Το ίδιο το βιβλίο![185] Και στο σημείο αυτό, δεν προσδίδουμε στον γραπτό λόγο μια οιονεί μεταφυσική ιδιότητα - όπως γινόταν παλιότερα, βάσει όσων αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο -, αφού στην πραγματικότητα, όταν διαβάζει

Πρόλογο του συγγράμματός του αμέσως μετά τις ευχαριστίες για τις συμβο(υ)λές όσων συνέδραμαν στο ανά χείρας συγγραφικό έργο του, πως όλες οι αναφορές του με τις οποίες θα διαφωνήσει ο αναγνώστης, βαρύνουν αποκλειστικά και μόνο, τον συντάκτη τους!... Και αυτό που σημειώνεται (βάσει του Ν 5343/1932, άρθρο 202, παρ.2) στις διατριβές, αμέσως μάλιστα, μετά από τον τίτλο τους, είναι ότι η έγκριση της διατριβής δεν υποδηλοί και συμφωνία των μελών της Εξεταστικής Επιτροπής με τις απόψεις του διδάκτορα που εκφράζονται σ'αυτή... (ενώ το ίδιο αναφέρει και η Συντακτική Επιτροπή κάποιων επιστημονικών περιοδικών, στη σελίδα όπου σημειώνονται τα σχετικά με την επιλογή των εργασιών που υποβάλλονται για δημοσίευση).

[182] Αλλά και ο Derrida θεωρεί την «απουσία του υπογράφοντος» ως βασικό χαρακτηριστικό της γραφής (Jacques Derrida, ό.π., σ.75 – για την επισήμανση αυτής της απουσίας, από τον Rousseau, βλ. David R. Olson, ό.π., σ.183). Και όπως προκύπτει από την, όχι πάντα, σαφή ανάλυσή του, δεν αναφέρεται μόνο στην κυριολεκτική απουσία του γράφοντος υποκειμένου από τα κείμενά του κατά την ανάγνωσή τους, αλλά και στη *λειτουργική (συμβολική* και *φαντασιακή)* απουσία του από την επικοινωνία που συντελείται μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Αν μάλιστα θυμηθούμε και την άποψη πολλών στοχαστών, σύμφωνα με την οποία «ο άνθρωπος γίνεται υποκείμενο χάρη στο λόγο και μέσα από το λόγο» (Νικολάου Διον. Κουλουγλιώτη, ό.π., σ.50) που αρθρώνει, αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τη λειτουργική, πραγματολογική και οντολογική (ως προς το είναι του λόγου) σημασία που έχει το γεγονός ότι ο γραπτός *λόγος* δίνει την εντύπωση ότι είναι αποκομμένος από το *υποκείμενό* του, ή, έστω, *δεν παραπέμπει άμεσα* σ'αυτό.

[183] «Η γραφή είναι [...] η γλώσσα του απόντος» (Sigmund Freud, *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, Επίκουρος, Αθήνα, 1974, σ.28). Και «η ανάγνωση [...] ένα διάλογο [...] με κάποιον που δε βρίσκεται απέναντί μας, που έχει χαθεί εδώ και αιώνες ίσως, και που είναι παρών μόνο ως γραφή.» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σ.18)

[184] Άλλωστε, και οι μαθητές όταν αξιολογούν ως αναγνώστες, κάθε σχολικό βιβλίο τους, αναφέρονται στο αν είναι *καλό* ή όχι ως βιβλίο, και ποτέ *στον/στους συγγραφέα/εις του* ή στο όνομά του/τους, αφού ούτε καν το ξέρουν ή το έχουν προσέξει. Αυτό ωστόσο, ισχύει μάλλον *μόνο* για τα σχολικά εγχειρίδια. Αλλά δεν πρέπει βέβαια να συνιστά κατά βάθος, αιτία, ώστε οι συγγραφείς τους να μη να συγγράφουν με τρόπο που να αποσπά θετικές κριτικές απ'αυτούς για τους οποίους συγγράφονται, δηλαδή τους μαθητές.

[185] Εξάλλου, και στην καθημερινή μας επικοινωνία, όταν αναγιγνώσκουμε, λέμε «διαβάζω ένα βιβλίο», και όχι διαβάζω έναν συγγραφέα», ή «το έργο ενός συγγραφέα», ή, έστω, «ένα σύγγραμμα» - και αναφέρουμε τη λέξη «σύγγραμμα», γιατί παραπέμπει ως έννοια, σαφώς στον «συγγραφέα». Αλλά στο σημείο αυτό, δε μπορούμε να μη θυμηθούμε και το ότι στην αρχαιότητα οι επιγραφές που χαράσσονταν πάνω στα αντικείμενα, αναφέροντας τον δημιουργό ή κάτοχό τους, αντιστοιχούσαν σε *λόγο* πρώτου ενικού προσώπου, ως δι'αυτών, να *μιλούσε το ίδιο το αντικείμενο*! «Είμαι κύπελλο του Νέστορα», ή, «με αφιέρωσε ο Μάντικλος» (David R. Olson, ό.π., σ.183, Rosalind Thomas, ό.π., σσ.72-75, Corinne Coulet, ό.π., σ.23). (Αλλά σημειωτέον, πως κατά τη γνώμη μας, δε γινόταν αυτό για να αποκτήσει μια κυριολεκτικά *μεταφυσική* ιδιότητα το αντικείμενο που έφερε την επιγραφή (στο ίδιο), παρά το ότι θεωρούμε πιθανό, αυτή η πρακτική/συνήθεια, να σχετίζεται με τις μαγικές-μεταφυσικές ιδιότητες που απολάμβανε ο κάθε είδους και περιεχομένου, *λόγος*, εν γένει – άρα, *και ο γραπτός* -, από αρχαιοτάτων χρόνων. (Σ'αυτό αναφερθήκαμε στην υποσημ. 107.))

ο αναγνώστης, δεν επικοινωνεί, παρά με τον *λόγο* ενός βιβλίου[186] - αδιάφορο αν αυτός, είναι *και, λόγος* του συντάκτη του -, και όχι με τον ίδιο τον συντάκτη του, δηλαδή με έναν άνθρωπο. Άλλωστε, αυτό ακριβώς τόνισε και η σημειολογία, ενώ σ'αυτή την άποψη προσχώρησε *και* η θεωρία της λογοτεχνίας, εδώ και δεκαετίες, από τη στιγμή που έπαψε να πραγματεύεται το πώς επικοινωνεί ο συγγραφέας με τους αναγνώστες του μέσω των βιβλίων του,[187] και εστίασε στο πώς επικοινωνούν τα κείμενα καθεαυτά, ως αυθύπαρκτες και διακριτές από τον συντάκτη τους οντότητες επικοινωνίας-πομποί,[188] με τον αναγνώστη.[189] Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, έστρεψε

---

[186] Και εν προκειμένω, δεν έχει σημασία το ότι γνωρίζει πως αυτός ο λόγος είναι ανθρώπινο έργο.

[187] Οι παλαιότερες αντιλήψεις θεωρούν πως «ο ρόλος του αναγνώστη είναι σχετικά – αν όχι εντελώς – παθητικός [βλ. σχετικά, και Wolfgang Iser, *The act of Reading*, ό.π., σ.107, Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, ό.π., σ.177]. Ο συγγραφέας δηλαδή "κρυπτογραφεί" ένα μήνυμα μεταχειριζόμενος γραφικά σύμβολα και ο αναγνώστης [...] αποκρυπτογραφεί το μήνυμα αυτό. Ο επαρκής αναγνώστης παίρνει πλήρως το μήνυμα του επαρκούς συγγραφέα. Το πρότυπο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι περιγράφει με επάρκεια [μόνο] τον τρόπο που λειτουργεί ο νεόκοπος αναγνώστης: "Να το αγόρι. [...]". Αλλά και αυτό είναι συζητήσιμο.» (John Spink, ό.π., σ.23) Η θεωρία της λογοτεχνίας "αποσιωπούσε την "τρίτη εξουσία": τον αναγνώστη. [...] μελετούσε τα λογοτεχνικά κείμενα ως κλειστά συστήματα» (Αντώνης Κάλφας, *Ο μαθητής ως αναγνώστης*, ό.π., σ.11 – βλ. και στο ίδιο, σ.32). «Γι'αυτήν, δεν υπάρχει άλλος άνθρωπος στη λογοτεχνία από αυτόν που γράφει» (Roland Barthes, ό.π., σ.143), εξ ου και το κείμενο θεωρείτο ως «στατική αντανάκλαση της ταυτότητας του δημιουργού του.» (Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, ό.π., σ.177) Αργότερα όμως, «διαφορετικές κατευθύνσεις όπως [...] και ο αποδομισμός έχουν διαλέξει για αντικείμενο διερεύνησης [...] τη λειτουργία δόμησης [...] του κειμένου που τελείται με την πράξη της ανάγνωσης, πράξη που θεωρείται ικανή και αναγκαία συνθήκη για την ίδια την ενεργοποίηση του κειμένου καθαυτού. Ο βασικός ισχυρισμός που στηρίζει καθεμιά από τις τάσεις αυτές είναι ότι: η λειτουργία ενός κειμένου [...] εξηγείται αν λάβουμε υπόψη μας [...] αντί για τη διαδικασία γένεσής του, το ρόλο που διαδραματίζει ο παραλήπτης στην κατανόηση, [...] ερμηνεία του, [...] και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το κείμενο προβλέπει αυτό το είδος της συμμετοχής.» (Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, ό.π., σ.28) «Τα [δε] τελευταία 25 περίπου χρόνια» παρατηρείται μια στροφή, «από το συγγραφέα και τα κείμενα», στον αναγνώστη (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.26 – βλ. και Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, ό.π., σσ.28-34). (Για τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος της αμερικάνικης κριτικής της λογοτεχνίας, από τα κείμενα, στην ανάγνωση και τον αναγνώστη, βλ. Vincent B. Leitch, "Reader-Response Criticism", στο Andrew Bennett (ed.), ό.π., σσ.32-34, ενώ για μια αξιολόγηση των σημαντικότερων εργασιών που εκφράζουν αυτή την αλλαγή ενδιαφέροντος, βλ. στο ίδιο, σσ.34-63.)

[188] John Spink, ό.π., σ.35. «Σήμερα θεωρούμε πως μπορούμε να αναγνωρίσουμε στη δομή ενός κειμένου και στη σχέση μεταξύ των λέξεών του, μια πραγματικότητα πιο αξιόπιστη και πιο χειροπιαστή, από [...] την πρόθεση του συγγραφέα, πολύ περισσότερο, που ο ίδιος ο συγγραφέας ως ιδέα, έχει γίνει προβληματική καθώς διαλύονται, μες στην εγγενή ασάφειά τους, ακόμα και οι απλούστερες εκφράσεις του.» (Yves Bonnefoy, "Our Eyes from the Page", στο Andrew Bennett (ed.), ό.π., σ.223). Ο Barthes μάλιστα κάνει λόγο για τον «θάνατο του συγγραφέα» (Roland Barthes, ό.π., σσ.137-143 – και η θέση του αυτή, είναι δημοφιλής στον μεταμοντερνισμό, όπως διαβάζουμε στο David R. Olson, ό.π., σ.183.) Άλλωστε «*αυτός που μιλά* (μέσα στο αφήγημα) δεν είναι *αυτός που γράφει* (στη ζωή)» (Roland Barthes, ό.π., σ.124). Έτσι, φτάνουν κάποιοι να θεωρήσουν ακόμα και πως «δεν είναι ο συγγραφέας που είναι πραγματικός, αλλά η γλώσσα του.»! (Yves Bonnefoy, ό.π., σ.223) «Στη Γαλλία, ο Μαλλαρμέ [...] πρώτος είδε [...] την ανάγκη να υποκαταστήσει με την ίδια τη "γλώσσα" εκείνον ο οποίος [...] εθεωρείτο [...] ιδιοκτήτης της. Γι'αυτόν, όπως και για μας, "η γλώσσα" είναι εκείνη που μιλά, *όχι ο συγγραφέας*. Να γράφει κανείς, είναι, μέσω μιας προκαταβολικής α-προσωπικότητας [...] να φθάνει στο σημείο εκείνο όπου μόνο η "γλώσσα" δρα [...] κατάργηση του συγγραφέα προς όφελος της γραφής» (Roland Barthes, ό.π., σ.138 – τα ίδια βλ. και στο Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, ό.π., σ.35). Και όπως γράφει ο Olson, «ο θάνατος του συγγραφέα αντικαθίσταται από την ανάπτυξη των κειμένων τα οποία, από μία άποψη, μιλούν για λογαριασμό *τους*. Οπότε, έχασαν τη "φωνή" του [...] συγγραφέα, η οποία έγινε πλέον, ό,τι αποκαλούμε "αυτονομία" ή "αυθεντικότητα" του κειμένου.» (David R. Olson, ό.π., σ.183) Ο Derrida μάλιστα, θεωρεί, υπερβάλλοντας βέβαια, ότι *πάντα* το κείμενο *λέει* άλλα απ'αυτά που ήθελε να *πει* ο

τα φώτα της στο πώς συγκροτείται το νόημα των κειμένων, βάσει της σκέψης του αναγνώστη,[190] ή *μέσα* σ'αυτή. Και το "μέσα σ'αυτή", τέθηκε ακριβώς για να

συγγραφέας του (Γεράσιμος Κακολύρης, *Ο Ζακ Ντεριντά και η αποδομητική ανάγνωση*, Εκκρεμές, Αθήνα, 2004, σσ.48, 52-53, όπου και αναλύονται οι απόψεις που εκφράζει ο Derrida στο έργο του «Περί Γραμματολογίας»). Όπως αναφέρει εξάλλου, συνοψίζοντας, ο Eco: «η κλασική διαμάχη αρθρωνόταν [...] πάνω στην αντίθεση ανάμεσα στα εξής δύο [...] : α)πρέπει να αναζητηθεί στο κείμενο αυτό που ήθελε να πει ο συγγραφέας. β)πρέπει να αναζητηθεί [...] αυτό που το ίδιο το κείμενο λέει, ανεξάρτητα από τις προθέσεις του συγγραφέα του.» (Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, ό.π., σ.34) (Ωστόσο, η ανάλυση κάθε κειμένου, κινείται στη βάση *τριών προθέσεων*, ως προς το νόημα που λαμβάνεται μέσω της ανάγνωσής του, καθόσον πέραν των δύο προαναφερόμενων, υπάρχει και μία τρίτη: αυτή του αναγνώστη του, η οποία αφορά το *τι* θέλει (ή τι μπορεί) να εννοήσει ο αναγνώστης του από αυτό (στο ίδιο, σ.35). Και κατά τον Certeau, « ο αναγνώστης [...] επινοεί μέσα στα κείμενα κάτι άλλο από αυτό που ήταν η "πρόθεσή" τους.» (Michel de Certeau, "Reading as Poaching", στο Andrew Bennett (ed.), ό.π., σ. 155))

[189] Βλ. ενδεικτικά, την προσέγγιση του Iser για τα λογοτεχνήματα, στο Αντώνης Κάλφας, ό.π., σσ.13-14. Το νόημα του κειμένου είναι «προϊόν της επικοινωνίας του» με τον αναγνώστη (John Fiske, ό.π., σ.145) και «παράγεται» από τη μεταξύ τους «αλληλόδραση» (στο ίδιο, σ.164, Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, ό.π., σσ.ix, 107, και Wolfgang Iser, "Interaction between Text and Reader", ό.π., passim). Για τη δε εστίαση της Σημειολογίας στο κείμενο και στον τρόπο επικοινωνίας του με τον αναγνώστη – λόγω του ότι θεωρεί την κατανόηση του κειμένου, εξίσου δημιουργική με τη συγγραφή του (John Fiske, ό.π., σ.42) -, βλ. στο ίδιο, σσ.3,40 και ανάλογες σκέψεις, στο Jean-Paul Sartre, *Τι είναι η λογοτεχνία;*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, σ.64. Και άλλοι όμως θεωρούν την ανάγνωση, όχι μόνο δημιουργική δραστηριότητα, αλλά και *ισάξια/ισοδύναμη* δραστηριότητα με το γράφειν (Yves Bonnefoy, ό.π., σ.223 (Ωστόσο, η σημειολογία εστίασε κυρίως στο κείμενο, και όχι αρκούντως στον αναγνώστη (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.33).)

[190] Στο ίδιο, σ.34, Wolfgang Iser, "Interaction between Text and Reader", ό.π., σ.21, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, *Το παιδί και η ανάγνωση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2005, σσ.19-21 (τα δύο τελευταία βιβλία, αφορούν κυρίως την ανάγνωση λογοτεχνίας), John Spink, ό.π., σ.35. «Χρειάζεται να αναζητήσουμε στο κείμενο αυτό που βρίσκει ο αποδέκτης ως προς τα δικά του συστήματα σημασιοδότησης ή και ως προς τις επιθυμίες, τις παρορμήσεις, τις προαιρέσεις του» (Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, ό.π., σ.35), αφού εξάλλου, «γράφω σημαίνει κάνω έκκληση στον αναγνώστη να δώσει [...] υπόσταση στην αποκάλυψη που εγώ κάνω διαμέσου της γλώσσας.» (Jean-Paul Sartre, ό.π., σ.68) Έτσι, «για να αποδώσουμε στη γραφή το μέλλον της, πρέπει να αντιστρέψουμε τον μύθο της: η γέννηση του αναγνώστη [...] να εξαγορασθεί με τον θάνατο του Συγγραφέα» (Roland Barthes, ό.π., σ.143), αφού, τελικά, κατά τον Michael Charles, όπως αναφέρει ο Certeau, «το βιβλίο είναι ένα αποτέλεσμα (μια κατασκευή) του αναγνώστη» (Michel de Certeau, ό.π., σ. 155 – το ίδιο παραδέχεται και ο Barthes (Γιώργος Βέλτσος, "Πρό-λογος", στο Roland Barthes, ό.π., 7,22)), και βάσει πρόσφατων αναλύσεων, «κάθε ανάγνωση τροποποιεί το αντικείμενό της» (Michel de Certeau, ό.π., σ. 155). (Για δε τις προσεγγίσεις που αντιτίθενται στις προαναφερόμενες θεωρώντας πως ο συμμετοχικός ρόλος του αναγνώστη στον προσδιορισμό του νοήματος του λογοτεχνήματος, είναι περιορισμένος, βλ. Αντώνης Κάλφας, ό.π., σσ.19-21.)

Υπάρχουν όμως και πιο *μετριοπαθείς* προσεγγίσεις, οι οποίες είναι και οι ορθές: Η ανάγνωση «εξαρτάται, σε κάποιο βαθμό, από τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης διάφορους κώδικες, με τους οποίους είναι εξοπλισμένος, για να αποκρυπτογραφήσει και να ερμηνεύσει το κείμενο που διαβάζει» (Gerald Prince, ό.π., σσ.178,180) κι έτσι, ο αποδέκτης είναι «συν-δημιουργός της επικοινωνίας» (Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, ό.π., σ.210). Ανάλογες θέσεις βλ. στα Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.34, John Spink, ό.π., σ.23, Kathleen McCormick, Gary F. Waller, "Κείμενο, αναγνώστης, ιδεολογία", στο Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.) ό.π., σ.240. «Μια σειρά από κινήματα της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας αναδεικνύουν την αλληλεπιδραστική φύση της ανάγνωσης. [...] και [...] έχουν διερευνήσει τρόπους με τους οποίας τα κείμενα και οι αναγνώστες δρουν από κοινού για να παράξουν νόημα.» (στο ίδιο, σ.239) Κατά τον Iser, κάθε λογοτεχνικό έργο έχει δύο «επικοινωνιακούς πόλους» (Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, ό.π., σσ.ix,107): αυτόν του κειμένου – που τον αποκαλεί «δομές του κειμένου» (Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, ό.π., σ.107) - και αυτόν του αναγνώστη – που τον αποκαλεί, «δομημένες ενέργειες κατανόησης» (στο ίδιο). Οπότε, «το ίδιο το έργο», «τοποθετείται κάπου ανάμεσά τους» (Wolfang Iser, "Interaction between Text and Reader", ό.π., σ.21), αφού για να κατανοηθεί, «θέτει σε κίνηση τον βιωμένο κόσμο του αναγνώστη», κι έτσι, «αιωρείται ανάμεσα στην κειμενική πραγματικότητα και τις ερμηνευτικές πραγματώσεις του αναγνώστη [...] αποτελώντας το σημείο τομής» τους (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.17). Συνεπώς, το

υποδηλώσει ότι το νόημα δε βρίσκεται, περισσότερο ή λιγότερο σαφές, *πλήρες* και *διαχρονικό*, στις γραμμές του κειμένου[191] ή ανάμεσά τους, *περιμένοντας* τον αναγνώστη να το προσλάβει[192] (ή "παραλάβει" ως *μήνυμα*) με την αντίληψή του, ως ένα/μοναδικό[193] και *αντικειμενικό*,[194] αλλά συστήνεται μέσω μιας διαδικασίας που αναπτύσσεται όχι απλά *διά* της σκέψης του αναγνώστη του, αλλά και, μόνο εντός των πλαισίων, όρων και ορίων που θέτει αυτή.[195] Αναφέραμε δε τις βασικές θέσεις των σημειολόγων και των θεωρητικών της λογοτεχνίας, διότι όσα υποστηρίζουν, ισχύουν εν γένει για την πράξη και διαδικασία της ανάγνωσης – άρα ισχύουν *και* για την ανάγνωση μη λογοτεχνικών βιβλίων (όπως είναι π.χ. τα σχολικά) -, και αφορούν *όλους* τους αναγνώστες – συνεπώς και τους μαθητές.[196]

«Το διάβασμα [...] μας ρίχνει στη σημαίνουσα πρόθεση του συγγραφέα». (Maurice Merleau-Ponty, ό.π., σ.34)

Μπροσιέ: Ο Φλωμπέρ λέει [...] πως ο αναγνώστης δε θα μάθει ποτέ αν τον κοροϊδεύουν ή όχι.»[...]

Barthes: Αν διαλέξουμε να πάρουμε στα σοβαρά το βιβλίο, δε λειτουργεί. Ούτε κι η αντίθετη στάση απέναντί του. Απλούστατα, γιατί το λεκτικό σημειωτικό σύστημα δεν είναι ούτε με τη μεριά της αλήθειας, ούτε με τη μεριά της πλάνης. Είναι ταυτόχρονα και με τις δυο πλευρές, επομένως δε μπορούμε να ξέρουμε αν είναι σοβαρό ή όχι.»

(«Η κρίση της αλήθειας», συνέντευξη του Roland Barthes στον Jean-Jacques Brochier, στο Gustave Flaubert, *Μπουβάρ και Πεκυσέ,* Ηριδανός, Αθήνα, 1982, σ.401)

κείμενο «καθοδηγεί» μεν τον τρόπο με τον οποίο θα το κατανοήσει ο αναγνώστης του, αλλά δε συστήνει μια μονόδρομη επικοινωνία *εκπομπής* του προς τον αναγνώστη όπως θεωρούν «πολλές πρόσφατες θεωρίες που δίνουν την εντύπωση ότι τα κείμενα εντυπώνονται αυτόματα στο μυαλό του αναγνώστη με τη συναίνεσή του.» (Wolfang Iser, *The act of Reading,* ό.π., σ.107) (Το ίδιο επισημαίνει και ο Flusser, γράφοντας γλαφυρά πως «τα κείμενα είναι ημιτελή κατασκευάσματα. [...] σπεύδουν προς [...] έναν αναγνώστη από τον οποίον ελπίζουν να τα ολοκληρώσει.» (Vilém Flusser, *Η γραφή,* ό.π., σ.64 – τα ίδια βλ. και στις σσ. 60-61 του ίδιου.))

[191] Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.16.

[192] Frédéric Barbier, ό.π., σ.15, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, ό.π., σ.26, υποσημ.3.

[193] Roland Barthes, ό.π., σ.141. Γι'αυτό και δεν κάνουν πια λόγο για το *νόημα* των κειμένων, αλλά αναδεικνύουν τη «λειτουργία της σημασίας» τους (Κωστής Παπαγιώργης, *Πρόλογος του μεταφραστή,* στο Κωστής Παπαγιώργης (επιλ.-μτφρ.), *Κείμενα Σημειολογίας,* Νεφέλη, Αθήνα, 1981, σ.10 – βλ. τα ίδια, και στο Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.16).

[194] Κυρ. Μπονίδης, Ε.Χοντολίδου, ό.π., σ.212. «Ενα κείμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί σύμφωνα με την ουτοπία ενός οριστικά έγκυρου, αρχικού και τελικού νοήματος. Η γλώσσα λέει πάντα κάτι παραπάνω από το απροσπέλαστο κυριολεκτικό του νόημα, που έχει χαθεί ήδη στο ξεκίνημα της παραγωγής του κειμένου.» (Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας,* ό.π., σ.14)

[195] «Τα βιβλία, [...] υπάρχουν [...] μόνο στο βαθμό που [...] αποκτούν [...] νόημα [...] στο μυαλό των αναγνωστών» (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.27). (Βλ. και Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.211, Alberto Manguel, ό.π., σ.30 - ενώ ανάλογη άποψη έχει κι ο Smith, όπως διαβάζουμε στο John Spink, ό.π., σ.26.) Εξ ου και «οι σημασίες ενός κειμένου παράγονται για πρώτη φορά κατά [την ανάγνωση, αφού] είναι προϊόν της επικοινωνίας του κειμένου [...] με τον αναγνώστη» (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.16).

[196] Για το ποια θεωρητικά ρεύματα-Σχολές της θεωρίας της λογοτεχνίας, ασχολήθηκαν συστηματικά με την *ανάγνωση*, βλ. Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.24 και Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας,* ό.π., σ.28.

Οπότε, συνοψίζουμε: *εμπρόθετη*, αλλά συνήθως *ειλικρινής*, η ομιλία – φοβούμενη τη μαρτυρία της εξωλεκτικής έκφρασης του ομιλούντος - (και πάντως, ευδιάκριτα ψευδόμενη, αν *υποδύεται*, λόγω του ευανάγνωστου της υποκριτικής έκφρασης του ομιλούντος, από τους ακροατές του) και *απρόθετη*, όπως δίνει την εντύπωση ότι είναι, η - (εκ)τυπωμένη, με *απρόσωπα* γράμματα τυπογραφείου (και όχι *χειρόγραφα*[197]) - «εικόνα» της, αλλά καλά επεξεργασμένη εκ των προτέρων και «εκ της κατασκευής της», η γραφή. Όμως, *το αθώο φαίνεσθαι* του γραπτού λόγου, σε συνδυασμό με το επεξεργασμένο, και ενδεχομένως, *καλοσχεδιασμένο*, της σύνταξής του, τον καθιστά σαφώς *δολιότερο* του προφορικού, ακριβώς επειδή (η όψη του) αποκρύπτει το *πρόσωπό* του: δηλαδή (την όψη) του δημιουργού του. Αυτό όμως, μόνο ένας έμπειρος αναγνώστης μπορεί να το αντιληφθεί, και πάντως, όχι οι μαθητές, λόγω της ηλικίας τους και των περιορισμένων (αναγνωστικών και όχι μόνο) εμπειριών τους. Έτσι, δεν έχουν καμία προκατάληψη για το αν τα σχολικά βιβλία αναφέρουν την *αλήθεια*, ή αν έχουν αξιόπιστο περιεχόμενο. Οπότε, δεν έχουν και λόγους, *πριν* έρθουν σε επαφή μ'αυτό, να το θεωρούν *ύποπτο*, ή εμπρόθετα παραπλανητικό και ψευδόμενο.

Ο σοβαρότερος όμως λόγος που τους κάνει να εμπιστεύονται το περιεχόμενο κάθε σχολικού εγχειριδίου, είναι το ότι θεωρείται πως εκφράζει τον επιστημονικό *λόγο*,[198] αφού ο θεσμός του Σχολείου δε νομιμοποιείται να προσφέρει μη

---

[197] Δεν είναι τυχαίο, ότι η χειρογραφή είναι δηλωτική αυτού που αποκαλούμε *γραφικό* ***χαρακτήρα***, ακριβώς επειδή θεωρούμε – και πιθανόν ορθά - ότι ο τρόπος γραφής εκφράζει και κάποιες *προσωπικές* ιδιότητες-στοιχεία του χαρακτήρα-προσωπικότητας του γράφοντος. Και κάνουμε εν προκειμένω, αυτή την επισήμανση, για να τονίσουμε πως στην περίπτωση των εντύπων, η «εικόνα» της γραφής, δε δείχνει ούτε το ελάχιστο *προσωπικό* στοιχείο του συντάκτη του κειμένου, που είναι ο *γραφικός του χαρακτήρας*. (Αναφέρει σχετικά και ο Barthes: «Η ιδέα της απόδοσης μιας ενδεικτικής αξίας στη χειρόγραφη γραφή είναι…πρόσφατη. Για να φτάσουμε στο σημείο να θεωρήσουμε ότι η γραφή μπορεί να "αποκαλύψει" την "προσωπικότητα" ενός υποκειμένου […] έπρεπε, αφενός, το χειρόγεαφο να μπορεί να αντιπαρατεθεί στο έντυπο […] από την έννοια της διάκρισης του "αυτόματου" και "αυθόρμητου" στοιχείου από το "μηχανικό" και αφετέρου, να υπάρχει μια ιδεολογία του προσώπου με βάση ατομικά γνωρίσματα […] Η απόδοση μιας ενδεικτικής αξίας στη γραφή […] συνεπώς […] συνδέεται με μια νεωτερική ιδεολογία του προσώπου και της επιστήμης.» (Roland Barthes, *Απόλαυση – γραφή – ανάγνωση*, ό.π., σ.204) Στην αμέσως επόμενη σελίδα όμως, μέμφεται την «επιστήμη» της γραφολογίας, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «ας αναλογιστούμε αυτήν την επιστήμη που ισχυρίζεται πως είναι η γραφολογία, που […] δεν σταματά να παίζει με τις λέξεις: μια "μαλακή" γραφή παραπέμπει σ'ένα "μαλακό" χαρακτήρα κ.λπ.. Κι όλα τούτα τα λεκτικά παιχνίδια […] χαρακτηρίζονται από μια πενιχρή ελαφρότητα…[Όμως] εν τέλει […] [στη] γραφή […] [δε] διαβάζονται [παρά] τα πολιτισμικά επίπεδα – και συνεπώς οι κοινωνικές διακρίσεις – όχι του καθενός ξεχωριστά, αλλά της ομάδας στην οποία ανήκει ο καθένας.» (στο ίδιο, σ.205 – ανάλογες σκέψεις βλ. και στη σ.241 του ίδιου βιβλίου)

[198] Γενικότερα πάντως, κατά τον Goody, όπως αναφέρει η Thomas, «η γραφή και η χρήση του γραπτού λόγου αποτελούν εγγύηση για την ορθολογική και επιστημονική σκέψη» (Rosalind Thomas, ό.π., σ.23) και όπως γράφει ο Hall, «ο Γκούντυ αποφαίνεται πως […] "μεγάλα βήματα προς την ανάπτυξη αυτού που σήμερα αποκαλούμε *επιστήμη*, έγιναν μετά την εισαγωγή της γραφής, του αλφαβήτου και της τυπογραφίας"» (John Hall, ό.π., σ.205).

Πάντως, ακόμα κι αν κάποιοι όπως η Thomas (Rosalind Thomas, ό.π., σ.24) θεωρούν λάθος το να εκλαμβάνουμε τη γραφή ως, εξ ορισμού της, εκφράζουσα την αναλυτική σκέψη και τον ορθολογισμό (δηλαδή ως έχουσα εκ της ίδιας της υφής/υπόστασής της (εσωτερική/ οργανική) σχέση μ'αυτόν), δε

επιστημονικές γνώσεις(!) (Άρα, εξ ορισμού του, κάθε τέτοιο βιβλίο αναφέρει την αλήθεια[199] και την πραγματικότητα[200] - ό,τι δηλαδή *όντως* ισχύει.) Αλλά το στοιχείο που καταξιώνει στην κοινή γνώμη - ακόμα και των αδαών περί την Επιστήμη – τον επιστημονικό *λόγο* καθιστώντας τον *κοινωνική αξία*, είναι η *αντικειμενικότητά* του (οπότε, ακόμα κι όταν ψεύδεται, δεν το κάνει εμπρόθετα, αλλά λόγω πλάνης των επιστημόνων – οπότε στην ουσία, δεν *ψεύδεται*, αλλά *σφάλει*). Ενώ βέβαια, η κοινή γνώμη δε γνωρίζει ότι εδώ και δεκαετίες η επιστημολογία έχει εξηγήσει πόσο σχετική είναι η αντικειμενικότητα των θέσεων των θεωρητικών επιστημών

μπορούμε να διαφωνήσουμε με τη θέση-διαπίστωση πως «το αλφαβητικό σύστημα και η τυπογραφία» εκφράζουν μια αφαιρετικότητα και έναν ορθολογισμό (Frédéric Barbier, ό.π., σ.205). Σύμφωνα με τον Barbier όμως, «ο πολλαπλασιασμός των έντυπων» και η μαζικοποίηση της ανάγνωσης (και όχι απλά της αναγνωστικής *ικανότητας* ή του εναλφαβητισμού), «ευνόησαν την τάση» των ανθρώπων και της ανθρώπινης σκέψης και αντίληψης, «προς αφαιρετικότητα και ορθολογισμό», ακριβώς επειδή τα βασικά συστατικά στοιχεία του *λόγου* του αναγιγνωσκόμενου υλικού, το οποίο είναι έντυπα και βιβλία, δηλαδή η γραφή και, για την ακρίβεια, «το αλφαβητικό σύστημα και η τυπογραφία με κινητά στοιχεία», ερείδονται, όπως αναφέραμε, *στην αφαιρετικότητα και τον ορθολογισμό*. Οπότε, αν ισχύει αυτό, είναι εύλογο το να συνετέλεσε αυτή η «τάση», στην ανάπτυξη του επιστημονικού λογισμού – που σημαίνει τελικά, ότι *όντως* η διάδοση της ανάγνωσης, αλλά και της γραφής, λειτούργησε ως μία από τις αιτίες ανάπτυξης της Επιστήμης.

Πέραν τούτων, ακόμα κι αν υπάρχουν αμφιβολίες για το ότι το είδος της *νοητικής αντίληψης* που "επιβάλλει" η γραφή στους χρήστες της, συνιστά ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία του επιστημονικού τρόπου αντίληψης-σκέψης, είναι αναμφισβήτητο, ότι μόνο η γραφή επέτρεψε στην επιστήμη να *εξελιχθεί-αναπτυχθεί* στον χρόνο (γι'αυτό και θεωρείται πως «η γραφή κατέστησε εφικτή την επιστημονική επανάσταση» (Rosalind Thomas, ό.π., σ.23)), ενώ υπό μία έννοια, χάρη στη γραφή μπόρεσε ακόμα και να συγκροτηθεί ως «επιστήμη», με τη σύγχρονη έννοια του όρου. Διότι, πρώτον, επέτρεψε τη σώρευση των δεδομένων (Frédéric Barbier, ό.π., σ.13) και πορισμάτων των επιστημόνων, μέσω της καταγραφής τους, δεύτερον, κατέστησε εφικτή την *επικοινωνία* κάθε επόμενης γενιάς επιστημόνων με το περιεχόμενό αυτής της σωρευμένης γνώσης, μέσω της ανάγνωσης του καταγραμμένου επιστημονικού λόγου, και τρίτον, ανάγκασε την ακρίβεια στη έκφραση της επιστημονικής σκέψης, προκειμένου να καταστεί *διατύπωση* και γραπτός λόγος – αλλά η ακρίβεια, είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία της Επιστήμης. Και κατά τον Rousseau, όπως αναφέρει ο Derrida, η γραφή φέρνει πρώτη στον πολιτισμό του προφορικού λόγου, την ακριβολογία (Jacques Derrida, ό.π., σ.532 – τα ίδια βλ. και στο Walter J. Ong, ό.π., σσ.147 (όπου επισημαίνεται και το ότι «οι γραπτές λέξεις οξύνουν την ανάλυση»), 149,* ενώ και κατά τον Goody, όπως γράφει ο Hall, στους πολιτισμούς του βιβλίου περιορίζονται οι ασάφειες και αμφισημίες των προφορικών πολιτισμών (John Hall, ό.π., σ.205.) Έτσι, δε φαίνεται υπερβολική η άποψη του Βέλτσου ότι «επιστήμη σημαίνει τρόπο γραφής, ως τρόπο έρευνας» (Γιώργος Βέλτσος, ό.π., σ.51).

* Αλλά και στη σ.156 αναφέρει ότι οι προφορικοί πολιτισμοί δε μπορούν να έχουν "τέχνες" [όπως η *ρητορική*] «επιστημονικά οργανωμένου τύπου.»

[199] Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Foucault, για τη σχέση της επιστήμης και της εκπαίδευσης, με την αλήθεια: «Η "αλήθεια" επικεντρώνεται στη μορφή του επιστημονικού λόγου και στους θεσμούς που τον παράγουν [...] και [...] κυκλοφορεί μέσω μηχανισμών της εκπαίδευσης [...] (πανεπιστήμιο [...])» (Michel Foucault, ό.π., σσ.34-35).

[200] «Τα σχολικά εγχειρίδια [...] παρουσιάζουν την πραγματικότητα στο μαθητή» (Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σ.127), αφού άλλωστε, έχουν και «το καθήκον» να το κάνουν (στο ίδιο, σ.128). Αλλά στόχος τους δεν είναι μόνο η *μεταφορά* της ζωής και του κόσμου στην τάξη, αφού «εξασφαλίζουν παράλληλα και δυνατότητες ερμηνείας της πραγματικότητας.» (στο ίδιο, σσ.128-129 – η υπογράμμιση δική μας – βλ. την ίδια θέση και στο Μαρίζα Φουντοπούλου, ό.π., σ.49) Και αυτό το τελευταίο, είναι ίσως το σημαντικότερο, κυρίως αναφορικά με τον παιδευτικό ρόλο μαθημάτων που αφορούν τον κοινωνικό και πολιτικό κόσμο, δηλαδή την κατανόηση και εξήγηση της λειτουργίας του, και την *τοποθέτηση*-ένταξη και τον ρόλο του ανθρώπου μέσα σ'αυτόν.

(συμπεριλαμβανομένης βέβαια της πολιτικής επιστήμης και της Νομικής, από τις οποίες αντλείται το περιεχόμενο των βιβλίων ΠΑ[201]).

Όμως όλοι οι άνθρωποι θεωρούν τον *αντικειμενικό λόγο* υπέρτερο του *υποκειμενικού*, πιστεύοντας ότι μόνο ο πρώτος εκφράζει την πραγματικότητα και μια αλήθεια που έχει γενική/καθολική και μακρόχρονη,[202] αν όχι διαχρονική, ισχύ (ή έστω, μια αλήθεια που μπορεί να πείσει (για την αξιοπιστία της), πολύ περισσότερους ανθρώπους απ'όσους μπορεί να πείσει (για τη δική του) ένας υποκειμενικός *λόγος*[203]). Άρα, βάσει των ισχυουσών κοινωνικών αντιλήψεων, η *αντικειμενικότητα* και οτιδήποτε χαρακτηρίζεται *αντικειμενικό*, απολαμβάνει το κύρος ενός σύγχρονου φετίχ! Και οι δύο όμως αυτές λέξεις, προέρχονται από την έννοια «αντικείμενο». Αλλά *αντικείμενο*, είναι *και* το βιβλίο! Ο *λόγος* όμως ενός *αντικειμένου*, δε μπορεί παρά να είναι *αντικειμενικός*, άρα και αδιαμφισβήτητος, και πάντως, είναι πιο αξιόλογος από τον *λόγο* των προσώπων, αφού, ούτε δόλιες προθέσεις *φαίνεται* να έχει, ούτε *σχετική* μόνο, ισχύ, όπως ο *υποκειμενικός*. Οπότε, ο προφορικός λόγος - συνεπώς, *και* ο *λόγος* του διδάσκοντος -, όντας *προσωπικός* (αφού αρθρώνεται *εμφανώς* από ένα πρόσωπο), είναι *και* υποκειμενικός, άρα απολαμβάνει αισθητά μικρότερης αξίας από τον *λόγο* του βιβλίου, που (όντας *λόγος* ενός *αντικειμένου*) θεωρείται *αντικειμενικός*.[204]

---

[201] Και, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, το να θεωρείται πως περιέχουν «αντικειμενικό» *λόγο*, σχολικά βιβλία *θεωρητικών* επιστημών, όπως είναι αυτά της ΠΑ, είναι ζήτημα εξαιρετικής σημασίας και επικοινωνιακής "επιτυχίας"!

[202] αφού «δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου αλήθειες στις οποίες να μένουμε εσαεί σύμφωνοι» (Blaise Pascal, ό.π., σ.67) και «δεν […] είμαστε βέβαιοι ότι νέες ενδείξεις δε θα ανατρέψουν αυτά που σήμερα πιστεύουμε ως αληθή.» (Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σ.144)

[203] Όπως επισημαίνουν με απόλυτα εύστοχο και απλό τρόπο οι Adler και Van Doren, η *γνώμη* «είναι κρίση που δεν μπορούμε να στηρίξουμε», γι'αυτό και τη χαρακτηρίζουμε ως *προσωπική*. Αντίθετα, «μπορούμε να πούμε [για κάτι] ότι αληθεύει και ότι το γνωρίζουμε [δηλαδή ότι είναι *γνώση*] όταν έχουμε αντικειμενικές ενδείξεις ότι άλλοι λογικοί άνθρωποι φαίνεται να το αποδέχονται.» (στο ίδιο) (Εδώ όμως, το «στηρίζω τη σκέψη μου», αντιστοιχεί στο «πείθω για την ισχύ/αλήθεια/ορθότητά της».) Οτιδήποτε το υποκειμενικό–προσωπικό λοιπόν, δε συνιστά καν, *γνώση*, ενώ ό,τι το αντικειμενικό, συνιστά.

[204] Όπως αναφέρει και ο Ong, «η γραφή θεμελιώνει αυτό που ονομάστηκε γλώσσα "ανεξάρτητη συμφραζομένων"* […] ή "αυτόνομος λόγος" […] δηλαδή λόγος τον οποίο δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε άμεσα […] όπως τον προφορικό, επειδή ο γραπτός λόγος έχει αποχωρισθεί από τον δημιουργό του.» (Walter. J. Ong, ό.π., σ.109)

Επιπλέον, διαβάζουμε και κάτι άλλο, πολύ ενδιαφέρον, στον Ong: «Η τυπογραφία ενθαρρύνει μια αίσθηση κλεισίματος, μια αίσθηση πως ό,τι βρίσκεται σ'ένα κείμενο είναι τελειωμένο, βρίσκεται σε μια οριστική κατάσταση. Αυτή η αίσθηση επηρεάζει […] και το […] επιστημονικό έργο. Πριν από την τυπογραφία η ίδια η γραφή ενθάρρυνε κάποια αίσθηση νοητικού κλεισίματος. Απομονώνοντας τη σκέψη σε μια γραμμένη επιφάνεια, αποδεσμεύοντάς την από κάθε συνομιλητή, καθιστώντας την […] αυτόνομη και αδιάφορη στις επιθέσεις, […] παρουσιάζει την εκφορά και τη σκέψη […] να είναι κατά κάποιον τρόπο αυτάρκεις, πλήρεις. Η τυπογραφία με τον ίδιο τρόπο […] προχωρά παραπέρα υποδηλώνοντας αυτοτέλεια. […] Η αίσθηση […] της πληρότητας που ενισχύει η τυπογραφία, είναι μερικές φορές κατάφωρη.» (στο ίδιο, σσ.188-189) Εξάλλου, ακόμα και «χαρακτηριστικά όπως η θέση του τίτλου στη σελίδα, οι επικεφαλίδες των επιμέρους κεφαλαίων, η ευθύγραμμη στοίχιση των γραμμών μεταδίδουν συνολικά την εντύπωση ότι το κείμενο είναι ολοκληρωμένο και, κατά κάποιο τρόπο, αυτοτελές» (Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, ό.π., σ.18). Οπότε, θεωρούμε

Έτσι, κάθε αναγνώστης, μαθητής ή όχι, τείνει να θεωρεί ασυνείδητα και ασυναίσθητα, ότι διαβάζει έναν *αντικειμενικό λόγο*, οπότε και πείθεται πολύ εύκολα για την εγκυρότητά του.[205] Τούτου δοθέντος λοιπόν, φαίνεται πως ένας φετιχισμός, ως έναν βαθμό ανάλογος μ'αυτόν που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι ίσχυε στις παλαιότερες κοινωνίες,[206] διέπει ακόμα και σήμερα, τη σχέση των ανθρώπων με τα βιβλία. Οπότε, ναι μεν όπως προαναφέραμε, ο αναγνώστης δεν αποδίδει μεταφυσικές ιδιότητες και λειτουργίες στον γραπτό λόγο, αλλά του αναγνωρίζει ασυνείδητα, τουλάχιστον κατά την πρώτη ανάγνωση, μια οιονεί μεταφυσική ισχύ-κύρος (δηλαδή τον αντιμετωπίζει και τον *υποδέχεται*, ως να έχει μεταφυσική *αξία*).

πως *και* η εν λόγω εντύπωση *πληρότητας* και *αυτάρκειας* του *λόγου* του βιβλίου, ενισχύει την "ατμόσφαιρα" του «αδιαμφισβήτητου» των τυπωμένων κειμένων την οποία επισημάναμε. Αλλά ο Ong προεκτείνει τον συλλογισμό του, αναφερόμενος *και* στα εγχειρίδια - πράγμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μας, λόγω του αντικειμένου της διατριβής μας: «Η τυπογραφία [...] δημιουργεί [...] αίσθηση κλειστότητας, [...] και στα επιστημονικά έργα. Με την τυπογραφία εμφανίστηκε η κατήχηση και το εγχειρίδιο, που ήταν λιγότερο διαλογικά [...] από οποιονδήποτε προηγούμενο τρόπο παρουσίασης ενός ακαδημαϊκού αντικειμένου. [...] τα εγχειρίδια παρουσιάζουν "γεγονότα" ή τα ισοδύναμά τους: απομνημονεύσιμες ξερές αποφάνσεις που δήλωναν [...] την κατάσταση των πραγμάτων [...] Ο Peter Ramus (1515-1572) παρήγαγε τα πρότυπα των εγχειριδίων: εγχειρίδια για όλα** [...] που ξεκινούσαν με ψυχρούς ορισμούς και διαιρέσεις και οδηγούσαν σε περαιτέρω ορισμούς και διαιρέσεις [...] Ένα ραμιστικό εγχειρίδιο πάνω σε ένα [...] αντικείμενο δεν είχε καμιά αναγνωρισμένη συναλλαγή με οτιδήποτε έξω από αυτό. Δυσκολίες ή "αντίπαλοι" δεν εμφανίζονταν.» (στο ίδιο, σσ.191-192) Και όπως αναφέρει ο Ong αμέσως μετά, κάθε γνωστικό αντικείμενο παρουσιαζόταν ως *πλήρες, αυτοτελές* και εντελώς διακριτό από το κάθε άλλο (στο ίδιο, σσ.192-193). Αυτό όμως δε συμβαίνει και σήμερα με τα (περισσότερα) σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που παρουσιάζουν τις αρχές των διαφόρων αυτοτελών επιστημών;

* Βλ. και στη σ.143 του ίδιου, αλλά και Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα...", ό.π., σ.270, όπου η γραφή αναφέρεται ως «αποπλαισιωμένος» λόγος. Για δε το περιεχόμενο αυτού του "πλαισίου", υπό το πρίσμα όμως της θεωρίας της Ανάλυσης Λόγου, βλ. εκτενή ανάλυση, στο Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, ό.π., σσ.53-59, όπου χαρακτηρίζεται ως «περικείμενο».

** Μάλιστα, *διδακτικά* (που σημαίνει *και* "σχολικά";) εγχειρίδια, κυκλοφορούσαν από το 1500 (Διαμαντής Μπασαντής, ό.π., σ.102), αφού υπήρχαν σε Ευρώπη και Αγγλία, διακόσιες πενήντα «εστίες που τύπωναν» τέτοια έντυπα! (στο ίδιο) (Πάντως την εποχή 1680-1760 η κυκλοφορία «παιδαγωγικών εγχειριδίων», είναι αναμφισβήτητο γεγονός (Frédéric Barbier, ό.π., σ.240).)

[205] Υπάρχει όμως και κάτι ακόμα που ενισχύει την εντύπωση για την αντικειμενικότητα του *λόγου* των επιστημονικών και σχολικών βιβλίων: το ότι στα κείμενά τους χρησιμοποιείται κατά κόρον το τρίτο πρόσωπο – το οποίο είναι το μόνο από τα τρία πρόσωπα της γραμματικής που δεν παραπέμπει- αντιστοιχεί σε κανένα (πραγματικό, συμβολικό ή φαντασιακό) *πρόσωπο*, άρα, ούτε σε *υποκείμενο* -, ενώ αποφεύγεται συστηματικά το πρώτο και το δεύτερο. Αλλά και η χρήση του πρώτου *πληθυντικού* προσώπου, την οποία αναφέραμε στην υποσημ. 181, υπηρετεί την ανάγκη να φανεί ο γραπτός λόγος ως *αντικειμενικός*, αφού μέσω του πληθυντικού, δίνεται η εντύπωση ότι οι θέσεις του κειμένου, δε συνιστούν μόνο *προσωπικές-υποκειμενικές* απόψεις του συντάκτη τους. Έτσι, αυξάνει *και* η αξία, αλλά και η *πειθώ* τους. (Με τη χρήση πρώτου πληθυντικού όμως, επιτυγχάνεται, συνειδητά ή μη, και κάτι ακόμα: μειώνεται η ένταση της κριτικής σε βάρος του συγγραφέα, αν επικριθούν όσα έγραψε, καθόσον ο αναγνώστης (υπό κανονικές συνθήκες) θα θεωρεί υπαίτιο γι'αυτά, όχι μόνο τον συντάκτη τους, αλλά *όλους* όσους τα συμμερίζονται, πριν ακόμα καταγραφούν σε βιβλίο, οπότε δε θα ρίξει *όλα* τα βέλη της κριτικής του μόνο στο δικό του πρόσωπο!...)

[206] Το κύρος όμως που απολαμβάνει από την κοινή γνώμη ο γραπτός λόγος, ίσως το έχει μεμφθεί και ο Σωκράτης, αν ερμηνεύουμε σωστά, ως σκόπιμη και ειρωνική τη χρήση της λέξης «σοβαροφάνεια», στο ακόλουθο απόσπασμα από τον *Φαίδρο*: Τα γραπτά όμως «αν [...] τα ρωτήσεις σιωπούνε με πολλή σοβαροφάνεια.» (Ι.Ν.Θεοδωρακόπουλου, ό.π., σ.555/275d) – και εννοεί ότι δε μπορούν να διευκρινίσουν αν χρειαστεί, όσα αναφέρουν.

Ας δούμε όμως τις δύο διαφορές του παλαιού από τον σύγχρονο φετιχισμό που αφορά τα βιβλία: Καταρχάς, ο παλαιός δεν αφορούσε την πλειονότητα των τεκμηρίων *γραπτού λόγου*, ενώ ο σημερινός, μάλλον αφορά πολύ περισσότερα γραπτά, αφού διατρέχει το σύνολο σχεδόν των *επιστημονικών* ή επιστημονικοφανών κειμένων και σχολικών βιβλίων![207] Επιπλέον, το περιεχόμενο των κειμένων της παλαιάς εποχής που εκτιμούνταν ως φετίχ, διαφέρει ως προς την υφή του, απ'αυτό των σημερινών, καθόσον, λόγω της εξέλιξης της σκέψης και της νοητικής ωριμότητας του κοινού τους, οι σημερινοί συγγραφείς δε θεωρούν βέβαιο a priori πως θα *πείσουν* τους αναγνώστες με όσα γράφουν, γι'αυτό και χρησιμοποιούν στα γραπτά τους *επεξεργασμένα μέσα πειθούς* (όπως αναφέραμε σε προηγούμενη παράγραφο) που βασίζονται στη *λογική* και την *επιστήμη* (ενίοτε δε, και στην απλή *επίκληση* της τελευταίας...), και υποδηλώνουν έναν συνειδητό-συστηματικό οργανωτικό σχεδιασμό της άρθρωσης και έκφρασης του *λόγου*.

Οι αναγνώστες όμως, ιδίως των βιβλίων, εξακολουθούν να θεωρούν εκ προοιμίου *ορθό* το περιεχόμενό τους (και μόνο εκ του γεγονότος ότι είναι *τυπωμένο σε βιβλίο*), ως να είναι ένα είδος φετίχ, και πάντως, ως να είναι *Ο* ορθός Λόγος,[208] ενώ θα έπρεπε να το θεωρούν *ορθό*, μόνο αν το συμπέραιναν αυτό, μετά από μια λογικονοητική επεξεργασία και *κριτική* αξιολόγησή του.[209] Για να μπορέσουν όμως να

---

[207] Και αν δεν απολαμβάνουν μιας φετιχιστικής αντιμετώπισης/αντίληψης από όλους τους αναγνώστες, σήμερα, απολαμβάνουν από πολύ περισσότερους από όσους θέλουμε να φανταζόμαστε... Απλά, δεν ασκούν σε πολλούς, *έντονη* επίδραση. (Αλλά αυτό, δεν οφείλεται στο περιορισμένο και σχετικό της αξίας που τους προσδίδουν οι αναγνώστες τους, αλλά κυρίως στη μεγάλη ποσότητα των πληροφοριών που προσλαμβάνει καθημερινά από παντού, κάθε αναγνώστης, ως κοινωνικό ον, με αποτέλεσμα, εκ των πραγμάτων, να μη μπορεί να εστιάσει πολύ σε καμία από αυτές, κι έτσι, να μη μπορεί συνήθως, καμία τους να επηρεάσει σημαντικά, τη ζωή, τη σκέψη και τη συμπεριφορά του.)

[208] Και εδώ βέβαια, η αναλογία με τον Λόγο του Θεού, είναι πρόδηλη.

[209] Ο δε Flusser, προχωρώντας ακόμα περισσότερο, θεωρεί πως αυτή η πίστη του αναγνώστη στην αξία, την *ορθότητα* και την *αλήθεια* του περιεχομένου όσων διαβάζει, και η συνακόλουθη *αποδοχή* τους απ'αυτόν, αντιστοιχούν σε μια «υπάκουη ανάγνωση». Όπως γράφει, «κατά βάθος μόνο κείμενα, τα οποία μεταδίδουν μοντέλα συμπεριφοράς (προτάσεις του πρέπει), έχουν την πρόθεση να υιοθετηθούν. [...] Το εάν ένα κείμενο αποκρυπτογραφηθεί ως πρόταση του πρέπει, εξαρτάται τόσο από την πρόθεση του αναγνώστη όσο κι από εκείνη του γράφοντος.» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σσ.135-136) Γενικά πάντως, κάθε συγγραφέας που γράφει οτιδήποτε εκτός από θεατρικά ή λογοτεχνικά έργα, ακόμα κι αν δεν το δηλώνει, επιθυμεί να *υιοθετηθούν* από τον αναγνώστη, όσα γράφει – πολύ περισσότερο όταν συγγράφει σχολικά βιβλία, αφού στόχος της διδασκαλίας τους είναι να υιοθετηθεί από τους μαθητές το περιεχόμενό τους (για "καλό", τόσο *δικό τους*, όσο και *της κοινωνίας*, εφόσον κάθε τέτοιο βιβλίο αναφέρει το "σωστό" - δηλαδή ό,τι *όντως* ισχύει).

Και συνεχίζει: «είναι αστείο να παρακολουθεί κανείς επιστημονικά κείμενα* να μετατρέπονται σε μοντέλα συμπεριφοράς μέσω μιας "επιστημονιστικής" αποκρυπτογράφησης. Αυτή η υπάκουη ανάγνωση, η οποία καθιστά τους επιστήμονες αυθεντίες [...], βασίζεται στη γραμμόμορφη δομή των κειμένων. Το μάτι πρέπει να ακολουθήσει την αράδα αν θέλει να προσλάβει το μήνυμα. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι γράφοντες γίνονται [...] αυθεντίες [...] Η πιστότητα προς το κείμενο, αυτή η ύπουλη μορφή σκλαβιάς, μπορεί [...] να οδηγήσει σε περιπετειώδεις τερατωδίες. Κι αυτό γιατί όχι μόνο το βιαστικό ξεφύλλισμα, αλλά και το αργό σύρσιμο κατά μήκος της γραμμής αποτελεί μια υπάκουη αποκρυπτογράφηση του κειμένου και με αυτό το σύρσιμο χάνονται για τον αναγνώστη όλα τα επίπεδα του κειμένου εκτός από το κυριολεκτικό. Η πιστότητα προς το γράμμα [...] δείχνει ένα έσχατο όριο της πιστής ανάγνωσης, δηλαδή την κειμενολατρία, έναν κίνδυνο που παραμονεύει σε κάθε γράφειν εν

κάνουν αυτή την επεξεργασία, πρέπει να τους είναι κατανοητό το περιεχόμενό του. Αν όμως είναι εκ των προτέρων δεδομένο, ότι κάθε βιβλίο διαθέτει (ούτως ή άλλως) μεγάλη αξία επειδή εκφράζει την *αλήθεια, ακόμα και αν το περιεχόμενό του δε μπορεί να κατανοηθεί από τον αναγνώστη*, τότε γιατί να προσπαθήσουν έντονα οι συγγραφείς να γράψουν εύληπτα, και ποιο ισχυρό κίνητρο να έχουν, ώστε να ασκηθούν στο κατανοητό γράφειν;(!) Οπότε, αυτό που μένει, και που *οφείλει* για το *δικό του* μορφωτικό όφελος, να κάνει ο αναγνώστης και ο μαθητής, είναι να ενεργοποιήσει όλη την πνευματική του δύναμη, ώστε να εννοήσει, το περιεχόμενο του κειμένου. Και αν ο γραπτός *λόγος* του είναι δυσνόητος, *αξίζει τον κόπο και τον χρόνο*, να προσπαθήσει να τον κατανοήσει (ακόμα κι αν δε μπορέσει, τελικά, να το "καταφέρει")[210] αφού το κείμενο *σίγουρα* κομίζει την *αλήθεια*, η κοινωνική αξία της οποίας, είναι όπως είναι γνωστό, πάντα μεγάλη.[211]

γένει.» (στο ίδιο, σ.136) (Και τέτοια *πιστότητα* βέβαια, διατρέχει την *αποστήθιση* των φράσεων του κειμένου, για την οποία βλ. εκτενή ανάλυση στο επόμενο κεφάλαιο.) Συνεπώς, κατά τον Flusser, ακόμα και η ίδια η πράξη της ανάγνωσης, ως διαδικασία/τρόπος πρόσληψης – διά της συνέργειας όρασης και νόησης – του γραπτού λόγου, καθιστά τον αναγνώστη *δεκτικό*, ή "καλό" και "πιστό" (με την *ηθική* και της καλής προαίρεσης, έννοια του όρου) *αποδέκτη* (με την έννοια ότι *αποδέχεται* κάτι, *συμφωνώντας* με αυτό) όσων διαβάζει. Που σημαίνει, ότι η ίδια η νευροφυσιολογία και η νοησιακή και αισθητηριακή "μηχανική" της ανάγνωσης, καθιστά ευπειθή ως σκεπτόμενο *επικοινωνιακό λήπτη*, τον αναγνώστη – δηλαδή *θετικά προδιατεθειμένο/διακείμενο* -, αναφορικά με την *αλήθεια* και την *αξία* του αναγιγνωσκόμενου *λόγου*, άρα και αναφορικά με την *αξία* που έχει το να εννοήσει το κυριολεκτικό νόημα "του γράμματός του".

Ωστόσο, επιφυλασσόμαστε ως προς αυτή τη θέση του Flusser, διότι δεν είμαστε σίγουροι πως δεν είναι υπερβολική. Πέραν τούτου, συχνά, ο αναγνώστης, και πολύ συχνότερα, ο μαθητής, διαβάζει κάθε σχολικό κείμενο – για διάφορους λόγους (π.χ. γιατί δεν το κατανοεί με την πρώτη, ή γιατί θέλει να το *συγκρατήσει* "καλά", ώστε αν εξεταστεί, να το *αποδώσει* με πληρότητα ή/και πιστότητα) -, πέραν της *μίας* φοράς. Στην περίπτωση όμως που δεν περιορίζεται στη *μία* ανάγνωση, δεν ισχύει, *ούτως ή άλλως*, η άποψη του Flusser.

* Αλλά *και* τα σχολικά βιβλία, στην ουσία, κομίζοντας *επιστημονικές* γνώσεις, συνιστούν ένα είδος *επιστημονικών* βιβλίων.

[210] Συχνά όμως, το δυσνόητο του *λόγου* των βιβλίων της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης, οφείλεται στον *επιστημονικό* χαρακτήρα του, όταν δεν οφείλεται στην υφή των θεμάτων του και κυρίως στο μη επεξεργασμένο της έκφρασής του. Αλλά μια ενδιαφέρουσα ανάλυση του δύσληπτου του *επιστημονικού λόγου* των σχολικών βιβλίων (για τον οποίον βλ. περισσότερα, στο επόμενο κεφάλαιο), σχετική με το πνεύμα της προσέγγισής μας, κάνει η Φραγκουδάκη, στο απόσπασμα που παραθέτουμε (-οι σκέψεις της όμως, αφορούν τα πανεπιστημιακά βιβλία και τα φοιτητικά εγχειρίδια, ενώ επιπλέον, είναι υπερβολικό να θεωρήσουμε πως αφορούν *απόλυτα*, τα βιβλία ΠΑ, παρά το ότι, όσα αναφέρει για τους φοιτητές-αναγνώστες των επιστημονικών βιβλίων, ισχύουν συχνά, σε μεγάλο βαθμό, για τους μαθητές-αναγνώστες των εγχειριδίων ΠΑ!): «ο επιστημονικός λόγος είναι επιστημονικός (δηλαδή παράγει γνώση) όταν προσφέρει γνωστικά προϊόντα ανοιχτά στην επαλήθευση. Η δυνατότητα επαλήθευσης έχει πολύ στενή σχέση […] με τη λειτουργία του μονολόγου, δηλαδή με την αδυναμία του δέκτη όχι να ρωτήσει, […] αλλά να αμφιβάλει […] για την αλήθεια αυτού του λόγου.» (Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα…", ό.π., σσ.275-276) Αλλά πολλά επιστημονικά κείμενα, «εμποδίζουν» με τις διατυπώσεις τους την κατανόησή τους (Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, ό.π., σ.192). Και «η ασάφεια στον επιστημονικό λόγο (που οφείλεται μόνο στην επιλογή των λέξεων, η οποία χαρακτηρίζεται ως «γλωσσική μαγεία» και σε τίποτα άλλο (στο ίδιο, σ.195)) εμποδίζει το δέκτη να καταλάβει γιατί δεν καταλαβαίνει, μετατρέποντας το μήνυμα από συμπέρασμα που επιδέχεται επαλήθευση σε στατική αλήθεια.» (στο ίδιο σ.196 – οι υπογραμμίσεις δικές μας) – τη διαδικασία επαλήθευσης, αναφέραμε κι εμείς λίγο πριν, κάνοντας λόγο για «λογικονοητική επεξεργασία και κριτική». Έτσι, «συχνά η επιστημονική γλώσσα πετυχαίνει και αναγκάζει το δέκτη να αναλάβει ολόκληρη την ευθύνη για την απουσία επικοινωνίας. Αυτό γίνεται

Όλα όσα αναφέραμε στις προηγούμενες παραγράφους λοιπόν, συνιστούν τη βάση στην οποία εξυφάνθηκε η κυρίαρχη αντίληψη που κατέστησε το βιβλίο ως το σημαντικότερο διδακτικό μέσο της νεώτερης εποχής,[212] και επιτρέπει ακόμα και

συνήθως με δύο τρόπους. Είτε ο δέκτης διαπιστώνει διαβάζοντας τη μικρότερη ικανότητά του να επικοινωνήσει με το επιστημονικό μήνυμα,* οπότε σωπαίνει, είτε υποκρίνεται ότι επικοινωνεί, όπως κάνουν συνήθως οι περισσότεροι φοιτητές.** Το δεύτερο είναι […] χειρότερο από το πρώτο. Είναι πλήρης νομιμοποίηση του μονόλογου που δεν αποκαλύπτει τα μυστικά του και μάλιστα στη […] διδασκαλία (μετάδοση) της επιστημονικής γνώσης, καθώς εκείνος που υποκρίνεται ότι καταλαβαίνει σωπαίνει για ν'αποκρύψει τη δημόσια ομολογία της μικρότερης ικανότητάς του.

Η επιστημονική γλώσσα που έμμεσα αποδίδει στο δέκτη την πλήρη ευθύνη για την αποτυχία της επικοινωνίας, τελικά προστατεύει το επιστημονικό μήνυμα από την αμφιβολία και το ερωτηματικό. Η διαπίστωση "δεν καταλαβαίνω" αυτόματα αποτελεί αίτημα τουλάχιστον αναδιατύπωσης του μηνύματος. Επιπλέον είναι διαπίστωση από τη διατύπωσή της και μόνο κριτική, καθώς οδηγεί τουλάχιστον στην αναζήτηση των αιτίων της μη κατανόησης.

Η επιβολή σιωπής στο δέκτη που πετυχαίνει ο χειρισμός της επιστημονικής γλώσσας είναι προστασία του επιστημονικού μηνύματος από την κριτική,*** [και την «αμφισβήτηση», όπως σημειώνει πιο κάτω] και αυτό αποδεικνύεται από […] τη συνοχή της ομάδας των εκλεκτών που γράφοντας συνομιλούν με τους "ομοίους" και αποδίδουν στους λοιπούς (και τους φοιτητές) την πλήρη ευθύνη για την ελλιπή κατανόηση. […] Η γενίκευση της παρανόησης ευνοεί την αναπαραγωγή και τη μίμηση της επιστημονικής γλώσσας που κύριο ρόλο έχει να αποδεικνύει τη νοητική ανωτερότητα του χρήστη της.» (Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα…", ό.π., σσ.276-277 – τα περισσότερα από τα ανωτέρω αναφέρονται και στο Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, ό.π., σσ.182-183, 189-197) Και αυτή η *μίμηση*, αντιστοιχεί, σε μεγάλο βαθμό, στην αποστήθιση των μαθητών, που προαναφέραμε, την οποία υιοθετούν πολλοί μαθητές, προκειμένου να *δείξουν* στον διδάσκοντα, πως είναι "*καλοί* μαθητές", ή, για την ακρίβεια, πως έχουν διαβάσει "καλά"/πολύ.

* Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη αλλού, γενικότερα «ο λόγος της μορφωτικής εξουσίας υποβάλλει κατωτερότητα στους αναγνώστες» (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.169).

** Ακόμα και η αποστήθιση του *λόγου* του βιβλίου, συνιστά έκφραση τέτοιας υποκρισίας, όταν ο μαθητής (ή φοιτητής) που την εφαρμόζει χωρίς να έχει κατανοήσει το περιεχόμενο των φράσεων που απομνημόνευσε, δε δηλώνει στον διδάσκοντά του ότι δεν κατανόησε ό,τι αποστήθισε. (Αναλυτική παρουσίαση αυτού του θέματος, βλ. στο επόμενο κεφάλαιο.)

*** Βλ. και Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σσ.169-170 (όπου οι επιστήμονες συγγραφείς, αλλά και οι επιστήμονες εν γένει, αποκαλούνται *εκπρόσωποι της «μορφωτικής εξουσίας»*.) Γενικά όμως, η «επιβολή σιωπής στον δέκτη» συνιστά πράξη «βίας» και σημαίνει «υποτέλεια», όπως διαβάζουμε στο ίδιο, σ.183. Ειδικότερα, «η νοηματική ακαθοριστία που αποδεικνύει την ανωτερότητα του πομπού και την ανικανότητα των δεκτών […] [είναι] άσκηση βίας στο χώρο τον πιο […] δύσκολο να ελεγχθεί, το χώρο των ιδεών. Η κάθε λέξη γίνεται άλλοθι. Ασκούν μέρος της […] πολιτικής εξουσίας και αυτοπροβάλλονται συγχρόνως οι διανοούμενοι σαν κοινωνικά αδέσμευτοι και πολιτικά ουδέτεροι.» (στο ίδιο, σ.195)

[211] Επιπλέον, όπως ο *λόγος* κάθε σχολικού βιβλίου αφήνει ασυνείδητα να υπονοηθεί – αν και είναι σχεδόν βέβαιο πως αυτό δε γίνεται σκόπιμα -, *κατανοώντας* και *μαθαίνοντας* ο μαθητής-αναγνώστης (πολύ δε περισσότερο αν *συμφωνεί* κιόλας, με) το περιεχόμενό τους, θα εξασφαλίσει (φαντασιακά) μια ακόμα *προσωπική επιτυχία*: θα γίνει *μέλος* μιας (νοητής-φαντασιακής) κοινότητας/ομάδας εγγραμμάτων που συστήνουν όλοι όσοι συμμερίζονται τις γνώσεις και θέσεις του συγγραφέα τις οποίες διαβάζει ο αναγνώστης, και στην οποία αναφερθήκαμε στην υποσημ. 181, όπου αναλύσαμε τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου στον λόγο των επιστημονικών και σχολικών βιβλίων. Και έτσι, θα *ανταμειφθεί* για τις ώρες της μοναξιάς και απομόνωσης που χρειάστηκε να βιώσει προκειμένου να μελετήσει το βιβλίο, αφού η ανάγνωση είναι (εκ των πραγμάτων) *μοναχική* πράξη. Πέραν τούτου, κάθε άνθρωπος επιθυμεί να εντάσσεται – έστω και φαντασιακά – σε μια ομάδα, αφού έτσι γίνεται αποδεκτός και αρεστός σε κάποιους "άλλους" (εν προκειμένω, στα μέλη της ομάδας) και, βάσει της ψυχανάλυσης, «οι ομάδες είναι συναισθηματικές κοινοπραξίες για την αντιμετώπιση του άγχους.» (Κλήμης Ναυρίδης, *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Παπαζήση, Αθήνα, 1994, σ.205)

[212] «Το σχολικό εγχειρίδιο […] παραμένει το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό εργαλείο […] και […] [η] μοναδική πηγή μάθησης για την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού.» (Μαρία Αδάμου, ό.π., σ.289) Κατά τον Ψυχογιό, «ο φετιχισμός του βιβλίου ως "πράγματος" που εμπεριέχει γνώση ανεξάρτητη από τον άνθρωπο που την δημιούργησε και η καθιέρωση της ανάγνωσης και της

σήμερα, να υιοθετούνται και χρησιμοποιούνται από το εκπαιδευτικό και σχολικό σύστημα, διδακτικά εγχειρίδια μη αρκούντως κατανοητά στους μαθητές! Και αυτή η αντίληψη, κατέστησε το σχολικό βιβλίο, σημαντικότερο ακόμα και από τον διδάσκοντα, αφού, τόσο στο παρελθόν, όσο και στις μέρες μας, έχουν αναπτυχθεί μορφές εκπαίδευσης *άνευ διδασκάλου*, όπως η εκπαίδευση από απόσταση (εν πολλοίς δε, και η λεγόμενη "διά βίου μάθηση"), ενώ βέβαια, η εκπαίδευση μέσω *μαθητείας* (δηλαδή *πλάι στον «δάσκαλο» την ώρα που εργάζεται*), υποτιμάται από το κράτος και το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ρητά ή άρρητα, διαρκώς και συστηματικά. Αντίθετα, *καμία* μορφή εκπαίδευσης δε νοείται χωρίς *κείμενα*.[213] (Στη δε *εκπαίδευση από απόσταση*, ως διδακτικά μέσα, χρησιμοποιούνται *μόνο* (έντυπα ή ηλεκτρονικά) κείμενα και βιβλία.)

Το βιβλίο όμως, λόγω της αξίας που απολαμβάνει απ'όλους τους ανθρώπους της γνώσης, στη Δύση, έχει (πιθανότατα ασυνείδητα) επηρεάσει και τη διδακτική που εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της θεσμοθετημένης Εκπαίδευσης. Έτσι, η διδασκαλία, και ιδίως η "παράδοση" της ύλης, στηριζόταν και στηρίζεται ακόμα, σε μεγάλο βαθμό, στη μέθοδο της λεγόμενης *διάλεξης-μονολόγου*[214] του *ειδικού*-εκπαιδευτικού.[215] Αλλά τι άλλο είναι ο μονόλογος του εκπαιδευτικού, από μία προσομοιώση της φωνητικής ανάγνωσης ενός βιβλίου που περιέχει τη διδακτέα

μάθησης ως αξιών συνδέονται ίσως μεταξύ τους.» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.157 – η υπογράμμιση δική μας)

[213] Το βιβλίο μάλιστα, ήδη από τον 15ο αιώνα αποτελούσε το πιο θεμελιώδες από τα *υλικά* στοιχεία της σχολικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύει όχι μόνο η γνώση μας σχετικά με τον τρόπο πραγματοποίησης της σχολικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης μες στην τάξη, αλλά και το ότι στα εικαστικά έργα του 12ου, του 14ου, του 15ου και του 16ου αιώνα, που αφορούν τις σχολικές τάξεις, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, πάντα κυριαρχεί η εικόνα του αναγιγνωσκόμενου βιβλίου (βλ. Alberto Manguel, ό.π., σ.133, αλλά και τις εικόνες, στις σσ.104-105, 131, 132, 134, 135 του ίδιου).

[214] Γι'αυτή τη μέθοδο – η οποία συχνά, περιλαμβάνει και *λίγο* διάλογο (μέσω ερωτήσεων που απευθύνονται στους μαθητές) κατευθυνόμενο από τον διδάσκοντα -, βλ. ενδεικτικά, Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας – τόμος δεύτερος*, Gutenberg, Αθήνα, 2005, σσ.406-411, Δημήτριος Γ. Ζάχαρης, *Από την Ψυχολογία στη Διδακτική Μεθοδολογία*, Πάτρα, Αύγουστος, 1987, σ.68, Στυλιανού Ι. Πλαγιανάκου, ό.π., σ.113 και Κων. Δ. Γεωργούλη, *Γενική Διδακτική*, Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήναι, 1974, σσ.347-480, Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.123.

[215] Και το ενδιαφέρον είναι, πως χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα, από αρκετούς εκπαιδευτικούς, παρά το ότι, όχι μόνο θεωρείται απ'όλους, συντηρητική-πεπαλαιωμένη και όχι αρκετά αποτελεσματική, μέθοδος* (Γιώργου Χ. Λελάκη, *Εκπαιδευτική έρευνα*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1994, σ.30), αλλά και το ΥπΕΠΘ με έγγραφά του αξιώνει τη χρήση άλλων μεθόδων, τα χαρακτηριστικά των οποίων αναφέρει με σαφήνεια. Στη δε τριτοβάθμια εκπαίδευση, μάλλον αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται από την πλειοψηφία των διδασκόντων (Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας...*, ό.π., σ.407), τουλάχιστον στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

* Η δε διδασκαλία της ΠΑ, είναι *εντελώς απαραίτητο* να πραγματοποιείται με τη *διαλογική* – όπως επισημαίνει εύστοχα και ο Ράπτης - και όχι τη *μονολογική* μέθοδο "παρουσίασης" της "ύλης", καθόσον, μόνο αρθρώνοντας *λόγο* στα πλαίσια της "παράδοσης" της ύλης, μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα και να αναπτύξουν μια γενικότερη *κοινωνική συμμετοχικότητα*, η οποία άλλωστε, συνιστά και έναν από τους βασικότερους στόχους της διδασκαλίας της ΠΑ (Νικολάου Ράπτη, *Μορφο-μεθοδολογικά στοιχεία για τα μαθήματα του Παραμυθιού, της Ιστορίας και της Αγωγής του Πολίτη*, Αθήνα, 1980, σσ.249-250).

ύλη;[216] [217] Μάλιστα, βάσει της ανέκαθεν ισχύουσας σχολικής πρακτικής, ούτε η "παράδοση" πρέπει να διακόπτεται από τους μαθητές σε όποιο σημείο θέλουν εκείνοι, όπως ακριβώς δεν πρέπει – με βάση όσα συμβουλεύουμε τους μαθητές των μικρών τάξεων, σχετικά με το διάβασμά τους στο σπίτι - να διακόπτεται και η ανάγνωση ενός κειμένου, αν δεν έχει ολοκληρωθεί η κατανόηση μιας νοηματικά αυτοτελούς παραγράφου ή μιας (κάποιας μορφής) "ενότητάς" του![218]

Διαπιστώνουμε όμως και μία ακόμα, σοβαρότατη επίδραση, επί της διδακτικής λογικής/φιλοσοφίας και του *πνεύματος* του Σχολείου, την οποία επίσης, όπως και την προηγούμενη, ασκεί η γενικότερη κουλτούρα του βιβλίου (και όχι βέβαια, *άμεσα*, *το* βιβλίο). Αυτή όμως, δεν εκφράζει, όπως η προαναφερόμενη, τη λογική της *ανάγνωσης*, αλλά αφορά τον *γραπτό λόγο*, εν γένει – τέκνο του οποίου βέβαια, είναι *και* το βιβλίο – και εκφράζει τη λογική της *γραφής*. Όπως διαπιστώνει λοιπόν, εξαιρετικά εύστοχα, η Φραγκουδάκη, το Σχολείο αντιμετωπίζει την ομιλία και τον προφορικό λόγο ως «δευτερεύον» συμβολικό σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης, «σε σχέση με τη γραφή.»[219] Επιπλέον, «εξαιτίας αυτής της "λατρείας της γραφής" που παραδοσιακά χαρακτηρίζει το σχολείο», όχι μόνο δεν αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λόγου που τον διαφοροποιούν από τη γραφή, αλλά και μεταδίδεται το επιστημονικά λαθεμένο μήνυμα ότι "σωστός" λόγος είναι ο μιμούμενος τον γραπτό – οπότε και αξιολογείται κάθε μορφή προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών, βάσει των αρχών που διέπουν τον γραπτό λόγο.[220]

---

[216] Ακόμα και οι υποδείξεις των ειδικών για το πώς πρέπει να αναπτύσσεται η διδακτική *διάλεξη*, αντιστοιχούν σε γνωρίσματα που θεωρείται ότι πρέπει να έχουν τα κείμενα – άρα, και κάθε βιβλίο: «Ο λόγος να έχη διάρθρωσιν, αρχήν, μέσον και τέλος» (Κων. Δ. Γεωργούλη, ό.π., σ.348).

[217] Και οι Adler και Van Doren, θεωρούν την παρακολούθηση μιας διάλεξης όμοια «από πολλές απόψεις με την ανάγνωση ενός βιβλίου» (Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σ.29), αν και δεν εξηγούν γιατί. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου, κατά τη γνώμη μας, ότι ο Σωκράτης, που αντιτάχθηκε στη γραφή – άρα, στα κείμενα, στην ανάγνωση, αλλά και στη μέσω αυτής μάθηση/μόρφωση -, αντιτάχθηκε *και* στη μονολογική διδασκαλία, υποστηρίζοντας τη διαλογική (Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας...*, ό.π., σ.407).

[218] Συχνά όμως ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε κάποιους μαθητές να διαβάσουν στην τάξη, μεγαλόφωνα, τη διδασκόμενη ενότητα από το σχολικό βιβλίο. Οπότε, σ'αυτή την περίπτωση, η - κυριολεκτικά *υποτιθέμενη* - «παράδοση», αντιστοιχεί απόλυτα στην *ανάγνωση* του σχολικού βιβλίου (αν και εν προκειμένω, δεν πρόκειται για «παράδοση» της ύλης, αλλά για *προσομοίωση* «παράδοσης»). Αυτή όμως η ανάγνωση, γίνεται, σχεδόν πάντα, *μετά* την «παράδοση», και με μόνο σκοπό να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημεία ή λέξεις του σχολικού κειμένου, που δεν κατανοούν πλήρως οι μαθητές, ώστε να τα εξηγήσει ο διδάσκων.

[219] Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.159 - βλ. τα ίδια και στο Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, ό.π., σ.268. Ενώ και ο Ματσαγγούρας σημειώνει ρητά, πως «το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών [...] θεωρεί τον προφορικό λόγο υποδεέστερο του γραπτού» (Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας...*, ό.π., σ.524).

[220] Στο ίδιο, σσ.159-160, 162 (όπου εξηγείται ότι αυτό το λάθος συνιστά μια προκατάληψη, που αναπαράγεται εξαιτίας *και* «της κακής εκπαίδευσης των δασκάλων» (σ.160) – το κείμενο αυτό, αν και δε δηλώνεται ρητά, αφορά κυρίως τη διδασκαλία του λόγου στο δημοτικό), Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, ό.π., σσ.109-110 (όπου αναφέρεται πως «η λατρεία της γραφής οφείλεται στην προεπιστημονική αντίληψη που έχουν οι φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης για το τι σημαίνει γλωσσική μάθηση» (σ.109).) Οπότε, ισχύει η άποψη του Olson σύμφωνα με την οποία, «το γράφειν

«Η ανόητη γραφή έχει τη δυνατότητα να υπάρχει, ενώ ο ανόητος λόγος μπορεί άμεσα να απολέσει [sic] τον ακροατή του που ρωτάει, διακόπτει, αμφισβητεί ή αρνείται το ρόλο του ακροατή. Ο γραπτός λόγος κρίνεται μόνο εκ των υστέρων, η γραφή είναι μονόλογος.» (Άννα Φραγκουδάκη, "Για την επιστημονική γλώσσα και τα συμβολικά εμπόδια στην εκμάθησή της", στο Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.), ό.π., σ.270)

«Ένα κείμενο που αναφέρει ό,τι όλος ο κόσμος γνωρίζει πως είναι ψέμα, θα δηλώνει το ψέμα του για πάντα, εφόσον συνεχίζει να υπάρχει. Τα κείμενα είναι εγγενώς ανυπότακτα. (Walter J. Ong, *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997, σ. 110)

«Τα βιβλία μπορεί να μας κάνουν να θυμόμαστε και πολλά ψέματα, ωστόσο έχουν πάντα την ιδιότητα να αντιφάσκουν μεταξύ τους και μας διδάσκουν να αξιολογούμε κριτικά τις πληροφορίες που μας μεταδίδουν. Το να διαβάζεις σε βοηθάει και να μην πιστεύεις στα βιβλία.» (Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σ.20)

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ : Πριν από ένα μήνα κουρέψατε ένα πρόβατο ιδιωτικό... [...]

ΑΝΤΟΝΩΦ : [...] εγώ, στην πραγματικότητα, δεν έχω κανένα πρόβατο, όσο για κούρεμα, ναι, κάτι κούρεψα... Αυτό το σακάκι.

[...]

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ : [...] μην προσπαθείτε [...] να κρύψετε το πρόβατο. [...]

ΑΝΤΟΝΩΦ : Μα δεν έχω τίποτα να κρύψω. [...] Πρόκειται για το σακάκι αυτό που φοράω [...]

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ : [...] Σύμφωνα με τα στοιχεία, [...] εκτρέφετε ένα πρόβατο [...]

[...]

ΑΝΤΟΝΩΦ : Σεις ενεργείτε με βάση ένα χαρτί, μα το χαρτί αυτό δεν εκπροσωπεί απαραίτητα την πραγματικότητα. Αποδείξτε πως έχω πρόβατο.

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ : Εγώ; Αποδείξτε σεις πως δεν έχετε!

[...]

ΑΝΤΟΝΩΦ : Μα δεν καταλαβαίνετε [...] πως είμαι γλωσσολόγος και δεν ασχολούμαι με τη διατροφή προβάτων!

[...] Εσείς πιστεύετε στο χαρτί ή στον άνθρωπο;

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ : Στο χαρτί, [...] γιατί αυτό δεν είναι ένα απλό χαρτί, είναι ένα στοιχείο, ένα ντοκουμέντο! Και τα ντοκουμέντα είναι ενός και μοναδικού είδους [...] Απεναντίας οι άνθρωποι είναι ειδών-ειδών [...]

παρέχει ένα πρότυπο για την ομιλία» (David R. Olson, ό.π., σ.258) - ενώ το ίδιο κάνουν και τα «γραπτά», εν γένει (στο ίδιο, σσ.263, 275). Γι'αυτό εξάλλου, ο προφορικός λόγος που αρθρώνουν οι μαθητές στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων τους, αντιστοιχεί σε μια ξερή, μη ζωντανή, ανέκφραστη, «μετρημένη και προετοιμασμένη» ομιλία, όμοια με αυτή της κ. Euquitone που διαβάζουμε στον Joyce, «η οποία μιλούσε ως βιβλίο», όπως σημειώνει ο Olson (στο ίδιο, σ.183).

ΑΝΤΟΝΩΦ : Και τα ντοκουμέντα είναι πολλών ειδών, [...] στην περίπτωσή μας αυτό το στοιχείο είναι λαθεμένο.

ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ : [...] αυτές τις ιδέες σας... πηγαίνετέ τες όπου θέλετε! Εμένα δε με συγκινούν. (Stratiev Stanislav, *Το σακάκι που βελάζει*, σσ.6-7 – σκηνή 9)

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, και ακριβώς επειδή η πειθώ κάθε διδακτικού *μέσου* (όπως είναι το σχολικό εγχειρίδιο) ή διδακτικού *συντελεστή* (όπως είναι ο διδάσκων), διαμορφώνει και την επικοινωνιακή, άρα *και* διδακτική, αποτελεσματικότητά του, επισημαίνουμε για την πειθώ του σχολικού βιβλίου, ως προς την πειθώ του *λόγου* του διδάσκοντος, συνοψίζοντας, τα εξής:

Ο μεν *λόγος* του σχολικού βιβλίου, *πείθει* τους μαθητές εκ προοιμίου – δηλαδή πριν ακόμα αναγνωσθεί και πριν μελετηθεί και κατανοηθεί -, όχι μόνο για την *αλήθεια* όσων αναφέρει, αλλά και για το ότι έχει τέτοια *αξία* το περιεχόμενό του, που *αξίζει να τον* ***μάθουν*** - ακόμα κι αν αυτό προϋποθέτει εργώδη προσπάθεια -, ακριβώς επειδή θεωρείται αξιόπιστος.[221] Και θεωρείται αξιόπιστος, από τους μαθητές, διότι είναι γραπτός και επιστημονικός, και επιπλέον, εγκεκριμένος από έναν επίσημο κρατικό θεσμό, όπως είναι το ΥπΕΠΘ, που διοικείται από επιστήμονες – άρα από ανθρώπους που μπορούν να κρίνουν τον, και έχουν ελέγξει τον, επιστημονικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό του.[222]

Ο *λόγος* του διδάσκοντος όμως, και, για να το διατυπώσουμε σωστότερα (στηριζόμενοι σε όσα αναπτύξαμε διεξοδικά στις προηγούμενες σελίδες), ο διδάσκων μέσω του *λόγου* του, για να μπορέσει να πείσει απόλυτα τους μαθητές του για την αλήθεια και την αξιοπιστία όσων τους διδάσκει, πρέπει να ακολουθήσει μια διαδικασία, που, είναι χρονοβόρα (αφού δεν αποδίδει εντός λίγων ημερών), και επιπλέον, δεν εξασφαλίζει πάντα, σίγουρα αποτελέσματα. Είναι γνωστό εξάλλου, πόσον καιρό χρειάζεται κάθε εκπαιδευτικός για να κάνει τους μαθητές του να έχουν τη βεβαιότητα ότι *κατέχει* το αντικείμενο που διδάσκει, άρα, και αρθρώνει αξιόπιστο διδακτικό *λόγο*. Συνεπώς, η πειθώ του *λόγου* του διδάσκοντος – και παρά το ότι, συνήθως, η πλειοψηφία των μαθητών δεν αντιμετωπίζει με αμφιβολία-δυσπιστία το πρόσωπό του, από την πρώτη επαφή που έχει μαζί του -, είναι κάτι που *κερδίζεται*

---

[221] Στο σημείο αυτό μάλιστα, θυμόμαστε τη θέση του Foucault, ότι ήδη από την εποχή της ελληνικής φιλοσοφίας και «ώς τον 16ο αιώνα», βάσει της «δυτικής κουλτούρας», ο άνθρωπος μπορεί «να φτάσει στην αλήθεια», μόνο καταβάλλοντας κάποιο «τίμημα», το οποίο αντιστοιχεί σε ένα είδος «άσκησής» του και σε μια τέτοια «δουλειά» με τον «εαυτό του», που θα «τον καταστήσει ικανό να γνωρίσει την αλήθεια» (Michel Foucault, ό.π., σ.120).

[222] Το σχολικό εγχειρίδιο συχνά «αποτελεί το μοναδικό μέσον για τη μετάδοση της "έγκυρης" και "έγκριτης" γνώσης». (Μαρία Αδάμου, ό.π., σ.289) Εν προκειμένω, θυμόμαστε κάτι που αναφέρει η Thomas: Σύμφωνα με τον Lord, στις αρχές του 20ου αιώνα, «ένας τραγουδιστής πίστευε ότι τα βιβλία των ασμάτων, ήταν, κατά κάποιο τρόπο, "αληθινά", <u>επειδή τα είχε ελέγξει μια επιτροπή</u>.»... (Rosalind Thomas, ό.π., σσ.58-59 – η υπογράμμιση δική μας)

(δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός κρίνεται από τους μαθητές διαρκώς, όχι μόνο για όσα λέει και τον τρόπο που μιλάει, αλλά και για όσα κάνει και την εν γένει συμπεριφορά του), αφού δεν *προσφέρεται* αξιωματικά, a priori, αν πρώτα δεν αποδειχθεί στους μαθητές, ότι την *αξίζει* ο διδάσκων τους ως πρόσωπο. (Και εννοούμε πάντα, την *απόλυτη* και όχι τη *σχετική*, πειθώ και αξιοπιστία, η οποία, προφανώς, εξασφαλίζεται ευκολότερα.)

Τελικά όμως, διαφέρουν αυτοί οι δύο *λόγοι* στο περιεχόμενό τους; Κι αν *ναι*, ποιος από τους δύο υπερτερεί στη διδακτική του Σχολείου σήμερα, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου, τάξεις στις οποίες διδάσκεται η ΠΑ; Ή, ποιος από τους δύο *λόγους πείθει* συνήθως περισσότερο τους μαθητές, όχι απλά για την αξιοπιστία του, αλλά για το ότι πρέπει/αξίζει να τον *μάθουν*; Και τελικά, ποιον από τους δύο (κατανοούν περισσότερο και) *μαθαίνουν* περισσότερο; (Και η απάντηση σ'αυτό, θα δείξει και ποιος απ'αυτούς διαμορφώνει περισσότερο την πολιτική κουλτούρα και συμπεριφορά τους, που είναι και το σημαντικότερο.)

Αν ωστόσο ο *λόγος* του διδάσκοντος, απλά και μόνο παρουσιάζει το περιεχόμενο του βιβλίου ΠΑ, τότε η διαπραγμάτευση των ζητημάτων που μόλις θέσαμε, είναι χωρίς σημασία. Αν όμως το εγχειρίδιο έχει αρκετά, δυσνόητα-ασαφή, για τους μαθητές, σημεία, οπότε είναι η επικοινωνιακή, αναλυτική και διασαφηνιστική δυνατότητα του *λόγου* του εκπαιδευτικού (η αποκαλούμενη συνήθως, «μεταδοτικότητα»), ως προς τον *λόγο* του εγχειριδίου, που εξασφαλίζει (την κατανόηση του δεύτερου και) το μαθησιακό αποτέλεσμα, αυτό πρέπει να επισημανθεί, ως στοιχείο που καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό, τον ρόλο του *λόγου* του διδάσκοντος, όσον αφορά τη μεταλαμπάδευση του περιεχομένου του βιβλίου, στους μαθητές.

Αν όμως αρκετές φορές το περιεχόμενο του *λόγου* του διδάσκοντος διαφοροποιείται από το περιεχόμενο του βιβλίου ΠΑ, η διερεύνηση του ποιος από τους δύο *λόγους* – εγχειριδίου και διδάσκοντος - είναι αποτελεσματικότερος, όσον αφορά το τι μαθαίνουν οι μαθητές απ'αυτόν, αποκτά εξαιρετική σημασία. Επιπλέον, σχετικά μ'αυτό το θέμα, τίθεται το ερώτημα, *πόσο πολύ* μπορούν τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού να διαφέρουν από το περιεχόμενο του βιβλίου ενός μαθήματος όπως η ΠΑ, βάσει των κυρίαρχων διδακτικών πρακτικών, της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των κυρίαρχων αντιλήψεων περί του *νομιμοποιημένου* και *δεοντολογικά*, κατά κάποιον τρόπο, *ορθού* - περιεχομένου του *λόγου* του διδάσκοντος;

Πέραν τούτων, μήπως ο διδάσκων παρεμβαίνει στον *λόγο* του σχολικού βιβλίου που διδάσκει, και με άλλους τρόπους, περικόπτοντας π.χ., κατά το δοκούν, την έκτασή της διδακτέας ύλης του;

Σε αυτά τα ζητούμενα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο μεθεπόμενο κεφάλαιο, αφού πρώτα αναλύσουμε στο επόμενο, τα βασικά στοιχεία, τόσο του τρόπου με τον οποίο εκφράζεται ο *λόγος* του εγχειριδίων της ΠΑ στις σελίδες τους, όσο και της νοητικής προσέγγισής αυτού του *λόγου*, από τους μαθητές. Αλλά ο τρόπος της ανάλυσής μας στο εξής, εγκαταλείπει την κοινωνιολογική και ανθρωπολογική οπτική που υιοθετήσαμε ως τώρα, και γίνεται πιο πραγματολογικός, και λιγότερο θεωρητικός.

Β υποενότητα

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ, Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΑ

1) Η *κατανόηση* του περιεχομένου των βιβλίων ΠΑ από τους μαθητές[223] και οι τρόποι *εκμάθησής* του

«Η συνδυασμένη προσπάθεια του συγγραφέα και του αναγνώστη θα συμβάλει στο να αναδυθεί το συγκεκριμένο [...] αντικείμενο που είναι το πνευματικό έργο.» (Jean-Paul Sartre, *Τι είναι η λογοτεχνία;*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, σ.64)

Αφού ως εδώ, διερευνήσαμε τους γενικότερους ανθρωπολογικούς όρους και το πολιτισμικοκοινωνικό πλαίσιο υπό το "καθεστώς" των οποίων γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενο του (σχολικού) βιβλίου από τους αναγνώστες του, στρέφουμε πλέον την ανάλυσή μας, στις πραγματολογικές συνιστώσες βάσει των οποίων, πρώτον, *διαβάζουν* οι μαθητές,[224] στα χρόνια μας, τα βιβλία ΠΑ, και δεύτερον (αλλά

---

[223] «Την τελευταία εικοσαετία ο ερευνητικός χώρος της νοηματικής προσπέλασης των κειμένων (reading comprehension) έχει καταθέσει σημαντικά ευρήματα» (Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σ.8) ως προς την κατανόηση των κειμένων των σχολικών βιβλίων από τους μαθητές. Μια ενδιαφέρουσα εργασία - «επηρεασμένη από το [...] κίνημα "Διδασκαλία με στόχο την Κατανόηση" [...] του "διαβάζω για να μάθω" (reading to learn) και όχι του "μαθαίνω να διαβάζω" (learning to read)» (στο ίδιο) – η οποία διερευνά, μέσω μιας σύγχρονης, εύστοχης και διεπιστημονικής (στο ίδιο, σ.6) προσέγγισης, «πόσο κατανοητά είναι τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων» (στο ίδιο, σ.68), ώστε να αξιολογηθεί η διδακτική καταλληλότητά τους (ή τη *διδαξιμότητά* τους, σύμφωνα με τον όρο που χρησιμοποιεί ο Βώρος (Φ.Κ.Βώρος, "Σχολικά βιβλία για μια εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση»", στο *Νέα Παιδεία*, τ.89/1999, σσ.35-36, 38), είναι αυτή της Κουλουμπαρίτση. Πρόκειται όμως για μια εργασία που, αφορά τα εγχειρίδια ορισμένων μαθημάτων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, μη συμπεριλαμβανομένου αυτού της ΠΑ (Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σ.127) και υπηρετεί την επιστήμη της Διδακτικής.

[224] Αλλά η διαπραγμάτευση του θέματος της *ανάγνωσης*, βασίζεται στο εξής δεδομένο: «Η αναγνωστική ικανότητα [...] εκδηλώνεται με τρεις μορφές: α)*γλωσσολογική*, αναφερόμενη στο [...] κείμενο [...], β)*καταστατική*, η οποία προσδιορίζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται η ανάγνωση, όπως τα *"δρώντα πρόσωπα"*, (μαθητές, [...] δάσκαλοι), *"το πεδίο δράσης"* (τάξη, [...] σπίτι), και *"τα αναμενόμενα αποτελέσματα"* (εξετάσεις, ιδιαίτερο μάθημα [...]), γ)*πολιτιστική*, η οποία αναφέρεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάγνωση. [...] αλλά [...] έχουμε εκτιμήσει και αξιολογήσει μόνο την πρώτη από τις παραπάνω διαστάσεις [...] της ανάγνωσης. [Ομως, συνήθως] σημαντικό στοιχείο της ανάγνωσης θεωρούμε μόνο το κείμενο καθαυτό, παραγνωρίζοντας τις συνθήκες ανάγνωσης και το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο [...] η ανάγνωση σαν κοινωνική λειτουργία πρέπει να αξιολογείται ύστερα από συνεκτίμηση και της ευρύτερης κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα, αλλά και του πολιτιστικού και κοινωνικού επιπέδου του αναγνώστη. Τα τρία παραπάνω στοιχεία ορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό το πόσο καλός είναι κάποιος στην ανάγνωση,

κυριότερο), *κατανοούν* το περιεχόμενό τους,[225] αφού άλλωστε, ένα από τα θέματα που ενδιαφέρουν τη διατριβή μας, είναι *η επίδραση* που ασκούν τα βιβλία ΠΑ στους αναγνώστες τους μαθητές, και όπως όλοι γνωρίζουμε, κανένα κείμενο δε μπορεί να επιδράσει στον αναγνώστη του, αν αυτός δεν *κατανοεί* το περιεχόμενό του.[226] [227] Ας αρχίσουμε όμως από το ερώτημα "σε ποιον βαθμό επιτυγχάνεται αυτή η *κατανόηση*";

«Ο γράφων αγωνίζεται, οπλισμένος με τα γραμματοστοιχεία του, κατά μιας αυτοαμυνόμενης γλώσσας. Θέλει να την καθυποτάξει – και μέσω αυτής ακόμη και αυτό που εννοεί η γλώσσα,

---

το πόσο κατανοεί εκείνο που διαβάζει και γενικά το επίπεδο επικοινωνίας του με το κείμενο.» (Νίκου Νικολιδάκη, ό.π., σσ.48-49)

[225] Η δε συμβολή της διαπραγμάτευσης αυτών των θεμάτων, στην έως τώρα, σχετική με τα σχολικά εγχειρίδια (ελληνική) εργογραφία, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μέχρι σήμερα έρευνες των βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν ασχολούνται καθόλου με το πόσο κατανοούν το περιεχόμενό τους οι μαθητές και τους τρόπους με τους οποίους τα προσεγγίζουν αναγνωστικά, παρά μόνο με το περιεχόμενό τους και, όσον αφορά *μερικά* μαθήματα, με τη διδακτική, μεθοδολογία και αποτελεσματικότητά τους - ενώ το ίδιο ισχύει και για την πλειοψηφία των ερευνών των εγχειριδίων του δημοτικού. (Αλλά δεν πρέπει να παραβλέπουμε, πως αυτή η διδακτική αποτελεσματικότητα, προϋποθέτει, εκτός των άλλων, και την ικανοποιητική *επικοινωνία* και *προσέγγιση*, που προαναφέραμε.) Τα μόνο που σχεδόν όλοι οι σχετικοί ερευνητές επισημαίνουν, αλλά δεν αναλύουν εμπεριστατωμένα, είναι η κυριαρχία του φαινομένου της αποστήθισης των κειμένων των εγχειριδίων από τους μαθητές, και το ότι οι τελευταίοι αποφεύγουν να τα διαβάζουν!

[226] Για την έννοια της *κατανόησης*, βλ. Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σσ.11,14-20, John Spink, ό.π., σ.28, Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σ.61, Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σσ.38-42 (όπου αναλύεται και η νοητική διαδικασία που οδηγεί στην *κατανόηση*), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.5*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σ.2568 (και για την *κατανόηση του γραπτού λόγου*, ειδικότερα, σσ.2568-2569). Ωστόσο, δε γνωρίζουμε ακόμα επαρκώς, σε τι συνίσταται η *κατανόηση* και μέσω ποιας διαδικασίας επιτυγχάνεται (Μαρία Σακαλάκη, ό.π., σ.23).

[227] Παρά ταύτα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η κατανόηση, είναι μεν *αναγκαία*, αλλά όχι και *ικανή*, *συνθήκη*, για να ασκήσει το βιβλίο επίδραση στον αναγνώστη του. Δηλαδή, δε μπορεί να επιδράσει το περιεχόμενο ενός βιβλίου σ'έναν αναγνώστη του που δεν το έχει κατανοήσει, αλλά βέβαια, δεν ασκεί *κάθε* κείμενο που κατανοήθηκε από τον αναγνώστη του, επίδραση σ'αυτόν, τουλάχιστον τέτοια, όπως είναι αυτή που μας ενδιαφέρει ως προς την παιδευτική και αγωγική (από τη λέξη *αγωγή*) λειτουργία των εγχειριδίων ΠΑ. Όπως αναφέρει άλλωστε ο Spink, «πολλά [...] απ'αυτά που διαβάζουμε δε φαίνεται να μας επηρεάζουν πολύ ή και καθόλου. Κάποια από τα αναγνώσματά μας γίνονται αιτία να αποκτήσουμε γνώσεις και νοήματα, να εξετάζουμε και να επανεκτιμούμε ήδη αποκτημένες γνώσεις και γνώμες μας. Καμιά φορά συμβαίνει να διαβάσουμε κείμενα τα οποία μας αναγκάζουν να αλλάξουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής.» (John Spink, ό.π., σσ.28-29) Η λέξη που υπογραμμίσαμε, υποδηλώνει ότι, στην πραγματικότητα, δε μπορούμε *ποτέ* να αντιληφθούμε εάν και κατά πόσο μας επηρεάζει κάτι που διαβάσαμε... Άλλωστε, όπως γράφει με σχεδόν λογοτεχνικό τρόπο, ο Manguel, «ποτέ δεν ξέρουμε [ούτε και] τι ακριβώς είναι αυτό που μαθαίνουμε, [...] αυτό που ξεχνάμε [...] κι αυτό που θυμόμαστε» απ'όσα διαβάζουμε. Ενώ το μόνο «βέβαιο είναι ότι η πράξη της ανάγνωσης διασώζει τόσες φωνές από το παρελθόν και τις διατηρεί ενίοτε και για το μέλλον, όπου ίσως μπορέσουμε να τις χρησιμοποιήσουμε με τρόπους γενναίους και απροσδόκητους» (Alberto Manguel, ό.π., σ.117), που πάντως είναι διαφορετικοί για όλους τους αναγνώστες, ακόμα κι αν έχουν διαβάσει με την ίδια προσοχή, το ίδιο βιβλίο.

Ό,τι αναφέραμε όμως στην προηγούμενη παράγραφο, θεωρώντας – με βάση τη, μάλλον *κοινή*, *λογική* - πως δε μπορεί να *επιδράσει* ένα κείμενο στον αναγνώστη του, ή να τον *πείσει* για όσα αναφέρει (για να χρησιμοποιήσουμε όρους του προηγούμενου κεφαλαίου) αν αυτός δεν το έχει κατανοήσει, είναι σχετικό, όπως κατέδειξε η Ψυχολογία, αφού «μια ελάχιστη κατανόηση είναι αρκετή για να εξασφαλίσει την πειστικότητα του μηνύματος. Το μήνυμα δεν είναι απαραίτητο να γίνει πλήρως κατανοητό για να γίνει αποδεκτό ή να πείσει το δέκτη» (Μαρία Σακαλάκη, ό.π., σσ.26-27 – βλ. και στο ίδιο, σσ.24-25, 26), παρά το ότι η *κατανόηση*, συνιστά σαφώς, μία από τις βασικές συνιστώσες που στοιχειοθετούν την πειθώ (στο ίδιο, σσ.15-16).

δηλαδή τις σκέψεις του, τα συναισθήματα, τις παραστάσεις και τις επιθυμίες. Ο αγώνας αυτός τον απορροφά, τον κάνει να ξεχνά [...] και τους άλλους. Το γράφειν είναι ένα μεθυστικό εγχείρημα.» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, Ποταμός, Αθήνα, 2003, σσ.61-62) *«Η δύναμη των λέξεων είναι τέτοια ώστε καθεμία από αυτές μπορεί να προκαλέσει μία αλυσίδα άλλων λέξεων εν αγνοία μου. Μια ολόκληρη στρατιά λέξεων μπορεί να ορθωθεί μπροστά μου και να ασκήσει πίεση [...] Μία τέτοια αυτόματη γραφή, μία τέτοια "συνειδησιακή ροή" είναι γοητευτική αλλά ταυτόχρονα επικίνδυνη αν δεν της αντισταθούμε.[...] Ξαναγράφω σημαίνει παραδίνομαι στη μαγική δύναμη των λέξεων διατηρώντας όμως έναν κάποιον έλεγχο».*(Vilém Flusser, *Οι χειρονομίες*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2007, σσ.33-34) *«Γράφουμε [όμως] για τις "λέξεις" ή για τα "πράγματα";»* (Γιώργος Βέλτσος, ό.π., σ.16)

«Είναι από καιρό, σύνηθες φαινόμενο, η διαμαρτυρία για την κακή χρήση των λέξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται με τρόπο που επιτρέπει συχνά την υποδήλωση τόσο διαφορετικών πραγμάτων, με αποτέλεσμα, αντί να ενισχύουν την κατανόηση που προάγει τη γνώση, να προκαλούν διχογνωμίες (οφειλόμενες σε λάθη και παρανοήσεις) και αμηχανία, επειδή, ό,τι εκπέμπεται έχοντας μία βέβαιη, για τον πομπό του, έννοια, να "λαμβάνεται" ως να έχει μια διαφορετική." (φράση από το *The Rambler* του Dr. Johnson (1752), που παρατίθεται στο Holbrook Jackson, *The Reading of Books*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 2001, σ.152, σε μια κάπως ελεύθερη (δική μας) μετάφραση)

«Υπάρχουν άνθρωποι που φαίνεται να καταλαβαίνουν "τα πάντα", μέχρις ότου κάποιος τα βάλει σε λέξεις.» (φράση από το *Aphorisms* του F.H.Bradley (1930), που διαβάζουμε στο Holbrook Jackson, ό.π., σ.152)

Το πρώτο εμπόδιο στην επίτευξη της εν λόγω *κατανόησης*, είναι η εγγενής αμφι- ή πολυ-σημία[228] και η ασάφεια, κάθε *λόγου*,[229] και κυρίως του γραπτού, ο

---

[228] Η «πολυσημία» αναφέρεται και ως «πολυσημικότητα» (Σοφία Γ. Ασλανίδου, *Εκπαιδευτική τεχνολογία και οπτικοακουστική αγωγή*, ό.π., σ.39).

[229] Γράφει εύγλωττα ο Jackson, αναφερόμενος στην πολυσημία των λέξεων: «ο άξιος αναγνώστης» αφού υπερνικήσει μια σειρά προβλημάτων της γλώσσας, της έκφρασης και του λόγου, όπως π.χ. *το ύφος*, «πρέπει να δώσει την τελευταία, και ίσως τη μεγαλύτερη μάχη του, με τις λέξεις. Κάθε λέξη μπορεί να είναι ένα εμπόδιο ή μια παγίδα, γιατί έχει μια δική της ζωή, η οποία, στη συνέχεια, όπως ένα βιβλίο, έχει χρωματιστεί και έχει προσδιοριστεί από τις "εμπειρίες" της και τις "εμπειρίες" των άλλων. [...] Οι λέξεις θεωρούνται συνήθως ως η πρώτη ύλη της λογοτεχνίας, αλλά είναι κάτι πολύ περισσότερο: είναι κλειδιά με τα οποία ξεκλειδώνουμε πύλες φαντασίας και γνώσης, και αν οι συγγραφείς χρησιμοποιήσουν το λανθασμένο "κλειδί" [...] ή οι αναγνώστες παρερμηνεύουν τη σωστή λέξη, τα κλειδιά δε θα λειτουργήσουν και μπορούν ακόμα και να σπάσουν την κλειδαριά. [...] Οι λέξεις είναι, και θα παραμένουν πάντα, ριψοκίνδυνα σύμβολα της έκφρασης, επειδή είναι οι πιο ανυπάκουες από τις πρώτες ύλες μιας τέχνης, και με εξαίρεση εκείνες που είναι καθαρά λειτουργικές, όπως οι προθέσεις, [...] και τα άρθρα, σπάνια (αν όχι ποτέ, δε) διατηρούν μακρόχρονα, την αντικειμενικότητά τους. [...] Είναι τόσο ευμετάβλητες, όσο οι πριμαντόνες και τόσο πλαστικές, όσο ο στόκος, γι'αυτό και δε μπορεί να στηριχτεί σ'αυτές η σήμανση *του ίδιου* πράγματος, σε διαφορετικές περιστάσεις/ χρονικές στιγμές, ή σε διαφορετικούς ανθρώπους κατά τον ίδιο χρόνο [...] Κινούνται και αλλάζουν, [...] από μέρος σε μέρος, από στόμα σε στόμα, δε μένουν ποτέ στατικές. [...] Αυτό το εγγενές ευμετάβλητό τους, τις εκθέτει στις ιδιοτροπίες της μόδας και "παίζει" με τα άστατα καπρίτσια μιας ανήσυχης/ταραγμένης εποχής, έτσι ώστε τα γνωστά λεξιλόγια, μόλις και μετά βίας μπορούν να στηριχτούν στις λέξεις, για να παρεμείνουν αναλλοίωτα από μια εποχή σε μια άλλη. [...] Δεν είναι

οποίος, όπως έχουμε επισημάνει, μη μπορώντας να δώσει πρόσθετες διευκρινίσεις για τα αναφερόμενά του, συχνά, διαθέτει σημεία, που, είτε δε γίνονται κατανοητά, είτε τους προσδίδει ο αναγνώστης διαφορετικό νόημα απ'αυτό που τους αποδίδει ο συντάκτης τους. Και η *ακρίβεια*, που, όπως έχουμε αναφέρει, εισάγει η γραφή, στον – επιστημονικό κυρίως, και διδακτικό[230] - *λόγο*, δεν αίρει πάντα, την ασάφεια και την αμφισημία του.[231] Αντιθέτως μάλιστα, όταν, χάριν ακρίβειας στην έκφραση, χρησιμοποιούνται σε επιστημονικά κείμενα και διδακτικά βιβλία (επιστημονικοί) όροι, το νόημα των οποίων δεν κατέχει (*καθόλου*, ή *επαρκώς*) ο αναγνώστης, οι πιθανότητες να μην εννοηθούν καθόλου, να μην κατανοηθούν σωστά, ή να προσληφθούν ως ασαφή και αμφίσημα,[232] κάποια σημεία τους, είναι πολύ μεγάλη. Και σημειωτέον, πως επιστημονικοί όροι χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό, *και* στα βιβλία ΠΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρά το ότι οι μαθητές, στην πλειονότητά τους, συνήθως, δε γνωρίζουν το περιεχόμενό τους. Αλλά ακόμα κι αν έχουν αναλυθεί σε προηγούμενη ενότητα, είναι γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι μαθητές δε διαβάζουν συστηματικά - δηλαδή χωρίς να αφήνουν *κενά* αδιάβαστων ενοτήτων - *όλα* τα σχολικά μαθήματα, και πολύ περισσότερο τα (πολύ κακώς και όλως απαράδεκτα, λεγόμενα) «δευτερεύοντα»,[233] με αποτέλεσμα να

εύκολο να γίνει κατανοητό ακόμα και το πιο ειλικρινές γράψιμο, και ο ίδιος ο συγγραφέας, *ξεστρατίζει* συχνά, επειδή η έννοια των λέξεων ποικίλει, όχι μόνο απ'το ένα άτομο στο άλλο, αλλά από τη μια στιγμή ενός ατόμου, σε μια άλλη στιγμή του. Έτσι, η γλώσσα είναι μια μεγάλη αιτία εξαπάτησης. Ακόμα και οι απλοί άνθρωποι που φαίνεται να "μπολιάζονται" από [τα ΜΜΕ (δηλαδή, υιοθετούν απόλυτα τα μηνύματά τους)] […] μπορούν να προβάλουν τη δική τους ερμηνεία στις λέξεις. Ο ιός της προπαγάνδας δεν έχει πετύχει ακόμα την ανοσοποίηση του κοπαδιού ενάντια σε μια έκρηξη της *προσωπικής* κατανόησης. Κανενός επιπέδου εκπαίδευση δεν έχει πετύχει εξ ολοκλήρου τη αποχαύνωση της λαϊκής σκέψης/αντίληψης μες στην πλήρη ομοιομορφία, και όσο ομοιόμορφα και αν δείχνουν "τα μυαλά" των μαζών, κάπου κρύβεται το αήττητο και μη αγελαίο "εγώ", περιμένοντας μια ευκαιρία για να αναδειχτεί και να επιβληθεί.» (Holbrook Jackson, ό.π., σσ.122-124)

[230] Γιατί «δεν είναι αλήθεια ότι η ακρίβεια […] είναι χάρισμα του γραπτού λόγου γενικώς» αφού «η ακρίβεια και η σαφήνεια είναι ακατάλληλες για αρκετά είδη γραφής, όπως π.χ. για τη λογοτεχνική» (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.164).

[231] Συχνά μάλιστα, η *ακρίβεια* της έκφρασης, προκαλεί το εντελώς ακατανόητο του *λόγου*, ενώ η λιγότερο ακριβής έκφραση, επιτρέπει μια κάποια – αν και συνήθως, όχι απόλυτα "ορθή" – κατανόηση του.

[232] Όπως αναφέρει και ο Flusser, για να είναι «ανέτως παραληπτά» τα κείμενα, πρέπει «να μεταδίδουν ένα μονοσήμαντο μήνυμα», ώστε «να δίνεται η ίδια ερμηνεία από τον κάθε αναγνώστη τους.» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.62) Συνεχίζει όμως τη σκέψη του, επισημαίνοντας ότι τα «επιστημονικά κείμενα, […] είναι ανέτως επιδόσιμα, ακόμη κι όταν μπορεί να φαίνεται στον αμύητο αναγνώστη, ότι τάχα είναι "δύσκολα". Η δυσκολία τους δεν έγκειται στο κείμενο, αλλά πρέπει να αναζητήθεί στην κωδικοποίηση που πρέπει να τη μάθουν εκ των προτέρων [οι αναγνώστες].» (στο ίδιο, σσ.62-63) Αμέσως μετά όμως, αναφέρει πως «βεβαίως υπάρχουν κείμενα, τα οποία παριστάνουν τα επιστημονικά κι όμως είναι "σκοτεινά". Αυτό ισχύει ιδιαιτέρως για μερικά κείμενα των "ανθρωπιστικών επιστημών". Η […] κριτική θα μπορούσε να καταδείξει ότι τέτοιας λογής κείμενα […] δεν είναι καν επιστημονικά, αλλά μόνο φορούν επιστημονική μάσκα.»… (στο ίδιο, σ.63)

[233] Και σημειωτέον ότι η διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα», χρησιμοποιείται από πολύ παλιά στα νομοθετικά κείμενα, όχι μόνο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και πολλών άλλων χωρών (Χ. Νούτσος, ό.π., σσ.95-96 – βλ. επίσης, στο ίδιο, σ.96, υποσημ.1 και Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.236, όπου παρατίθεται εγκύκλιος του ΥπΕΠΘ στην οποία χρησιμοποιείται ο όρος *δευτερεύων* μάθημα).

μην είναι σίγουρο ότι έχουν διαβάσει την ενότητα στην οποία αναλύθηκε ένας όρος που αναφέρεται σε κάποιες (επόμενες) ενότητες. (Όσον αφορά δε, την ΠΑ, είναι σίγουρο ότι μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαβάζει *όλα* τα κεφάλαια της διδασκόμενης ύλης της(!) – βλ. και σχετική έρευνά μας, στο μεθεπόμενο κεφάλαιο.)

«Υπάρχουν γράφοντες που κατά το γράφειν ξεχνούν ότι τα κείμενα, σύμφωνα με τη δομή τους, είναι στραμμένα προς άλλους, και ότι καθαυτά είναι άνευ σημασίας. Η λήθη του άλλου κατά το γράφειν είναι μια συνέπεια της λήθης του εαυτού.» (Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.61)

«Ένα πνευματικό έργο είναι από [...] τη φύση του υπαινικτικό. Ακόμα και όταν η πρόθεση του συγγραφέα είναι να προσφέρει την πληρέστερη αναπαράσταση του θέματός του, αυτό ποτέ δεν σημαίνει ότι θα διηγηθεί τα πάντα. Γνωρίζει πάντοτε περισσότερα από όσα λέει. Κάτι που συμβαίνει επειδή η γλώσσα είναι ελλειπτική.» (Jean-Paul Sartre, ό.π., σ.98)

Ένας επιπλέον παράγοντας που προκαλεί την *εσφαλμένη* κατανόηση ενός κειμένου - δηλαδή το να αποδίδει ο αναγνώστης στο κείμενο, διαφορετικά νοητικά περιεχόμενα απ'αυτά που θεωρεί ο συντάκτης του πως εκφράζει μέσω του γραπτού του -, είναι και το σχετικά *λακωνικό* της έκφρασης με την οποία αποδίδονται οι σκέψεις του συγγραφέα, στο κείμενό του. Αλλά όπως είναι γνωστό, η ακρίβεια του λόγου – και ιδίως του *γραπτού* -, κάνει συχνά - με ασυνείδητο μάλιστα τρόπο - αυτόν που τον αρθρώνει, να μην είναι αρκούντως αναλυτικός στη λεκτική του έκφραση, με αποτέλεσμα τα λεγόμενα-γραφόμενά του να μην καθίστανται πλήρως κατανοητά σ'αυτόν στον οποίον απευθύνονται.[234] Και αναφερόμαστε στη λακωνικότητα του

---

[234] Σχετικό με αυτό το θέμα είναι και το ότι, όπως επισημαίνει ο Sartre (Jean-Paul Sartre, ό.π., σσ.98-102), όταν απευθύνεται ένας συγγραφέας σε αναγνώστες με εντελώς διαφορετικά ιστορικοκοινωνικά βιώματα απ'αυτόν (κάτι που ισχύει και για τους μαθητές ως προς τους συγγραφείς των βιβλίων ΠΑ, λόγω του ότι οι μεν ανήκουν σε εντελώς διαφορετική γενιά* από τους δε), πρέπει, για να εννοήσουν πλήρως, όσα γράφει, να τους αναφέρει, περιγράψει και εξηγήσει πολύ περισσότερα απ'όσα θα χρειαζόταν, αν απευθυνόταν σε αναγνώστες που έχουν αρκετές κοινές μ'αυτόν, εμπειρίες. Γράφει σχετικά, και με γλαφυρότητα: «οι άνθρωποι της ίδιας εποχής και της ίδιας συλλογικής ομάδας που έχουν ζήσει [ή της ίδιας γενιάς] τα ίδια γεγονότα [...] νιώθουν στο στόμα τους την ίδια γεύση, μοιράζονται μεταξύ τους μια κοινή συνενοχή και τους συνδέουν τα ίδια κουφάρια. Γι'αυτό δεν χρειάζεται να γράφει κανείς και τόσα πολλά: υπάρχουν κάποιες λέξεις-κλειδιά. Αν πρόκειται να διηγηθώ τη γερμανική κατοχή στο αμερικανικό αναγνωστικό κοινό, θα χρειαστούν πολλές αναλύσεις και πολλές προφυλάξεις. Θα χάσω κάπου είκοσι σελίδες για να διαλύσω προκαταλήψεις και μύθους. [...] Αν γράψω για το ίδιο θέμα απευθυνόμενος σε Γάλλους, επειδή είμαστε μεταξύ μας, μου αρκούν λίγα λόγια (στο ίδιο, σσ.99-100), ακριβώς επειδή υπάρχουν «τα *συμφραζόμενα*, δηλαδή οι κοινές αναμνήσεις και οι κοινές προσλαμβάνουσες εικόνες» (στο ίδιο, σ.99).

Πιο κάτω όμως, σημειώνει, με τρόπο που δίνει την εντύπωση πως συνιστά συμβουλή προς τους συγγραφείς – και παραθέτουμε το απόσπασμα, γιατί αφορά *απόλυτα*, και τους μαθητές ως αναγνώστες: «Ο αναγνώστης λοιπόν στον οποίο απευθύνομαι [...] δεν έχει την άγνοια του "καλοκάγαθου αγρίου", στον οποίο χρειάζεται να εξηγήσει κανείς τα πάντα [...] δεν είναι ούτε κενό πνεύμα ούτε tabula rasa. Δεν διαθέτει βέβαια ούτε την παντογνωσία [...] του αποκαλύπτω ορισμένες όψεις του σύμπαντος. Επωφελούμαι από αυτά που γνωρίζει. Αιωρούμενος ανάμεσα στην πλήρη άγνοια και την παντογνωσία, διαθέτει κάποια εφόδια [...] αρκετά για να φανερώσουν *την ιστορικότητά* του.» (στο ίδιο, σ.100)

γραπτού λόγου, γιατί θεωρούμε πως ορισμένες φορές οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, προκειμένου να μην αποκτήσει μια ενότητα (i)μεγαλύτερη έκταση από την οριζόμενη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ή από το προγενέστερό του, ΚΕΜΕ (:Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως), το οποίο υποθέτουμε πως λειτουργούσε με ανάλογο τρόπο, ως προς τη συγγραφή των βιβλίων), ή (ii)περισσότερες σελίδες απ'όσες, βάσει της εμπειρίας της σχολικής διδασκαλίας, μπορούν να διδαχθούν με "άνεση", σε μία διδακτική ώρα, ή (iii)τόσο μεγάλη έκταση, που να αποθαρρύνει τους μαθητές από το να τη διαβάσουν, γράφουν τόσο λακωνικά, προκειμένου να "χωρέσουν" όλα όσα, *επιθυμούν*, ή *οφείλουν* (βάσει των επιταγών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ή του πρώην ΚΕΜΕ) να αναφέρουν, με αποτέλεσμα το κείμενό τους να καθίσταται αρκετά πυκνό νοηματικά, για το νοητικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, άρα, και δυσνόητο. Και ένα δυσνόητο κείμενο, "επιτρέπει" πάντα, μια εσφαλμένη κατανόησή του.

«Τους συλλογισμούς δεν τους συγκροτούν περίπλοκες λέξεις. Το πνεύμα δεν πρέπει να είναι επιτηδευμένο. Οι οχληροί κι εξεζητημένοι τρόποι, αντί να του προσφέρουν τροφή στέρεα και θρεπτική, το γεμίζουν με βλακώδη οίηση, με αφύσικη έπαρση και με μάταιο και γελοίο στόμφο. Και μια από τις κύριες αιτίες που απομακρύνουν τόσο όσους επιθυμούν να γίνουν κοινωνοί αυτών των γνώσεων από τον αληθινό δρόμο τον οποίο θα έπρεπε να ακολουθήσουν, είναι η εντύπωση που έχουμε κατ'αρχάς πως όλα τα καλά είναι απροσπέλαστα, ονομάζοντάς τα μεγάλα, υψηλά, ανώτερα, έξοχα. Έτσι χάνονται όλα. Θα προτιμούσα να τα αποκαλώ χαμηλά, κοινά, οικεία. Αυτά τα ονόματα τους ταιριάζουν καλύτερα. Μισώ τα στομφώδη λόγια...»
(Blaise Pascal, *Η τέχνη της πειθούς*, Ροές, Αθήνα, 2005, σσ. 83-84)

Πέραν όσων αναφέραμε, έχει διαπιστωθεί στη διδακτική πράξη (απ'όλους τους διδάσκοντες την ΠΑ με τους οποίους έχουμε συζητήσει σχετικά), ότι τα βιβλία ΠΑ του Γυμνασίου, από το 1999 μέχρι το 2006, και του Λυκείου, από το 1998 μέχρι το 2008, έχουν αρκετά σημεία (τα οποία μάλιστα αφορούν καίριας σημασίας θέματα πολιτικής εκπαίδευσης) ιδιαίτερα δυσνόητα,[235] έως και μη κατανοητά.[236] Ανάλογα

---

* Για την έννοια της *γενιάς* ως εννοιολογική κατηγορία και εννοιολογικό "εργαλείο" των κοινωνικών επιστημών, βλ. Νίκος Δεμερτζής, *Κουλτούρα...*, ό.π., σ.239 και Νίκου Ι. Βεντούρη, ό.π., σσ.128-129 (ο Βεντούρης μάλιστα, αναφέρεται κυρίως στην *πολιτική* "γενιά", παρά το ότι δε χρησιμοποιεί τον όρο *γενιά* στο κείμενό του).

[235] Κάτι τέτοιο όμως, πιθανότατα χαρακτηρίζει, ή χαρακτήριζε μέχρι πρόσφατα, και άλλων ευρωπαϊκών χωρών σχολικά εγχειρίδια, αφού, όπως αναφέρει ο Vorbeck, επισκοπώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, «πολλά σχολικά βιβλία είναι πάρα πολύ αφηρημένα και γραμμένα σε επιστημονική (τεχνική) γλώσσα.» (Michael Vorbeck, "Επισκόπηση των τάσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης", στο Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Ι.Ν.Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1992, σ.57) Και αυτό είναι απολύτως αναμενόμενο, αν σκεφθεί κανείς ότι *και* στην Ευρώπη, «πολλά μαθήματα γίνονται με πάρα πολύ θεωρητικό και αφηρημένο τρόπο, σαν να προορίζονταν όλοι οι μαθητές για πανεπιστημιακοί ερευνητές.» (στο ίδιο, σ.59)

[236] Παραθέτουμε απόσπασμα μιας παραγράφου από το πιο πρόσφατο εγχειρίδιο ΠΑ του Γυμνασίου που αφορά τη διατριβή μας, απλά και μόνο για να σχηματίσει ο αναγνώστης μια εικόνα σχετικά με το εν λόγω *δυσνόητο* του *λόγου* των βιβλίων της ΠΑ, παρά το ότι δεν είναι δεοντολογικά σωστό από πλευράς μεθοδολογίας, να παρουσιάζουμε ως αποδεικτικό όσων ισχυριζόμαστε, *ένα* μόνο, και μάλιστα *μικρό* απόσπασμα, προερχόμενο επιπλέον, από *ένα* μόνο εγχειρίδιο. (Επιφυλλασσόμαστε πάντως επόμενη εργασία μας, να αφορά *αποκλειστικά* το θέμα του δυσπρόσιτου της κατανόησης του *λόγου* των βιβλίων ΠΑ.) «Σε κάθε κοινωνία [...] υπάρχουν πολλά [...] αντιτιθέμενα συμφέροντα. Οι εργαζόμενοι λ.χ. επιδιώκουν υψηλότερους μισθούς, οι οικονομικά ασθενέστεροι ένα αναπτυγμένο σύστημα υγείας και παιδείας. Μερικοί οικονομικά ισχυρότεροι ανθίστανται κάποτε σε αυτό [...] Η λέξη πολιτική (ετυμολογείται από το πόλις) [...] σημαίνει τη βούληση, τα μέσα, τους τρόπους, τις ενέργειες που μετέρχεται κανείς για να πετύχει το σκοπό του σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο.» (Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Ε. Γιαννακοπούλου, Δ. Μακρυνιώτη, Κ. Ψυχοπαίδης, *Κοινωνική και πολιτική αγωγή για τη Γ΄ Γυμνασίου: βιβλίο μαθητή*, ΟΕΔΒ, 2001 (Α΄ έκδοση), σσ.100-101) Και οι λέξεις που υπογραμμίσαμε, είναι κατά τη γνώμη μας, σίγουρα άγνωστες σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου των τελευταίων δεκαετιών. Σημειωτέον επιπλέον, πως το ρήμα *μετέρχομαι*, χρησιμοποιείται δύο ακόμα φορές, σε ισάριθμες ασκήσεις που αφορούν την ίδια διδακτική ενότητα, που διαβάζουν οι μαθητές στο αντίστοιχο του βιβλίου ΠΑ από το οποίο προέρχονται, "τετράδιο μαθητή" (Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Ε. Γιαννακοπούλου, Δ. Μακρυνιώτη, Κ. Ψυχοπαίδης, *Κοινωνική και πολιτική αγωγή για τη Γ΄ Γυμνασίου: τετράδιο μαθητή*, ΟΕΔΒ, 2001 (Α΄ έκδοση), σσ.49,51).

Και όπως επισημαίνει με γλαφυρό και κριτικό τρόπο, ο Μπαμπινιώτης, αναφερόμενος γενικά στο δυσνόητο των σχολικών βιβλίων, «είναι αδιανόητα για σχολική χρήση κείμενα με τέτοια γλωσσική διατύπωση, ώστε μαθητές, δάσκαλοι, γονείς και άλλοι συμπάσχοντες (γείτονες, συγγενείς, φίλοι...) να εγκύπτουν επί μακρόν και να ανταλλάσσουν σκέψεις πώς πρέπει να νοηθούν τα α-νοήτως νοούμενα και ανεξιχνιάστως διατυπούμενα από τους συγγραφείς ορισμένων σχολικών βιβλίων!» (Γ.Μπαμπινιώτη, "Σχολικά βιβλία", στο *Το Βήμα*, 5/8/90, σ.Α16) Και ο συλλογισμός του καταλήγει στο θέμα της *μάθησης* – αν όχι της *κατανόησης* - και της απονημόνευσης, ή ίσως της *εμπέδωσης*, του *λόγου* των εγχειριδίων: «Κάντε το τεστ... Ρωτήστε μαθητές Λυκείου τι έμαθαν και τι θυμούνται λ.χ. από ορισμένο βιβλίο της ιστορίας. Θα διαπιστώσετε – κι από τους άριστους θεωρουμένους – ότι δεν έχουν συγκρατήσει τίποτε. Σαν να μη το διδάχτηκαν ποτέ.» (στο ίδιο)

Έχει υποστηριχτεί μάλιστα, σε συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών του κλάδου νομικών-πολιτικών επιστημών, ότι το δυσνόητο του *λόγου* των βιβλίων αυτών, εξυπηρετεί και την εξής σκοπιμότητα: να μην είναι επαρκώς κατανοητή η διδακτέα ύλη ΠΑ σε εκπαιδευτικούς κλάδων που δεν εντάσσονται στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες, ώστε να αποφεύγουν να αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του(!), ώστε να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο, το φαινόμενο της διδασκαλίας της ΠΑ από εκπαιδευτικούς άσχετης με τις πολιτικές επιστήμες ειδικότητας. Αν όμως δε μπορούμε να γνωρίζουμε εάν και κατά πόσο το δυσνόητο των εγχειριδίων ΠΑ οφείλεται στην εν λόγω αιτία, γνωρίζουμε πολύ καλά, ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των γυμνασίων της χώρας, η ΠΑ διδάσκεται από εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ2, στον οποίο εντάσσονται φιλόλογοι, ιστορικοί-αρχαιολόγοι και πτυχιούχοι των Τμημάτων ***Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας***!! (Βλ. και Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, ό.π., σσ.45,133, Γιώργου Δημ. Κοντογιώργη, "Ο φρόνιμος πολίτης και η μέση εκπαίδευση", στο *Τα Νέα*, 20/3/87, σ.4, κείμενα που αμφότερα αναφέρουν ότι σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ΠΑ διδάσκεται συνήθως από φιλολόγους (σήμερα όμως, αυτό ισχύει *κυρίως* για τα Γυμνάσια, και όχι τα Λύκεια*), ενώ μερικές φορές διδάσκεται (σε κάθε είδους δευτεροβάθμια σχολεία), *παράνομα* (παρά το ότι δηλαδή η εκπαιδευτική νομοθεσία δεν το προβλέπει/επιτρέπει) *και* από πτυχιούχους ξενόγλωσσης φιλολογίας!... - για να μην αναφέρουμε και ορισμένες εξαιρετικές περιπτώσεις στις οποίες διδάσκεται – ακόμα και σήμερα - από καθηγητές μουσικής ή οικιακής οικονομίας. Μέχρι το 1977 μάλιστα, που θεσπίστηκε ο Ν 576 που συμπεριέλαβε τους πολιτικούς και νομικούς επιστήμονες στο διδακτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ΠΑ διδασκόταν **αποκλειστικά** από φιλολόγους! Ενώ σε πολλά από τα λύκεια, διδάσκεται από οικονομολόγους** – αφού, στα περισσότερα λύκεια που έχουν λιγότερα από εννέα τμήματα, δεν υπηρετεί κοινωνιολόγος ή πολιτικός επιστήμων-νομικός (οι πολιτικοί επιστήμονες ανήκουν μαζί με τους νομικούς, στον ίδιο εκπαιδευτικό κλάδο (ΠΕ13), αλλά μόνο οικονομολόγος! (Και υπάρχουν αρκετά, τόσο "μικρά" σχολεία, στην Ελλάδα – αναφέρουμε ενδεικτικά, ότι τα περισσότερα λύκεια των χωριών, δεν έχουν περισσότερα από *έξι* τμήματα.) Πράγματι δε, τόσο οι φιλόλογοι που δίδασκαν τα εν λόγω δυσνόητα βιβλία ΠΑ του Γυμνασίου, όσο και οι οικονομολόγοι που διδάσκουν ΠΑ στο Λύκειο, αναφέρουν – όπως είναι άλλωστε και φυσικό - ότι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατανόησης, σε πολλά, αν όχι στα περισσότερα, από τα κεφάλαιά τους, και δυσκολεύονται να εξηγήσουν στους μαθητές, με ικανοποιητικό τρόπο, το περιεχόμενο αρκετών σημείων τους. Οπότε, ούτως εχόντων των πραγμάτων, δε φαίνεται άστοχη η θέση σύμφωνα με την οποία «το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να

λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών [και] τη μόρφωσή τους» (Μαρίζα Φουντοπούλου, ό.π., σ.46).)

Αλλά υπάρχει ίσως μία ακόμα σκοπιμότητα που υπηρετείται από το δυσνόητο των βιβλίων ΠΑ, ιδίως με τη χρήση ειδικών όρων των πολιτικών επιστημών: το να καταδειχθεί, ακόμα *και* μ'αυτόν τον τρόπο, ο "επιστημονικός" χαρακτήρας των πολιτικών επιστημών και κυρίως, του περιεχομένου του μαθήματος και των βιβλίων της ΠΑ, δεδομένου, ότι όπως διαπιστώνουν, ως έναν βαθμό, εύστοχα, κάποιοι, τα κοινωνικά μαθήματα (στα οποία περιλαμβάνεται και η ΠΑ – άλλωστε στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, η ΠΑ διδάσκεται μαζί με την «κοινωνική αγωγή», αφού το σχετικό μάθημα ονομάζεται «Κοινωνική και πολιτική αγωγή») τείνουν, βάσει της κυρίαρχης *λογικής* και κουλτούρας του, ελληνικού ιδίως, σχολείου, να μη θεωρούνται από μερικούς, μαθήματα *επιστημονικών* γνώσεων (Γεράσιμος Κουζέλης, *Ενάντια στα φαινόμενα*, Νήσος, Αθήνα, 2005, σσ.87-91).

Κατά τη γνώμη μας πάντως, το δυσνόητο των εγχειριδίων ΠΑ δεν προκαλείται εξαιτίας των δύο προαναφερόμενων λόγων, αλλά οφείλεται *κυρίως* στους συγγραφείς τους, όπως επίσης και σε κάποιους λόγους που αναφέρουμε σε επόμενο κεφάλαιο. Αυτό σημειώνει και ο Καψάλης, αναφέροντας ότι «πολλά από τα προβλήματα [...] που δημιουργεί στους μαθητές η συμβολική παρουσίαση της πραγματικότητας μέσω του σχολικού εγχειριδίου, θα μπορούσαν ασφαλώς να αποφευχθούν, αν οι παραγωγοί έπαιρναν περισσότερο υπόψη τους την ανάγκη να υπάρχει αντιστοιχία μορφής παρουσίασης και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών» (Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σ.131). Η Τοκατλίδου μάλιστα, επισημαίνοντας σε δύο κείμενά της πόσο παρανοούν ή δεν κατανοούν οι μαθητές το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων (Βάσω Τοκατλίδου, "Σχολικά βιβλία και επικοινωνία στην τάξη", στο Α.-Φ. Λαγόπουλος κ.ά. (επιμ.), *Η δυναμική των σημείων*, Θεσσαλονίκη, 1986, σσ.380-381, Βάσως Τοκατλίδου, "Εγχειρίδια για σχολική χρήση και διδακτικά βιβλία", ό.π., σσ.25-27), τονίζει απλά και εύστοχα, ότι πρέπει οι συγγραφείς τους να εστιάσουν ιδιαίτερα, όχι μόνο στο περιεχόμενο της ύλης, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο η γραφή τους θα είναι *διδακτική*, επιτρέποντας την κατανόηση του περιεχομένου τους από τους μαθητές (στο ίδιο, σσ.25,27).*** Επιπλέον, αφού αναφέρει πως τα προβλήματα κατανόησης των κειμένων των εγχειριδίων οφείλονται στη διαφορετική «κοινωνικοπολιτισμική προέλευση» και τον «διαφορετικό γλωσσικό κώδικα» που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας (όχι μόνο στη γραφή του, αλλά και «στις φωτογραφίες, τα σκίτσα, τα σύμβολα» κ.τ.λ. οπτικά στοιχεία που επιλέγει για το σχολικό βιβλίο) ως προς τους μαθητές (Βάσω Τοκατλίδου, "Σχολικά βιβλία και επικοινωνία στην τάξη", ό.π., σ.380), όπως επίσης και το ότι «οι κώδικες των μαθητικών κοινών δεν είναι προβλέψιμου», ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τις «συνθήκες λήψης» του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, θεωρεί ως καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος, την κατάργηση του θεσμού του ενός και μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα και τη θέσπιση του πολλαπλού εγχειριδίου (στο ίδιο, σ.382 – αλλά τα ίδια ακριβώς διαβάζουμε και στο Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή*..., ό.π., σ.44).

* Το 2000 οι εκπαιδευτικοί που συνέγραψαν το βιβλίο του ΥπΕΠΘ με τίτλο *Αξιολόγηση των μαθητών της Β΄ Λυκείου στο μάθημα "Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς"*, επεσήμαιναν ότι «σε μεγάλο αριθμό Ενιαίων Λυκείων [η ΠΑ] δε διδάσκεται από Νομικούς και Πολιτικούς επιστήμονες ή έστω από επιστήμονες συναφών κλάδων» - και εννοεί κοινωνικούς επιστήμονες και οικονομολόγους (*Αξιολόγηση των μαθητών της Β΄ Λυκείου στο μάθημα "Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς": τεύχος Β΄*, ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2000, σ.8 – και η φράση που παραθέσαμε, συναντάται *και* στο Α΄ τεύχος αυτού του βιβλίου).

** Ωστόσο, το *τραγικό*, και ταυτόχρονα, *τραγελαφικό*, της υπόθεσης, είναι ότι υπήρξε υφυπουργός Παιδείας (ο Β. Κοντογιαννόπουλος) που, απαντώντας σε ερώτηση που υποβλήθηκε στη Βουλή, 15/4/78, σχετικά με τη διδασκαλία της ΠΑ στη Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δήλωσε 26/5/1978, πως «για τη διδασκαλία των αρχών του Δημοκρατικού Πολιτεύματος**** στους μαθητές των Γυμνασίων και των Λυκείων [...] είναι επαρκείς και κατάλληλοι οι καθηγητές των κλάδων Α1 και Α2 που προβλέπει το άρθρο 34 του νόμου [309/76] [...] και συνεπώς δεν είναι απαραίτητη η δημιουργία ιδιαίτερου Κλάδου εκπαιδευτικών για τον ανωτέρω σκοπό.» (Πρακτικά Βουλής, τόμος τέταρτος, Συνεδριάσεις Π΄-ΡΓ΄, 15 Μαΐου 1978 – 15 Ιουνίου 1978, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήναι, 1978, σ.4271 οι υπογραμμίσεις δικές μας) Και ο κλάδος Α1 είναι των θεολόγων(!!!), ενώ ο Α2, των φιλολόγων (αφού τότε, ο κλάδος ΠΕ2, χαρακτηριζόταν ως "Α2". (Πέραν τούτων, κρίνουμε σκόπιμες δύο ακόμα επισημάνσεις: το άρθρο 34 που ανέφερε ο Υφυπουργός, αφορά το σύνολο των κατά κλάδο οριζόμενων με εκείνον τον Νόμο, οργανικών, ανά την επικράτεια, θέσεων, ενώ το άρθρο που έπρεπε να επικαλεστεί είναι το 32, το οποίο αναφέρει τους προβλεπόμενους κλάδους εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ίδιο άρθρο μάλιστα (:32), αναφέρεται και η ειδικότητα των οικονομολόγων ("Α7"). Αλλά βέβαια, και παρόλο που - όπως αντιλαμβάνεται ο κάθε (έστω και λίγο) σχετικός με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές επιστήμες – οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αυτών, είναι συγγενέστερες προς το μάθημα της ΠΑ, απ'όσο εκείνες των θεολόγων (αλλά και των

στοιχεία εισφέρει και σχετική εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε και θα παρουσιάσουμε αλλού.

«Αφού λοιπόν το μάτι βρίσκεται σε άγρια κατάσταση, γιατί να μην εξαγριώνει και η ανάγνωση; Γιατί η γραμμένη σελίδα, σαν πίνακας του Paolo Uccello, να μην τρέπει τον αναγνώστη σε άτακτη φυγή;» (Γιώργος Βέλτσος, *Η μη – κοινωνιολογία*, Νεφέλη, 1988, σ.11)

«Το κείμενο που γράφετε πρέπει να μου αποδείχνει πως με επιθυμεί. (Roland Barthes, *Η απόλαυση του κειμένου*, Ράππα, Αθήνα, 1980, σ.12*) Το κείμενο είναι ένα αντικείμενο φετίχ [που] με ποθεί [...] με διαλέγει [...] με επιλεγμένα κόλπα: το λεξιλόγιο, τις παραπομπές, το ευανάγνωστο, κλπ.»* (στο ίδιο, σ.46)

Η διερεύνηση όμως του εάν και πόσο είναι κατανοητό ένα κείμενο, ούτε είναι εύκολη,[237] ούτε μπορεί να προσφέρει ασφαλή/σίγουρα συμπεράσματα,[238] παρά το ότι

φιλολόγων), ούτε καν που αναφέρει πως θα εξετάσει το ενδεχόμενο να "τοποθετηθούν" ή "διατεθούν" (για να χρησιμοποιήσουμε και τους σωστούς όρους της εκπαιδευτικής διοίκησης και νομοθεσίας) ορισμένοι οικονομολόγοι σε λύκεια, για να καλύψουν, έστω ένα μικρό μέρος των σχετικών διδακτικών αναγκών!... Και όλ'αυτά, παρά το ότι - όπως θα αναφέρουμε σε επόμενο κεφάλαιο, αναλυτικότερα -, οι πολιτικοί και νομικοί επιστήμονες έχουν ενταχθεί στους κλάδους των εκπαιδευτικών *της Τεχνικής όμως*, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήδη έναν χρόνο πριν, με τον Ν 576/77, αφού έχουν συμπεριληφθεί, μαζί με τους οικονομολόγους, στο διδακτικό προσωπικό του κλάδου ΑΤ2!

Όσον αφορά όμως τη σχέση των φιλολόγων με την ΠΑ, κρίνουμε σόπιμο να επισημάνουμε ότι από το παρελθόν υπήρξε *στενή*, αφού πολλά, αν όχι όλα τα βιβλία ΠΑ, γράφονταν από φιλολόγους!... Βλ. ενδεικτικά το *Στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος: διά την Γ΄ τάξη* (sic) *Γυμνασίου*, εκδόσεις Νικολάου & Σοφοκλή Ι. Ρώσση ΟΕ, Αθήναι, χ.χ. και το *Στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος και Δικαίου: διά την Α΄ τάξιν Λυκείου*, Νικολάου & Σοφοκλή Ι. Ρώσση ΟΕ, Αθήναι, 1965, αμφότερα γραμμένα από τους «φιλολόγους καθηγητές», όπως αναφέρεται στο εξώφυλλό τους, Μιχ. Μαυρουδή και Ι. Κολλάρο. Και άλλα όμως εγχειρίδια ΠΑ, και μόνο από το ότι υπογράφονται από εκπαιδευτικούς, όταν γνωρίζουμε ότι οι πολιτικοί-νομικοί επιστήμονες εισήχθησαν στην εκπαίδευση μόνο μετά το 1977, υποθέτουμε ότι γράφτηκαν από φιλολόγους (εκτός αν γράφτηκαν από… θεολόγους) - βλ. π.χ. το *Στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος και Δικαίου: διά τους μαθητάς της Α΄ τάξεως του Λυκείου*, εκδοτικός οίκος "Ι. Σιδέρης", Αθήναι, χ.χ., που υπογράφεται από τους Κ. Σταυρόπουλο, επιθεωρητή Μ.Ε., και Σταμ. Παπασταματίου, γυμνασιάρχη. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέρουμε πως δεν αποκλείεται, οι προαναφερόμενοι φιλόλογοι συγγραφείς, να είχαν ως δεύτερο τίτλο Σπουδών, ένα πτυχίο Νομικής, ή Παντείου. Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις βιβλίων ΠΑ που γράφτηκαν από οικονομολόγους, όπως π.χ. το *Αγωγή του πολίτου*, Βιβλιοπωλείον της "Εστίας", χ.χ., που υπογράφουν ο (οικονομολόγος – βλ. τα συγγράμματά του στο οπισθοεξώφυλλο του ίδιου) Αλ. Βέττας-γυμνασιάρχης και ο Γρ. Σφακιανός-καθηγητής Οικονομικού Λυκείου (τα λοιπά συγγράμματα του οποίου, είναι νομικά και οικονομικά – βλ. στο ίδιο οπισθοεξώφυλλο), όπως αναφέρονται οι ιδιότητές τους στα εξώφυλλα των βιβλίων. Ενδέχεται μάλιστα και οι δύο προαναφερόμενοι συγγραφείς να είχαν διοριστεί ως εκπαιδευτικοί άσχετης με τις νομικοπολιτικές επιστήμες, ειδικότητας, αλλά να ήταν και κάτοχοι πτυχίου οικονομικής (ή/και νομικής, ο δεύτερος) Σχολής, ή της Παντείου.

*** Γι'αυτό και αναφέρεται γενικότερα, ότι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη «την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες του μαθητή» (Μαρίζα Φουντοπούλου, ό.π., σ.45). Άλλωστε το σχολικό βιβλίο «οφείλει να προσαρμόζεται στα παιδιά κι όχι να ζητά απ'αυτά να προσαρμοστούν στα δικά του δεδομένα.» (στο ίδιο) (Μια ανάλυση πάντως των προδιαγραφών για τη συγγραφή κατανοητών σχολικών κειμένων, βλ. στο Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σσ.70-118, ενώ ενδιαφέρουσες είναι και οι πιο, "τεχνικές" και εξειδικευμένες, προδιαγραφές που εξέδωσε σε βιβλίο το ΥπΕΠΘ (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τόμος ΙΙ*, Γραφείο Προτυποποίησης, 1999, σσ. 13-38, 139-153).

**** Αυτός ήταν τότε ο τίτλος του μαθήματος της ΠΑ.

[237] Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.48, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους",

μέχρι σήμερα έχουν επινοηθεί τεχνικές-τρόποι διερεύνησης του βαθμού στον οποίον κατανοούνται τα κείμενα από τον αναγνώστη τους,[239] αλλά και του βαθμού του ευανάγνωστού τους.[240] Εξάλλου, οι επιστημονικές εργασίες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα προκειμένου να προσδιοριστεί η *κατανοητότητα* των κειμένων των σχολικών βιβλίων,[241] όχι μόνο είναι ελάχιστες, αλλά και αφορούν, σχεδόν αποκλειστικά, τα

στο *Γλώσσα*, τ.20/1989, σ.39. Άλλωστε, και οι γνώσεις που έχουμε μέχρι σήμερα για τη διαδικασία της κατανόησης, δεν είναι επαρκείς, γι'αυτό και η Ψυχολογία έχει προοδεύσει στη μελέτη της «αποκρυπτογράφησης» (δηλαδή της ανάγνωσης) των κειμένων (από τα παιδιά), αλλά όχι και στη μελέτη της κατανόησής τους (Gilbert De Landsheere, *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1996, σ.86).

[238] Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους", ό.π., σ.39. Αναφορά των συγκεκριμένων *αδυναμιών* κάθε τέτοιας μεθόδου, βλ. στο ίδιο, σσ. 46-49, Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σ.86, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»", στο *Γλώσσα*, τ.27/1991, σ.6, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.49.

[239] Βλ. αυτές τις μεθόδους, στο ίδιο, σσ. 49-70, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους", ό.π., σσ.43-51.

[240] Βλ. αυτές τις μεθόδους, στο John Spink, ό.π., σ.96, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σσ.29-40, Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σ.63-67, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»", ό.π., σσ.5-7 (αν και η *τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων* που αναφέρει στα δύο τελευταία άρθρα, αναφέρεται και στο άρθρο του Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης...", αφού συνιστά μέθοδο διερεύνησης *του βαθμού κατανόησης* του κειμένου, και όχι απλά, *του ευανάγνωστου* του χαρακτήρα του).

[241] Με τον όρο *κατανοητότητα*, εννοούμε τον βαθμό στον οποίο ο αναγνώστης κατανοεί ένα κείμενο. Στη σχετική βιβλιογραφία πάντως, χρησιμοποιείται ο όρος *αναγνωστικότητα* (lisibilité) που αφορά το πόσο κατανοητές είναι οι *λέξεις* ενός κειμένου (Χρυσούλας Κ. Κωνσταντοπούλου, *Αρχές Κοινωνιολογικών Μεθόδων*, εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1985, σ.41) και ο όρος *αναγνωσιμότητα* (readability), που αφορά περίπου το ίδιο: το πόσο «εύκολη, γρήγορη και ορθή [είναι η] αναγνώριση των [...] λέξεων του κειμένου, δηλαδή την αποκωδικοποίησή του.» (Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σ.62 - βλ. επίσης, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»", ό.π. σ.3, John Spink. ό.π., σσ.94-95, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.23, ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τόμος ΙΙ*, Γραφείο Προτυποποίησης, 1999, σ.97 – μια εκτενέστερη και ενδιαφέρουσα ανάλυση της *αναγνωσιμότητας* και της "μέτρησής" της, βλ. στο ίδιο, σσ.96-107) *Αποκωδικοποίηση* και *κατανόηση* όμως, δεν ταυτίζονται (στο ίδιο, σσ.10-11, Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σ.94), καθώς η πρώτη, αναφέρεται στο επίπεδο των λέξεων, ενώ η δεύτερη, στο επίπεδο των προτάσεων και των φράσεων του, αφού αφορά τον προσδιορισμό του νοήματος, ή όλων των νοημάτων που περιέχει, το κείμενο, στο σύνολό του, ή ως ένα σύνολο *λόγου*. Πάντως, όσο "μεγαλύτερη" *αναγνωσιμότητα* έχει ένα κείμενο, τόσο "μεγαλύτερη" είναι και η κατανοητότητά του (στο ίδιο, σσ.62,63, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.23, John Spink, ό.π., σ.94). Για δε τους παράγοντες που προσδιορίζουν την πρώτη απ'αυτές, βλ. στο ίδιο, σ. 95, Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σσ.62-65, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σσ.21-47, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»", ό.π., σσ.3-4. Ενώ, «η ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης [ταυτόχρονα,] του [...] κειμένου επηρεάζεται από [...] παράγοντες [...] που αναφέρονται στον *αναγνώστη* (φυσική και αισθητηριακή κατάσταση, λεξιλογικός πλούτος, γνωστικές και διανοητικές ικανότητες, ενδιαφέροντα κ.λ.π.), [...] στο *κείμενο* [...] και [...] [στο] *περιβάλλον* όπου εκτυλίσσεται η [ανάγνωση] (φωτισμός, αερισμός, θερμοκρασία κ.λ.π.).» (Ι.Βάμβουκας, Μαν.Α.Σηθιακάκης, ό.π., σ.62) (Μια σύντομη αλλά ενδιαφέρουσα αναφορά στους «παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση» των κειμένων, βλ. στο Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σσ.42-43, ενώ μια εκτενή και ενδιαφέρουσα ανάλυση των παραγόντων που διαμορφώνουν την "κατανοησιμότητα" – όπως αποκαλείται στο ακόλουθο έργο, η *κατανοητότητα* – των σχολικών βιβλίων, βλ. στο ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τόμος ΙΙ*, ό.π., σσ.109-118) Τέλος, η «επικοινωνία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη» εξαρτάται και από

αναγνωστικά του δημοτικού.[242] Οπότε, κατ'ανάγκην, οι διαπιστώσεις μας σχετικά με την *κατανοητότητα* των βιβλίων ΠΑ, ερείδονται στη διδακτική μας εμπειρία - άρα, μπορούν να θεωρούνται ασφαλείς, μόνο εάν α)αφορούν μεγάλο αριθμό μαθητών-αναγνωστών τους και β)στοιχειοθετούνται, για το ίδιο βιβλίο, απαράλλαχτες, επί πολυετία - δηλαδή για αρκετά διδακτικά έτη.

Κάνουμε όμως αυτή την επισήμανση, όχι για να υποδηλώσουμε ότι δε θεωρούμε ασφαλή τη διαπίστωσή μας για το δυσνόητο των εγχειριδίων ΠΑ, αλλά για να επισημάνουμε στην ακαδημαϊκή κοινότητα - αρκετά μέλη της οποίας, συχνά, δεν εμπιστεύονται εκτιμήσεις εκπαιδευτικών που αφορούν θέματα εκπαίδευσης (δηλαδή την ίδια την εργασία τους(!)), παρά μόνο αν εδράζονται στη χρήση μεθόδων έρευνας που υιοθετεί η πανεπιστημιακή (και ερευνητική) κοινότητα – ότι, παρά την προφανή αναγκαιότητα της μελέτης της *κατανοητότητας* των σχολικών βιβλίων, πρώτον, έχουν γίνει ελάχιστες εργασίες επιστημονικής διερεύνησης της (διδακτικής και επικοινωνιακής) *λειτουργικότητας* των εγχειριδίων και δεύτερον, οι μέθοδοι και τα μέσα/εργαλεία που προσφέρει μέχρι σήμερα, η επιστήμη, γι'αυτή τη διερεύνηση, δεν απολαμβάνουν υψηλής *αξιοπιστίας*, ακόμα και *εγκυρότητας*,[243] με αποτέλεσμα, να

κάποιους «δευτερεύοντες» αλλά «ουσιαστικούς παράγοντες, όπως π.χ. ο χώρος, μέσα στον οποίο διαβάζει κανείς, η "τοπογραφία": αλλιώτικα λειτουργεί ο αναγνώστης στον ιδιωτικό και γνώριμο διάκοσμο του δωματίου του και αλλιώτικα [...] στη μαθητική αίθουσα.» (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.28 – στις σελ. 9-10 μάλιστα, του έργου του *Αν μια νύχτα του χειμώνα ένας ταξιδιώτης*, ο Calvino περιγράφει εξαιρετικά ανάγλυφα, τις συνθήκες που θεωρεί ιδανικές, για την ανάγνωση του δικού του έργου με τον προαναφερόμενο τίτλο (Italo Calvino, *Αν μια νύχτα του χειμώνα ένας ταξιδιώτης*, Αστάρτη, Αθήνα, 2000), και τις οποίες, όποιος τις διαβάσει, θα αντιληφθεί ότι ως έναν βαθμό, αφορούν *και* τη μελέτη των σχολικών βιβλίων, αφού σίγουρα, υπ'αυτές τις συνθήκες, διευκολύνεται η πρόσληψη και η κατανόηση του περιεχομένου τους, από τον κάθε αναγνώστη.)

[242] Βλ. π.χ., Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»", ό.π. και Μιχ.Ι.Βάμβουκας, Μαν.Α.Σηθιακάκης, ό.π., σσ.67-92. Σημειωτέο μάλιστα, ότι υπάρχουν και κάποιες ερευνητικές εργασίες, που αν και στοχεύουν στον προσδιορισμό της «αναγνωστικής δεξιότητας» των μαθητών του δημοτικού, διερευνούν ταυτόχρονα (ακόμα κι αν δεν το σκοπεύουν), *και* την κατανοητότητα των κειμένων μέσω των οποίων *εξετάζουν* τη δεξιότητα των μαθητών! Κι αυτό, οφείλεται μάλλον στην *τεχνική* που χρησιμοποιούν ως ερευνητές, η οποία είναι αυτή της *συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων*, από τους ίδιους τους μαθητές – οπότε, μέσω αυτής, διερευνούν και την κατανοητότητα των κειμένων που χρησιμοποιούν στην έρευνα. Τέτοια εργασία είναι και αυτή του Βάμβουκα στην οποία χρησιμοποιούνται κείμενα από ένα Ανθολόγιο παιδικών διηγημάτων, και παρουσιάζεται στα Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών", στο *Γλώσσα*, τ.13/1987, σσ.40-54 (α μέρος) και τ.15/1987, σσ.38-49 (β μέρος).

[243] Για τις έννοιες της *αξιοπιστίας* και της *εγκυρότητας* των ερευνών, βλ. ενδεικτικά, Judith Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg, Αθήνα, 1997, σσ.107-108, Θεόδωρος Ιωσηφίδης, *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Κριτική, Αθήνα, 2203, σσ.127-131, Βασίλης Φίλιας (γενική εποπτεία), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα, 1977, σσ.71-72, 76-81, Gordon Marshall, ό.π., σσ.446-447,552, Μάγδα Κ. Ψαρρού, Κώστας Ζαφειρόπουλος, *Επιστημονική έρευνα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2003, σσ.164-165, David Jary, Julia Jary, ό.π., σσ. 552-553,714, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, ό.π., σ.356, αλλά και *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.2*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σσ.640-642 και *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.2*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, *τ.3*, σσ.1615-1618, Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τόμος Α΄*, αυτοέκδοση, Αθήνα, 1993, σ.104.

μην πρέπει να θεωρείται *πλήρης*, καμία εργασία – τουλάχιστον όσον αφορά βιβλία όπως της ΠΑ -, αν στηρίζεται *μόνο* σε μία απ'αυτές τις μεθόδους. Επιπλέον, αυτά τα μεθοδολογικά *εργαλεία*, πρώτον, δεν είναι κατάλληλα για τα εγχειρίδια *όλων* των μαθημάτων και δεύτερον, δεν είναι κατάλληλα για όλες τις ενότητες των μαθημάτων για τα οποία θεωρούνται κατάλληλα (σ'αυτό όμως, θα το εξηγήσουμε αναλυτικότερα, σε άλλη εργασία μας). Συνεπώς, η ακαδημαϊκή επιστήμη, δε μπορεί μόνη, να προσφέρει πάντα, πολλά και ασφαλή στοιχεία, ως προς την *κατανοητότητα* του *λόγου* του σχολικών βιβλίων και της γενικότερης *λειτουργικότητάς* τους, αν δε συνεκτιμήσει τις, και δε στηριχτεί (γιατί όχι;), πολλές φορές, στις σχετικές μ'αυτά τα θέματα, διαπιστώσεις των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.[244] Άλλωστε, *και* αυτές οι διαπιστώσεις, προκύπτουν μέσω μιας *εμπειρικής μεθόδου* διερεύνησης της πραγματικότητας, μάλλον παρόμοιας με αυτές της επιστήμης(!), αφού απορρέουν από την εργασιακή (που είναι *και* βιωματική) εμπειρία των διδασκόντων, η οποία αντιστοιχεί, πάντα, σε μια *εμπειρική μέθοδο* προσέγγισης της πραγματικότητας και των δεδομένων της.[245]

---

[244] Για να γίνει όμως αυτό, πρέπει πρώτα, όλοι οι πανεπιστημιακοί και ερευνητές, να θεωρήσουν αυτές τις διαπιστώσεις των διδασκόντων, ως άξιες λόγου, και, συνήθως, αξιόπιστες και έγκυρες,* και να τις καταστήσουν, στη συνέχεια, *βάση* εκκίνησης της δικής τους (μελετητικής και ερευνητικής) εργασίας, αφού, προφανώς, η ακαδημαϊκή κοινότητα πρέπει να εμβαθύνει περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, στη μελέτη της λειτουργικότητας των εγχειριδίων στη διδακτική πράξη, δεδομένου, εκτός των άλλων, του πόσο πολύ απασχολεί το θέμα αυτό, σχεδόν ανέκαθεν, τον χώρο της εκπαίδευσης.

*Αναφέρουμε μάλιστα και τη (φαινομενικά ακραία) περίπτωση του Βάμβουκα, ο οποίος *χρησιμοποίησε* τις εκτιμήσεις δασκάλων για την κατανοητότητα μερικών κειμένων σχολικών βιβλίων που δίδασκαν, ως κριτήριο για τον υπολογισμό της εγκυρότητας των στοιχείων που θα προέκυπταν γι'αυτή την κατανοητότητα, από την εφαρμογή μιας *επιστημονικής* μεθόδου που εισηγήθηκαν οι Flesch και De Landsheere (Μιχ. Ι. Βάμβουκας, Μαν. Α. Σηθιακάκης, ό.π., σ.68) – άρα και ως κριτήριο για την αξία αυτής της μεθόδου.

[245] Οπότε, αν θεωρήσουμε πως η εργασιακή εμπειρία διαθέτει στοιχεία *μεθόδου έρευνας*, οι βασικότερες διαφορές τις από τις επιστημονικές ερευνητικές μεθόδους, είναι ότι α)έχει διαφορετικούς στόχους απ'αυτές* και β)δεν έχει το είδος και την αυστηρότητα της οργάνωσής τους - εξ ου και δε μπορούν να προσδιοριστούν εύκολα (και να καταγραφούν επακριβώς) οι *τεχνικές* της. Θυμίζουμε εξάλλου, και την *έρευνα δράσης*,** ως μία από τις γνωστές στον ακαδημαϊκό χώρο, μεθόδους, που εφαρμόζεται (εδώ και πολλά χρόνια***) κατά κόρον στην εκπαίδευση, σχεδόν αποκλειστικά από απλούς μαχόμενους εκπαιδευτικούς – αν και δε σχεδιάζεται πάντα, από τους ίδιους, ή μόνο απ'αυτούς (βλ. ενδεικτικά, Louis Cohen, Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σ.258, Κυριάκος Μπονίδης κ.ά., "Το μάθημα της Ιστορίας στη Γ τάξη του Γυμνασίου - μια έρευνα δράσης με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του", στο *Νέα Παιδεία,* τ.101/2002, σσ.140-142) -, για την οποία αναφέρεται ότι ναι μεν «δεν υπάγεται στην καθαυτή επιστημονική έρευνα, αλλά [...] συμβάλει στην προαγωγή της επιστήμης, με την προϋπόθεση ότι τα αποτελέσματά της επιβεβαιώνονται συχνά από διαδικασίες που μπορούν να επαναληφθούν.» (Gilbert De Landsheere, ό.π., σ.39)

* Διαβάζουμε μάλιστα στους Cohen και Manion, ότι ακόμα και όταν συνεργάζονται σε μια έρευνας, εκπαιδευτικοί και ερευνητές, έχουν διαφορετικούς ερευνητικούς στόχους και προτάγματα, μεταξύ τους (Louis Cohen, Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σσ.272-276).

** Για την έρευνα δράσης, βλ., S. Kemmis, "Έρευνα δράσης", στο Martyn Hammersley (επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, τόμος Α, εκπαιδευτική έρευνα: τρέχοντα θέματα,* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, passim, αλλά κυρίως, σσ.241-244, Gilbert De Landsheere, ό.π., σσ.39-45, Louis Cohen, Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000,

«Τα καλύτερα βιβλία είναι εκείνα που όσοι τα διαβάζουν νομίζουν πως θα μπορούσαν να τα έχουν γράψει οι ίδιοι.» (Blaise Pascal, ό.π., σ.83)

«Έγραφε ο Κάφκα [...]"αν το βιβλίο που διαβάζουμε δε μας ταρακουνά βίαια σαν γροθιά στο κεφάλι, τότε γιατί να μπούμε [...] στον κόπο [...] να το διαβάζουμε; Για να μας κάνει ευτυχισμένους; [...] τα βιβλία που μας κάνουν ευτυχισμένους μπορούμε, στο άψε σβήσε, να τα γράψουμε κι εμείς. Αυτό που χρειαζόμαστε είναι βιβλία που μας γρονθοκοπούν[...] Ένα βιβλίο πρέπει να είναι ο πέλεκυς για την παγωμένη θάλασσα που κουβαλάμε μέσα μας."» (Alberto Manguel, *Η Ιστορία της ανάγνωσης*, Νέα Σύνορα, 1997, σσ.160-161)

«Μα ποιος θα είναι ο αφέντης; Ο συγγραφέας ή ο αναγνώστης;» (από το έργο του Denis Diderot, *Ζακ ο Μοιρολάτρης* – παρατίθεται στο Alberto Manguel, ό.π., σ.19)

Ολοκληρώνοντας όμως τη διαπραγμάτευση των θεμάτων που αφορούν το πόσο κατανοητός είναι στους μαθητές, ο *λόγος* των βιβλίων ΠΑ, αναφέρουμε ένα ακόμα χαρακτηριστικό των κειμένων τους, που είναι ιδιαίτερα γνωστό, και αφορά όλους τους αμύητους στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες, αναγνώστες, όποια ηλικία κι αν έχουν: το λεγόμενο «σύνδρομο οικειότητας»[246] που διέπει την ανάγνωση πολλών, αν όχι των περισσότερων, κειμένων των κοινωνικών επιστημών. Και μ'αυτόν τον όρο, εννοούμε ότι η ορολογία αυτών των επιστημών – κυρίως δε της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας – χρησιμοποιεί αρκετές έννοιες (όπως π.χ. *κοινωνία, έλεγχος, τάξη, ισορροπία, ομάδες*) που χρησιμοποιούνται *και* στην καθημερινότητα, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να θεωρεί *οικείο* του τον *λόγο* των κοινωνικών επιστημών και *γνωστούς* τους, πολλούς όρους τους. Έτσι όμως, όταν συναντά τέτοιους όρους, στα κείμενα που διαβάζει (και υπάρχουν τέτοιοι όροι στα περισσότερα κείμενα κοινωνικών επιστημών), τους εννοεί με το καθημερινό τους νόημα – όντας μάλιστα και σίγουρος ότι τους αντιλαμβάνεται με τον *σωστό* τρόπο(!), αφού του είναι ήδη γνώριμοι -, με αποτέλεσμα, αφού δεν τους εννοεί με το επιστημονικό τους νόημα, να παρερμηνεύει, παρ-εξηγεί και παρα-νοεί το

σσ.258-270, Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, ό.π., σσ.26-27, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.4*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, σ.2114, Θεόδωρος Ιωσηφίδης, ό.π., σσ.61-62, Judith Bell, ό.π., σσ.28-31, Gajendra K. Verma, Kanka Mallick, *Εκπαιδευτικη έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2004, σσ.37-38, 105, 188-192, Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, passim, αλλά κυρίως, σσ.22-25, Κλήμης Ναυρίδης, ό.π., σσ.199-200, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, Bryan S. Turner, ό.π., σ.3, Gordon Marshall, ό.π., σ.3, David Jary, Julia Jary, ό.π., σ.5, James Watson, Anne Hill, ό.π., σ.1, Χρυσούλας Ι. Κοσμίδου, "Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια Απελευθερωτική Παιδεία", στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.48/1989, passim (κυρίως σ.22), όπου αναφέρεται κυρίως ως *ενεργός έρευνα*.

*** Πρωτοεμφανίζεται ως μέθοδος έρευνας, το 1920, αλλά απέκτησε μορφή *κινήματος*, το 1940 (Louis Cohen, Lawrence Manion, ό.π., σ.261).

[246] Βλ. γι'αυτό, Νικόλαος Χ. Τάτσης, *Η διδασκαλία της κοινωνιολογικής θεωρίας – τεύχος Α΄*, Gutenberg, Αθήνα, 1986, σ.66 (γενικότερα γι'αυτό, βλ. σσ.65-67), Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σσ.267, 270-273.

περιεχόμενο όσων διαβάζει.[247] Και ο λόγος βέβαια που αναφερόμαστε σ'αυτό το «σύνδρομο», είναι ότι θεωρούμε πως ισχύει, ως έναν – αν και όχι πολύ μεγάλο – βαθμό, *και* για τις πολιτικές επιστήμες – άρα, *και* για τα βιβλία ΠΑ -, αφού κάποιοι όροι τους, όπως το *κράτος*, τα *δικαιώματα*, οι *υποχρεώσεις*, η *αλληλεγγύη*, το *έθνος*, ο *λαός*, οι *πολίτες* και η *πολιτεία*, χρησιμοποιούνται *και* στην καθημερινότητα, με διαφορετικό όμως νόημα απ'αυτό που τους προσδίδουν οι πολιτικές επιστήμες.

Η διαφορά όμως που έχει αυτή η "εξοικείωση" με τον *λόγο* των βιβλίων της *πολιτικής* εκπαίδευσης, από την αντίστοιχή της "εξοικείωση" με αυτόν των βιβλίων της *κοινωνικής*, δεν εξαντλείται στο ότι η πρώτη αφορά *λιγότερους* όρους από τη δεύτερη, αφού οι κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιούν ως όρους τους, περισσότερες καθημερινές λέξεις απ'όσες χρησιμοποιούν οι πολιτικές, αλλά έγκειται και σε κάτι πολύ σοβαρότερο, και όχι *ποσοτικό*, αλλά *ποιοτικό*: Αν η "εξοικείωση" των μαθητών με τον *σχολικό λόγο* των *κοινωνικών* επιστημών, αφορά *μόνο* λέξεις-έννοιες, η "εξοικείωσή" τους με αυτόν των *πολιτικών* επιστημών και της Νομικής – επιστήμες από τις οποίες αντλείται η ύλη της ΠΑ και των βιβλίων της[248] -, αφορά επιπλέον, *και* νοητικές παραστάσεις, εξηγήσεις, ερμηνείες, στερεότυπα και προκαταλήψεις-προϊδεάσεις, ως προς ορισμένα πολιτικά και νομικά θέματα που πραγματεύεται η ΠΑ και τα εγχειρίδιά της. Π.χ.: όταν οι μαθητές διαβάζουν ή διδάσκονται για τον ρόλο των κομμάτων στη δημοκρατία, ή τον πολιτικό ρόλο των ΜΜΕ (ή τον ρόλο των κομμάτων και των ΜΜΕ στη διασφάλιση της δημοκρατίας και του πολιτικού πλουραλισμού), προσλαμβάνουν αυτό το "ερέθισμα" του εκπαιδευτικού *λόγου* και *ανταποκρίνονται-αντιδρούν* σ'αυτό, με βάση όσα έχουν *ήδη* ακούσει από τους γονείς τους κυρίως, ή έχουν διαπιστώσει οι ίδιοι,[249] και όσα έχουν μάθει ή πληροφορηθεί, σχετικά μ'αυτό το θέμα. Και η *αντίδραση* αυτή, μπορεί να εκφράζει, είτε *συμφωνία* με όσα αναφέρει το βιβλίο ή ακούγονται στην "παράδοση", είτε *διαφωνία* και απόρριψή τους,[250] είτε μια απλή, *αξιολόγησή* τους (η οποία βέβαια δεν εκφράζεται πάντα μες στην "τάξη"). Οπότε, όπως είναι ευνόητο, αυτές οι προϋπάρχουσες "εγγραφές" στη σκέψη του μαθητή, επηρεάζουν συνήθως, τον τρόπο με τον οποίο εννοεί και αξιολογεί όσα διαβάζει ή διδάσκεται - αφού δεν του επιτρέπουν να τα προσλάβει με "καθαρό μυαλό"

---

[247] Γι'αυτό και ο Berger επισημαίνει ότι πως ο κοινωνικός επιστήμονας «πρέπει να είναι προσεκτικός με την ορολογία. Αυτό [...] σημαίνει ότι [...] δεν πρέπει να χρησιμοποιεί επιπόλαια την καθομιλουμένη.» (Peter L. Berger, ό.π., σ.28)

[248] καθόσον, η μισή περίπου ύλη ΠΑ του Λυκείου, αντλείται από τη νομική επιστήμη

[249] Και οι μαθητές που έχουν ***και*** *προσωπικές* διαπιστώσεις για πολλά από τα θέματα της ΠΑ, είναι συνήθως, αυτοί του Λυκείου.

[250] Για τον ρόλο που παίζει η συμφωνία ή διαφωνία του αναγνώστη με όσα διαβάζει, ως προς την κατανόησή τους, διαβάζουμε πως αν ο αναγνώστης «συμφωνεί με το περιεχόμενο του κειμένου, [...] τα πληροφοριακά στοιχεία του επιλέγονται πιο γρήγορα, κατανοούνται βαθύτερα, οργανώνονται καλύτερα και συγκρατούνται μνημονικά περισσότερο. Το αντίθετο συμβαίνει σε περίπτωση ασυμφωνίας μεταξύ των ενδιαφερόντων του αναγνώστη και του περιεχομένου του κειμένου.»! (Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.40)

(:ως tabula rasa) - και ενδέχεται να παραμορφώνουν το περιεχόμενό τους - ενώ είναι πολύ πιθανόν να καθιστούν την αντίληψή του ως προς αυτά, εκτός από *παραμορφωτική*, **και** *επιλεκτική*). Άρα, οι εν λόγω "προεγγραφές" (λειτουργώντας ως "προδιαγραφές"), επιδρούν άλλοτε θετικά κι άλλοτε αρνητικά στο μαθησιακό αποτέλεσμα της διδακτικής και της αναγνωστικής πράξης, επηρεάζοντας έτσι, ακόμα και τον βαθμό στον οποίο δύναται να *επιδράσει* στον μαθητή το περιεχόμενο των σχετικών ενοτήτων των βιβλίων ΠΑ που διαβάζει (ή της "παράδοσης" της ύλης, την οποία παρακολουθεί).

Συνεπώς, αυτή η *εξοικείωση* των μαθητών με τα θέματα που πραγματεύεται το βιβλίο της ΠΑ, που μπορεί να ονομαστεί *θεματική εξοικείωση*, είναι η *δεύτερη* εξοικείωσή τους με το περιεχόμενο του μαθήματος της ΠΑ και το γνωστικό αντικείμενο των πολιτικών επιστημών, αφού η *πρώτη*, που μπορεί να ονομαστεί *εννοιολογική-λεξιλογική*, είναι αυτή που αφορά τις *καθημερινής χρήσης* έννοιες-όρους των επιστημών αυτών. Ολοκληρώνοντας όμως τη σύγκριση μεταξύ των δύο αυτών ειδών *εξοικείωσης*, επισημαίνουμε ότι η *θεματική εξοικείωση* (με την *ύλη* των εγχειριδίων ΠΑ), βασιζόμενη στις προαναφερόμενες "προεγγραφές", σε αντίθεση με την *εννοιολογική* (που αφορά το *λεξιλόγιο* του *λόγου* των βιβλίων αυτών), αντιστοιχεί στην, ή έστω, συναρτάται στενά και απόλυτα, με την, *πολιτική παιδεία* (δηλαδή την πολιτική ενημέρωση και τις πολιτικές γνώσεις) και την *πολιτική κουλτούρα* (δηλαδή τις πολιτικές στάσεις, αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις[251]) των μαθητών, οι οποίες αλληλεπιδρούν, σ'έναν σημαντικό βαθμό, με το πολιτικό ενδιαφέρον (ή τα πολιτικά ενδιαφέροντά) τους.[252] (Αλλά το πολιτικό ενδιαφέρον τους, διαμορφώνει, συχνά, *και* το *αναγνωστικό* ενδιαφέρον, τις *αναγνωστικές προτιμήσεις* και τα *αναγνωστικά κίνητρά* τους[253] ως προς το βιβλίο της ΠΑ ή κάποιες ενότητές του.)

Οπότε, συμπερασματικά, η πολιτική, κατάρτιση και πληροφόρηση των μαθητών, σε συνδυασμό με την (έστω, περιορισμένου εύρους και "ωριμότητας", μη "συμπαγή" και υπό έντονη, μάλλον, (ανα)διαμόρφωση-εξέλιξη) *ήδη υφιστάμενη*, πολιτική κουλτούρα τους και, σε μικρότερο βαθμό, με το αναγνωστικό ενδιαφέρον τους, επηρεάζουν και διαμορφώνουν, ως έναν βαθμό, τόσο τον τρόπο με τον οποίον

---

[251] Σύμφωνα με τον ορισμό της κουλτούρας που έδωσαν πολλοί επιστήμονες, περιλαμβάνονται σ'αυτήν, κυρίως ό,τι αναφέραμε στην παρένθεση (Δ.Γ.Τσαούση, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, ό.π., σ.166).

[252] Για τον χαρακτήρα που μπορεί να έχει η πολιτική κουλτούρα στις διάφορες κοινωνίες, βάσει της πολύ ενδιαφέρουσας ανάλυσης των Almond και Verba, βλ. Gabriel A. Almond, Sidney Verba, ό.π., σσ.16-19, Denis Kavanagh, ό.π., σσ.28-29, Νίκος Δεμερτζής, *Κουλτούρα...*, ό.π., σσ.265-268, Νίκου Ι. Βεντούρη, ό.π., σσ.110-118. Και για την πολιτική κουλτούρα των μαθητών που το έτος 1982 φοιτούσαν στο Γυμνάσιο, βλ. Μάρω Παντελίδου-Μαλούτα, σσ.99-539 – ενώ, ειδικότερα, για το *πολιτικό ενδιαφέρον* τους, βλ. στο ίδιο, σσ.157-199.

[253] Για το *αναγνωστικό κίνητρο* και τον ορισμό του, βλ. Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, ό.π., σσ.18, 38-41, για το *αναγνωστικό ενδιαφέρον* και τον ορισμό του, στο ίδιο, σσ.59-61 και για τις *αναγνωστικές προτιμήσεις* και τον ορισμό τους, στο ίδιο, σσ.61-66.

κατανοούν το περιεχόμενο των βιβλίων ΠΑ, όσο και το κατά πόσο θα επιδράσει στη σκέψη, στην πολιτική συμπεριφορά και στην ίδια την (εν μέρει, *ήδη* σχηματισμένη) πολιτική κουλτούρα τους, ό,τι θα διαβάσουν σ'αυτά.[254]

*«**Τα απαράγραπτά δικαιώματα του αναγνώστη***

1. Το δικαίωμα να μη διαβάζουμε.

2. Το δικαίωμα να πηδάμε σελίδες.

3. Το δικαίωμα να μην τελειώνουμε ένα βιβλίο.

4. Το δικαίωμα να ξαναδιαβάζουμε.

5. Το δικαίωμα να διαβάζουμε οτιδήποτε.

6. Το δικαίωμα στον μποβαρισμό (ασθένεια που μεταδίδεται κειμενικώς[sic]).

7. Το δικαίωμα να διαβάζουμε οπουδήποτε.

8. Το δικαίωμα να τσαλαβουτάμε.

9. Το δικαίωμα να διαβάζουμε μεγαλόφωνα.

10.Το δικαίωμα να σωπαίνουμε.» (Daniel Pennac, στο Γεράσιμος Κουζέλης (επιμ.), ό.π., σ.27)

Αν όμως μέχρι εδώ, αναφερθήκαμε σε στοιχεία και ιδιότητες του *λόγου* των βιβλίων ΠΑ, δεν ξεχνάμε ότι το θέμα αυτού του κεφαλαίου, είναι *τι* και *πόσα* νοητικά περιεχόμενα αυτού του *λόγου*, κατανοούν οι (συγκεκριμένοι) μαθητές του *σημερινού* ελληνικού Σχολείου, και όχι *γενικά* «ο μαθητής» ως αναγνώστης, με μια αφηρημένη και αφαιρετική έννοια. Όπως επισημάναμε λοιπόν, υπάρχουν κάποιοι τρόποι (επιστημονικής ή εμπειρικής) διερεύνησης της (γενικής) *κατανοητότητας* των σχολικών βιβλίων. Τι γίνεται όμως με τη διερεύνηση του αν, κατά πόσο και πώς, κατανοούν οι εν λόγω *συγκεκριμένοι* μαθητές, τα βιβλία ΠΑ που διαβάζουν φοιτώντας στη Γ΄ Γυμνασίου και τη Β΄ (από το 1998 και μετά) ή Γ΄ Λυκείου (μέχρι το 1998) τάξεις στις οποίες διδάσκονται το αντίστοιχο μάθημα;

Και καταρχάς, είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός, να διαπιστώνει συχνά, αν όχι καθημερινά, σε ποιον βαθμό κατάλαβαν οι μαθητές του τα κείμενα που διάβασαν[255]

---

[254] Αναφορικά πάντως, με την πολιτική κουλτούρα που ήδη διέπει τους μαθητές, πριν "έρθουν σε επαφή" με το μάθημα της ΠΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το περιεχόμενο των βιβλίων της, αναφέρουμε και το ότι, όπως διαβάζουμε στον Τερλεξή, κάποιες σχετικές έρευνες στο εξωτερικό, «έχουν καταλήξει στο [...] ότι οι επίσημες προσπάθειες επηρεασμού του πολιτικού προσανατολισμού των μαθητών των τελευταίων τάξεων του [εξατάξιου] γυμνασίου δεν αποδίνουν. Οι μαθητές της τρίτης και τετάρτης [...] γυμνασίου έχουν ήδη σχηματίσει τις βασικές πολιτικές τους πεποιθήσεις και έχουν ήδη διαμορφώσει τις ιδέες τους για τα πολιτικά αντικείμενα.[!] Από το σημείο αυτό και πέρα κάθε απόπειρα επηρεασμού διά μέσου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν καταλήγει σε ουσιαστικά αποτελέσματα.[!] Απλώς ενισχύει ή επιβεβαιώνει θέσεις και στάσεις που έχουν ήδη διαμορφωθή» (Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σ.144).

[255] Για επίπεδα και διαβαθμίσεις («βαθμίδες») κατανόησης των κειμένων, κάνουν λόγο και οι Adler και Van Doren (Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σσ.22-23), αναφέροντας, απλά και εύστοχα, ότι το επίπεδο κατανόησης κάθε αναγνώστη, «εξαρτάται συνήθως από το πόση

από το βιβλίο της ΠΑ, και αν κατάλαβαν το "σωστό" νόημα (δηλαδή αυτό που ο συγγραφέας τους θεωρεί πως εξέφρασε σ'αυτά, ή αυτό που κατανοεί διαβάζοντάς τα ο διδάσκων);[256] Η απάντηση, είναι αρνητική. Αλλά καταλαβαίνει εύκολα κανείς, τους, κατά κάποιον τρόπο, *τεχνικούς*, λόγους που δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να σχηματίζει συχνά, πλήρη εικόνα του αν, πώς και πόσο κατανόησαν το περιεχόμενο του εγχειριδίου *όσοι* μαθητές του το διάβασαν,[257] και οι οποίοι (λόγοι) εδράζονται κυρίως στον μεγάλο αριθμό των μαθητών (20-25 συνήθως) κάθε "τμήματος", σε συνάρτηση με το περιορισμένο των ωρών διδασκαλίας, κάθε μαθήματος που, όπως η ΠΑ, διδάσκεται μόνο δύο ώρες την εβδομάδα.[258] Βέβαια υπάρχει και ο γραπτός τρόπος εξέτασης των μαθητών, με τον οποίο ξεπερνιέται το πρόβλημα του πλήθους τους. Μέσω αυτού όμως, δε μπορεί *πάντα* να διαπιστωθεί η ποιότητα του τρόπου με τον οποίο κατανόησε ο μαθητής ό,τι διάβασε, ούτε μπορεί να εξακριβωθεί το πόσο κατάλαβε, αρκετά από τα "σημεία" της εξεταζόμενης ενότητας, αφού μία *γραπτή δοκιμασία*, κατανάγκην εξετάζει μόνο *κάποια* - και συχνά, *λίγα* – "σημεία" της εξεταζόμενης ενότητας. Επιπλέον, στα test, υπάρχει πάντα η πιθανότητα της *αντιγραφής* από το γραπτό του συμμαθητή, το βιβλίο, το "σκονάκι" και την επιφάνεια του θρανίου ή του χεριού, όπου έχει καταγραφεί τμήμα του κειμένου της εξεταζόμενης ύλης του εγχειριδίου! Η γραπτή εξέταση όμως, έχει ένα ακόμα, και μάλλον μεγαλύτερο, μειονέκτημα: μέσω αυτής, αν ο μαθητής έχει *απομνημονεύσει πιστά* το κείμενο που αντιστοιχεί στις απαντήσεις των θεμάτων της, δε μπορεί εύκολα ο διδάσκων να διακρίνει αν έχει *κατανοήσει* ό,τι αποστήθισε - ενώ στην προφορική

δραστηριότητα καταβάλλει στην [αναγνωστική] διαδικασία [...] και την ικανότητά του να εκτελεί τις διάφορες νοητικές ενέργειες που εμπλέκονται σ'αυτή.» (στο ίδιο, σ.22)

[256] Όπως διαβάζουμε και στον Spink, βάσει της έκφρασης του Meek, «κατανόηση [σημαίνει] "συνύφανση των νοημάτων του αναγνώστη με του συγγραφέα"» (John Spink, ό.π., σ.94). Αλλά κι ο Βάμβουκας αναφέρει κάτι ανάλογο: «Στη διάρκεια της ανάγνωσης, ο αναγνώστης βρίσκεται σε μια [...] επικοινωνία με το συγγραφέα [...] για να συλλάβει το νόημα» (Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών (α μέρος)", ό.π., σ.41 – ανάλογες σκέψεις βλ. και στο Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.12).

[257] Τις ημέρες μάλιστα που δεν προβλέπεται η διενέργεια ενός test, είναι τόσο λίγοι οι μαθητές που διαβάζουν το "μάθημα της ημέρας", ώστε αν πράγματι γνώριζε ο διδάσκων *ποιοι* το διάβασαν, θα είχε τον χρόνο να τους "εξετάσει" για να διαπιστώσει τι ακριβώς κατάλαβαν απ'ό,τι διάβασαν... Και αναφέρουμε τη λέξη "εξετάσει", διότι δεν υπάρχει άλλος τρόπος διακρίβωσης του τι κατάλαβε ένας αναγνώστης από κάτι που διάβασε (Blaise Pascal, ό.π., σ.77). Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «Η κατανόηση [...] από μόνη της δεν οδηγεί σε καμιά παραγωγή. Παραμένει πράξη σιωπηρή, εσωτερική. Για να γίνει αντιληπτή, παρατηρήσιμη και μετρήσιμη [...] πρέπει να ζητηθεί από τον αναγνώστη [...] να εκτελέσει ένα έργο. Να του ζητηθεί [...] να αναθυμηθεί κάτι που διάβασε, [...] να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων, να συνοψίσει ή να αναπτύξει αυτό που διάβασε.» (Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους", ό.π., σ.39 - βλ. αναλυτικότερα, στο ίδιο, σσ.39-40)

[258] Όπως όμως θα επισημάνουμε αναλυτικά στο τρίτο Μέρος της διατριβής, η ΠΑ είναι δίωρο μάθημα, μόνο τα τελευταία χρόνια, αφού για πολλά χρόνια, ήταν μονόωρο! Στη Γ΄ Γυμνασίου μάλιστα, των Μουσικών και των Καλλιτεχνικών, Σχολείων, αλλά και των Τάξεων Αθλητικής Διευκόλυνσης – τα οποία ως είδη Σχολείων, είναι νεώτερα, αφού ο Νόμος στον οποίο προβλέπεται η ίδρυσή τους, είναι ο 1566 του 1985 (άρθρο 5, παράγραφος 9) - το μάθημα είναι μονόωρο!

εξέταση, μπορεί να το αντιληφθεί πολύ ευκολότερα, υποβάλλοντάς του διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Αυτή η αναφορά μας όμως, θίγει ένα σοβαρότατο φαινόμενο της σχολικής καθημερινότητας και του τρόπου μάθησης του περιεχομένου των βιβλίων ΠΑ: την αποστήθιση. Κρίνουμε όμως σκόπιμο, στο σημείο αυτό, να κάνουμε μια ανάλυση της σκοπούμενης *πιστής απομνημόνευσης* των κειμένων, όχι μόνο γιατί αυτή α)υφίσταται ως *αναγνωστική πρακτική* και στόχος, ήδη από τα χρόνια της αρχαίας Ελλάδας[259] και συνιστά νομιμοποιημένο και (μέχρι πριν λίγες δεκαετίες)[260] προγραμματικό στόχο του Σχολείου, από την εποχή του Μεσαίωνα,[261] και γιατί β)είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με

---

[259] Rosalind Thomas, ό.π., σσ.111-112. Υπάρχουν δε μαρτυρίες, ότι *και* κατά τους πρώτους αιώνες μ.Χ. κάποιοι αναγνώστες αποστήθιζαν πιστά, ακόμα και πολυσέλιδα κείμενα (Alberto Manguel, ό.π., σ.106). Σύμφωνα, εξάλλου, με το αρκετά ενδιαφέρον σχόλιο του Manguel, όποιος «μπορεί να ανακαλέσει ένα κείμενο, να φέρει στο νου του ένα βιβλίο [...], *γίνεται* ο ίδιος το βιβλίο»! (στο ίδιο). Και αν οι αναγνώστες αποστηθίζουν ό,τι διαβάζουν, για να καταστούν ωσεί βιβλία, αυτό οφείλεται στην ιδιαίτερη εκτίμηση που έτρεφαν, τόσο οι ίδιοι (ως *κοινωνικά μέλη*), όσο και η κοινωνία στην οποία ζούσαν, όπως αναλύσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, για το *βιβλίο* εν γένει. Ίσως όμως, τελικά, η τάση για αποστήθιση που συναντάται έως σήμερα, να οφείλεται σε ένα, κατά κάποιον τρόπο, *πολιτισμικά αρχετυπικό/αρχέγονο* στοιχείο της αποστήθισης των γραφομένων, το οποίο διαμορφώθηκε βαθμιαία, στη διάρκεια πολλών αιώνων (και από γενιά σε γενιά), αφού, αν αντιληφθούμε την απομνημόνευση του διαβαζόμενου *λόγου*, με όρους μιας *αρχαιολογίας* (όπως θα έλεγε ο Foucault) *της ανάγνωσης*, είναι σίγουρο, πως, από την εποχή που εμφανίστηκε (η γραφή και) η ανάγνωση, μέχρι την εποχή που "εξασφαλίστηκε" η δυνατότητα να ιδιοκατέχει *κάθε* αναγνώστης όποια από τα κείμενα που διάβαζε, επιθυμούσε, πέρασαν πάρα πολλοί αιώνες, κατά τους οποίους, κάθε αναγνώστης, μόνο αποστηθίζοντας όσα διάβασε κάποια στιγμή, μπορούσε να εξασφαλίσει τη δυνατότητα να "ξαναεπικοινωνήσει" με αυτά, εφόσον, όπως υποθέτουμε, δε θα του ήταν εύκολο να τα *ξαναδεί*.

[260] Στις 13/11/75 πάντως, το ΥπΕΠΘ εξέδωσε εγκύκλιο στην οποία αναφέρει ότι διεπίστωσε ότι παρεμβαίνουν οι γονείς κατά τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων των παιδιών τους, στο σπίτι, προκειμένου να τα βοηθήσουν ακόμα και στη "στείρα απομνημόνευση" της εξεταζόμενης ύλης (Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.249) Άρα, τυπικά τουλάχιστον, το ΥπΕΠΘ τοποθετείτο έμμεσα, αρνητικά στην αποστήθιση, ήδη από τη δεκαετία του '70. (Είναι όμως δυστυχώς, συνήθης η πρακτική του ΥπΕΠΘ όμως, να κάνει δηλώσεις και να εκδίδει κείμενα και εγκυκλίους, εναντίον της στείρας απομνημόνευσης, αλλά να μην προβαίνει σε θεσμικές ρυθμίσεις που να συντελούν ουσιαστικά, στην άρση ή έστω, στον περιορισμό της... Είναι χαρακτηριστική π.χ. η υφή των θεμάτων πολλών μαθημάτων των πανελλαδικών εξετάσεων, η οποία προάγει την αποστήθιση.)

[261] Jacqueline Hamesse, ό.π., σσ.103-105, Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.190. (Βλ. και το συμπέρασμα του Carruthers, στο Rosalind Thomas, ό.π., σ.29. Στον Μεσαίωνα μάλιστα, κατά τον Carruthers, όπως γράφει ο Olson, «ανάγνωση και απομνημόνευση [...] θεωρούνταν ενιαία δραστηριότητα» (David R. Olson, ό.π., σ.181).) Όπως αναφέρει εύστοχα ο Ψυχογιός «ο Μεσαίωνας είναι [γενικότερα,] η εποχή της *μνήμης*, σε σύγκριση με τη δική μας που είναι η εποχή των *τεκμηρίων*.» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.190) Και αυτή η έμφαση στη *μνήμη*, αποδεικνύεται και από το ότι οι τότε κυρίαρχες αντιλήψεις, εστίαζαν στον ρόλο της γραφής *να υπενθυμίζει* (David R. Olson, ό.π., σσ.180-181) – γι'αυτό και τα γραπτά, εν γένει, χρησιμοποιούνταν κυρίως ως μέσα *υπενθύμισης* όσων λέγονταν προφορικά, τόσο από τους μοναχούς, όσο και από τους συγγραφείς, αφού θεωρούσαν το γράψιμο στο χαρτί «ισοδύναμο με το γράψιμο στο μυαλό» (στο ίδιο, σ.181).

Σχετικά με εκείνη την εποχή όμως, είναι χρήσιμο να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από τον Manguel, που παρουσιάζει ανάγλυφα τα ισχύοντα ως προς την αποστήθιση, στη θεσμοθετημένη Εκπαίδευση: «Τον καιρό του Ντε Φουρνιβάλ [«γύρω στο 1250» (Alberto Manguel, ό.π., σ.109)] συνηθιζόταν οι μαθητές να χρησιμοποιούν βιβλία ως μνημονικά βοηθήματα: κρατούσαν τα βιβλία ανοιχτά μπροστά τους στην τάξη, ενώ συνήθως ένα αντίγραφο προοριζόταν για αρκετούς μαθητές.* Στο σχολείο κι εγώ μελετούσα με τον ίδιο τρόπο, κρατώντας το βιβλίο ανοιχτό μπροστά μου ενώ ο δάσκαλος έκανε την παράδοση, και σημείωνα τα κύρια σημεία που αργότερα θα προσπαθούσα να αποστηθίσω (αν και κάποιοι δάσκαλοι [...] δεν ήθελαν να ανοίγουμε τα βιβλία μας στην τάξη). Υπήρχε ωστόσο μια περίεργη διαφορά ανάμεσα στους συμμαθητές μου στο γυμνάσιο του Μπουένος Άιρες και στους

μαθητές που απεικονίζονται στα ζωγραφικά έργα της εποχής του Ντε Φουρνιβάλ. Σημειώναμε αποσπάσματα στα βιβλία μας [...] και γράφαμε σημειώσεις στα περιθώρια για να θυμόμαστε αργότερα τα σχόλια του δασκάλου μας. Οι μαθητές του δέκατου τρίτου αιώνα [...] φαίνονται να μη έχουν κανένα απολύτως υλικό γραφής. Στέκονται ή κάθονται μπροστά στους ανοιγμένους κώδικες και αποστηθίζουν τη θέση μιας παραγράφου, τη διάταξη των γραμμάτων [...]» (στο ίδιο, σσ.110-111). Δηλαδή, απομνημόνευαν, πρώτον, απόλυτα φωτογραφικά και δεύτερον, *όλες* τις παραγράφους – και *όλα τα στοιχεία* – του κειμένου, ενώ οι σύγχρονοι του Manguel, μαθητές, μόνο τις παραγράφους και φράσεις που είχαν σημειώσει βάσει των υποδείξεων του διδάσκοντός τους. (Οι δε σημερινοί μαθητές, επιπλέον, συχνά, αποστηθίζουν μόνο τις φράσεις και παραγράφους που *οι ίδιοι* θεωρούν "σημαντικές".) Και συνεχίζει: «Σε αντίθεση μ'εμένα και τους σύγχρονούς μου, που μελετούσαμε για κάποιο διαγώνισμα από τα υπογραμμισμένα και σχολιασμένα αποσπάσματα (τα οποία, μετά το διαγώνισμα, σε μεγάλο βαθμό τα ξεχνούσαμε, αφού αισθανόμασταν σίγουροι πως, αν ποτέ τα ξαναχρειαζόμασταν, μπορούσαμε να ανατρέξουμε στο βιβλίο**), οι μαθητές του Ντε Φουρνιβάλ βασίζονταν στη βιβλιοθήκη που είχαν αποθηκεύσει στο κεφάλι τους, από την οποία, χάρη στις επίπονες μνημοτεχνικές που μάθαιναν από τα πρώτα κιόλας σχολικά τους χρόνια, ήταν ικανοί να διαλέξουν κεφάλαιο και στίχο εξίσου εύκολα όσο εγώ βρίσκω ένα δεδομένο θέμα σε μια ηλεκτρονική ή παραδοσιακή βιβλιοθήκη. Πίστευαν μάλιστα ότι η απομνημόνευση [...] έκανε σωματικά καλό κι ως αυθεντία αναφερόταν ο Ρωμαίος γιατρός του δεύτερου αιώνα Άντυλος, ο οποίος έγραψε πως όσοι ποτέ δεν έμαθαν στίχους από στήθους [...] δυσκολεύονται εξαιρετικά μερικές φορές να αποβάλουν, διά άφθονης εφίδρωσης, τα δυσώδη υγρά. Τουναντίον, όσοι έχουν καλή μνήμη τα αποβάλλουν πανεύκολα διά της αναπνοής.»! (στο ίδιο, σσ.111-112) Αλλά η πιστή απομνημόνευση, δεν αφορά μόνο μαθητές, αφού αποστήθιζαν κείμενα, ακόμα και οι λόγιοι του Μεσαίωνα (στο ίδιο, σ.112).

Ένα ακόμα ενδεικτικό του πόσο σημαντική θεωρείτο η απομνημόνευση, για την ανάγνωση, είναι το ότι επινοούνταν και ιδιαίτερες τεχνικές, χάριν της επίτευξής της: «Ο Άγιος Θωμάς ο Ακινάτης [...] σύγχρονος του Ντε Φουρνιβάλ [...] ανέπτυξε μια σειρά μνημονικών κανόνων [...] Με τον καιρό οι λόγιοι της Αναγέννησης βελτίωσαν τη μέθοδο του Ακινάτη προσθέτοντας τη νοητική κατασκευή αρχιτεκτονικών μοντέλων – ανακτόρων, θεάτρων [...] – στα οποία μπορούσαν να αποθηκεύσουν καθετί που ήθελαν να θυμούνται. Αυτά τα μοντέλα ήταν εξαιρετικά πολυσύνθετες κατασκευές, που ανεγέρθηκαν στο νου συν τω χρόνω και εμπεδώθηκαν μέσα από τη χρήση, αποδείχτηκαν δε εξαιρετικά χρήσιμα για πολλούς αιώνες.»! (στο ίδιο, σ.113) Επιπλέον, υπήρχαν ειδικά εγχειρίδια που δίδασκαν τεχνικές απομνημόνευσης (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.192), ενώ βέβαια, «και τα ίδια τα μεσαιωνικά βιβλία εξυπηρετούν την απομνημόνευση [...] Η εικονογράφηση, τα αρχογράμματα, οι ρουμπρίκες, η διαμόρφωση της σελίδας δεν υπηρετούν μόνο την αισθητική. Παρέχουν στηρίγματα, οπτικά σημεία αναφοράς, στα οποία μπορεί να καταφεύγει ο αναγνώστης για να αποτυπώνει στο μυαλό του το κείμενο» (στο ίδιο).

Αλλά και ο Πετράρχης ασχολήθηκε με την αποστήθιση (στο ίδιο, σσ.114-117), εισάγοντας μάλιστα μία πιο σύγχρονη, άποψη, για το προς αποστήθιση υλικό: «Κάθε φορά που διαβάζεις [...] θαυμάσιες φράσεις που τέρπουν και αγαλλιάζουν την ψυχή σου, [...] πίεσε τον εαυτό σου να τις μάθει από στήθους [...] ώστε κάθε φορά που [...] περνάς μια σοβαρή κρίση θα έχεις έτοιμο το γιατρικό [...] Όταν στο κείμενο βρίσκεις χωρία που σου φαίνονται χρήσιμα, [...] υπογράμμιζέ τα». (στο ίδιο, σσ.115-116) Η διατύπωση περί "γιατρικού" βέβαια, ενδεχομένως παραπέμπει στα όσα αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο για τις μαγικές ιδιότητες που αποδίδονταν στα γραπτά. Αλλά το ενδιαφέρον εν προκειμένω, είναι πως όσα αναφέρει, εισάγοντας μία *επιλεκτική αποστήθιση*, διέπουν ακριβώς, τις σημερινές αναγνωστικές πρακτικές των μαθητών, αφού *και* αυτοί, απομνημονεύουν συνήθως - ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση -, μόνο *αποσπάσματα* από τις ενότητες των σχολικών βιβλίων τους, και όχι ολόκληρα κεφάλαια, όπως έκαναν μέχρι την εποχή που έγραψε αυτό το κείμενο ο Πετράρχης. Διαβάζουμε όμως και περαιτέρω: «Αυτό που προτείνει ο [Πετράρχης] [...] είναι ένας νέος τρόπος ανάγνωσης: ούτε να χρησιμοποιούν το βιβλίο σαν δεκανίκι της σκέψης ούτε να το εμπιστευόμαστε όπως θα εμπιστευόμασταν την αυθεντία ενός σοφού,*** αλλά να παίρνουμε από αυτό μια ιδέα, μια φράση, [...] να τη συνδέουμε με μια άλλη που έχουμε ξεχωρίσει από κάποιο [...] [άλλο] κείμενο [...], να τα ενώσουμε σ'ένα σύνολο βάσει δικών μας συλλογισμών – και τελικά να δημιουργήσουμε ένα νέο κείμενο συγγραμμένο από εμάς [...] Η προτροπή του Πετράρχη ήταν ανήκουστη για τους αναγνώστες του δέκατου τέταρτου αιώνα, αφού η αυθεντία του κειμένου ήταν φύσει κατοχυρωμένη και ο αναγνώστης δεν ήταν παρά ένας εξωτερικός παρατηρητής. Έπρεπε να περάσουν περίπου δύο αιώνες, για να γίνει η προσωπική, αναδημιουργική, [...] συνενωτική [συνθετική] μέθοδος ανάγνωσης του Πετράρχη συνήθης μέθοδος λόγιας μελέτης σε όλη την Ευρώπη» (στο ίδιο, σσ.115-116), αφού αυτή η μέθοδος, θεωρεί τον αναγνώστη ικανό «να κρίνει και να ερμηνεύει» τα αναγνώσματά του (στο ίδιο, σσ.116-117), και δε μπορούσε μια τέτοια άποψη για τον αναγνώστη, να διαμορφωθεί νωρίτερα. (Μήπως άραγε, οι αναγνώστες του Μεσαίωνα αποστήθιζαν, πολλά από τα αναγνώσματά τους, ακριβώς

τους τρόπους και τους στόχους-προθέσεις με τις οποίες διαβάζουν οι μαθητές[262] πολλά εγχειρίδια, όπως και αυτό της ΠΑ, αλλά κυρίως, γιατί αποτελεί, ακόμα και

επειδή δεν είχαν τη νοητική ωριμότητα να τα κατανοήσουν;... (Άλλωστε, και σήμερα ακόμα, πολλοί μαθητές αποστηθίζουν λεκτικά περιεχόμενα που δεν εννοούν *επαρκώς* ή *καθόλου*.) Και αν δεν την είχαν, αυτό θα οφείλεται εν πολλοίς, στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονταν την *ανάγνωση*, για τον οποίο βλ. στην υποσημ. 266.)

Πάντως, με το πέρασμα των αιώνων, η αποστήθιση έπαψε να είναι *κυρίαρχη* ***κοινωνική*** *αναγνωστική πρακτική*, όπως ήταν επί Μεσαίωνα, με αποτέλεσμα να είναι σήμερα, μόνο *κυρίαρχη* ***σχολική*** *πρακτική*. Και παρά το ότι βέβαια, δεν εμφανίζεται με την ένταση που εμφανιζόταν στα χρόνια του Μεσαίωνα, δεν παύει να συνιστά ένα στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα παλαιό και συντηρητικό. (Επιπλέον, και μόνο το ότι η αποστήθιση εξακολουθεί να υφίσταται ως *σχολική* πρακτική, ενώ έπαψε προ πολλών ετών να ισχύει ως *κοινωνική*, δείχνει, μάλλον καθαρά, πόσο το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν *παρακολουθεί* την εξέλιξη της κοινωνίας, του κοινωνικού βίου και της διάχυτης και τρέχουσας, κοινωνικής κουλτούρας...)

* Ο συγγραφέας αντιπαραβάλλει συχνά, ως προς την αποστήθιση, τα ισχύοντα στον Μεσαίωνα, με τα ισχύοντα όταν ήταν ο ίδιος, μαθητής Γυμνασίου (δηλαδή στα χρόνια της δεκαετίας του '50 (αφού γεννήθηκε το 1948)). Όσα όμως αναφέρει για την εποχή του, ισχύουν απαράλλαχτα μέχρι *και* σήμερα! Οπότε η χρηστική αξία τους για τη διατριβή μας, είναι αναμφισβήτητη.

** Παλιότερα, δεν είχε τη δυνατότητα *κάθε* μαθητής να έχει στην ιδιοκατοχή του κάθε σχολικό βιβλίο που διδασκόταν – και αυτό ίσχυε στην Ελλάδα, μέχρι και τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '60. Όπως διαβάσαμε και στο απόσπασμα, κατά τον Μεσαίωνα, «ένα αντίγραφο προοριζόταν για αρκετούς μαθητές». Εξάλλου, εκείνο το *αντίγραφο* μπορεί να μην ανήκε *σε κανέναν* απ'αυτούς, αλλά στο Σχολείο (στη σ.135 μάλιστα, του ίδιου, αναφέρεται πως τα βιβλία ανήκαν στον δάσκαλο). Οπότε, ένας από τους λόγους που δινόταν στον Μεσαίωνα, τόση έμφαση στην αποστήθιση, ήταν το ότι όντας σπάνια και ακριβά τα βιβλία, δε μπορούσαν να είναι κτήμα των μαθητών που τα διάβαζαν, ώστε να προστρέξουν στις σελίδες τους όποτε χρειαζόταν (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σ.190). (Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του δεκαοχτάχρονου Ιωάννη Ρακίνα, που το 1658 αποστήθισε μία ολόκληρη νουβέλα, ακριβώς από το φόβο πως θα του πάρουν το βιβλίο της και θα το πετάξουν στη φωτιά (στο ίδιο, σσ.106-107).) Έτσι, διαπιστώνουμε πώς, ένα *οικονομικό δεδομένο* σχετικό με τα διδακτικά μέσα - που "υπηρετούν" τη μάθηση και το εκπαιδευτικό σύστημα - και την κατοχή τους, διαμορφώνει ακόμα και τις κυρίαρχες *αναγνωστικές πρακτικές* μιας εποχής.

*** Και αυτή η εμπιστοσύνη, συναρτάται με την ιδιαίτερη εκτίμηση που τρέφει η κοινωνία για την αξία του περιεχομένου *του βιβλίου* εν γένει, η οποία, κάποιες εποχές, κατέληξε και στη μορφή ενός οιονεί φετιχισμού, όπως έχουμε αναφέρει.

[262] Σύμφωνα με τον Debray μάλιστα, πρέπει «να μεταθέσουμε τη μελέτη των κειμένων προς τις διάφορες *πρακτικές ανάγνωσης* (από την ανάγνωση στο γραφείο ως τη μεγαλόφωνη ανάγνωση [...]).» (Régis Debray, ό.π., σ.220) Και αυτές οι *πρακτικές*, αντιστοιχούν στους *τρόπους ανάγνωσης* που μόλις προαναφέραμε. Ωστόσο, έχουν γίνει αρκετές μελέτες για τους συνηθέστερους τρόπους ανάγνωσης των διάφορων βιβλίων (βλ. ενδεικτικά, τα αυτοτελή κείμενα στο Alberto Manguel, ό.π., σσ.79-101, 103-145, 183-206, 245-266, Horst Blanck, ό.π., σσ.95-99, το κείμενο του Jacques Leenhart, ό.π., σσ.47,48-64, Frédéric Barbier, ό.π., σσ. 66-68, 153-155, 295-296 και το βιβλίο των Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (eds.), ό.π., που είναι ολόκληρο αφιερωμένο στη διερεύνηση των πρακτικών ανάγνωσης - κυρίως τα κείμενά του των, Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, *Introduction,* Guglielmo Cavallo, *Between Volumen and Codex: Reading in the Roman World,* Paul Saenger, *Reading in the Later Middle Ages,* Robert Bonfil, *Reading in the Jewish Communities of Western Europe in the Middle Ages,* M.B.Parkes, ό.π., Jacqueline Hamesse, ό.π., Roger Chartier, ό.π., Reinhard Wittmann, ό.π., Martyn Lyons, ό.π.), αλλά και αναφορές σ'αυτούς (βλ. ενδεικτικά, Jesper Svenbro, ό.π., σσ.50-52, Roger Chartier, *The Order of Books,* ό.π., σσ.1-23, και Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σσ.10-11). Αλλά σχεδόν όλες, αφορούν τα μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, χρόνια. Στην ύπαρξη πρακτικών ανάγνωσης των σχολικών βιβλίων, αναφέρονται και οι Μπονίδης και Χοντολίδου, επισημαίνοντας μάλιστα, ότι μεταβάλλονται ιστορικοκοινωνικά (Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.213). Η διερεύνηση των πρακτικών ανάγνωσης των σημερινών μαθητών, όμως, απαιτεί ένα ιδιαίτερο και μεγάλο ερευνητικό έργο – θα μπορούσε δε να αποτελέσει κάλλιστα, και θέμα διατριβής. Το ζήτημα όμως που θα πραγματευτούμε εμείς στις επόμενες παραγράφους, όπως επισημάναμε, δεν *εμπίπτει* στις πρακτικές της ανάγνωσης, αλλά απλά, *συναρτάται μ'αυτές*.

σήμερα, βασική συνιστώσα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,[263] ως προς τους συνήθεις, κυρίαρχους, αποδεκτούς, δόκιμους, σκόπιμους(;) και εν πολλοίς, προγραμματικούς(;), τρόπους επίτευξης της μάθησης[264] και αξιολόγησης του μαθησιακού-μορφωτικού αποτελέσματος.[265]

---

[263] Όπως δηλώνει και μαθητής, σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «το θέμα […] είναι ο τρόπος που μας ζητάνε να μαθαίνουμε. Συχνά έχουμε πολλή αποστήθιση και δεν εμβαθύνουμε.» (*Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*, ΥπΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης, 2008, σ.12) Κατά τον Καραφύλλη μάλιστα, η στείρα απομνημόνευση «ταλαιπωρεί τον <u>έλληνα μαθητή</u> από την αρχαιότητα»!... (Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Κριτική, Αθήνα, 2002, σ.156 – η υπογράμμιση δική μας) Ο δε Νικόλαος Πολίτης μάλιστα, είχε διαπιστώσει ότι οι ελληνίδες μαθήτριες αποστήθιζαν «απταίστως», κείμενα σχολικών εγχειριδίων, ήδη από το 1883 (Αλέξη Δημαρά, "Η αγωγή του πολίτη", στο *Βήμα της Κυριακής*, 29/7/73, σ.4). Άλλωστε, *και* στα αλληλοδιδακτικά πρωτοβάθμια Σχολεία των προηγούμενων του 1883 (αφού «η αλληλοδιδακτική μέθοδος καταργείται επίσημα το 1880» (Έφη Αβδελά, *Ιστορία και Σχολεία*, Νήσος, Αθήνα, 1998, σ.19) δεκαετιών του 19ου αιώνα (βλ. γι'αυτά, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.1*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1989, σσ.243-244), η διδασκαλία και η μάθηση μες στο σχολείο, αποσκοπούσε, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στην αποστήθιση.* Και όπως είναι γνωστό, η διαδικασία απομνημόνευσης των διδασκόμενων περιεχομένων, υποβοηθείτο-"υποστηριζόταν" από τις πολυάριθμες *πινακίδες*, που περιείχαν όλα τα κείμενα που "παραδίδονταν" και έπρεπε να *μάθουν* οι διδασκόμενοι, οι οποίες λειτουργώντας ως τα βασικά εποπτικά μέσα της αλληλοδιδακτικής, ήταν αναρτημένες στους εσωτερικούς τοίχους κάθε σχολικής αίθουσας (βλ. τις εικόνες που παραθέτουμε στο τέλος του Παραρτήματος). Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι στην ελληνική εκπαίδευση εκείνης της εποχής – το πρότυπο της οποίας προέρχεται από το εξωτερικό -, κυριαρχεί η οπτική επικοινωνία-πρόσληψη του *διδασκόμενου λόγου* από τους μαθητές, και η εκμάθησή του μέσω της χρήσης δύο καθαρά και μόνο, *εποπτικών* μέσων,** όπως είναι οι πινακίδες και ο πίνακας. Αλλά αυτή η εποπτικότητα*** των διδακτικών μέσων με τα οποία, άρα και του τρόπου με τον οποίον, *παρουσιάζεται* ο *λόγος* στους μαθητές, δηλαδή η (επ)οπτικοποίησή του (και η έμφαση στην οπτική του ιδιότητα), συναρτάται με όσα αναλύσαμε διεξοδικά, σε προηγούμενο κεφάλαιο, σχετικά με το μορφή/ορατό/"εικόνα" του γραπτού λόγου και τις συνέπειές της όσον αφορά το πώς τον αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι από εκείνα τα χρόνια, το ισχύον εκπαιδευτικο-διδακτικό σύστημα, αναδείκνυε την, και εδραζόταν στην, ορατότητα του (γραπτού) *λόγου*, και προήγαγε τον *από-δεικτικό* του χαρακτήρα, από τον οποίον απέρρεε και η εντύπωση ότι συνιστά αληθή και αντικειμενικό λόγο.

* Πάντως, θεωρούμε ότι η έμφαση στη *μέσα* στο Σχολείο καλλιεργούμενη απομνημόνευση, οφείλεται ως έναν όχι ασήμαντο βαθμό, και στο περιορισμένο των γνώσεων των λεγόμενων *πρωτόσχολων* "διδασκόντων" (βλ. γι'αυτούς, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.1*, ό.π., σ.243), δηλαδή των μαθητών που αναλάμβαναν βάσει της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, τη διδασκαλία των συμμαθητών τους, αφού είναι ευνόητο, ότι όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει επαρκείς γνώσεις, προτιμά να καθοδηγεί και διευθύνει τη διαδικασία με την οποία επιχειρείται η επίτευξη της απομνημόνευσης του γραπτού λόγου, παρά να εξηγεί, αναλύει και αποσαφηνίζει το περιεχόμενό του. Και αυτό βέβαια, αφορά *κάθε* εκπαιδευτικό που δεν *κατέχει* (γνωστικά) επαρκώς, ότι διδάσκει!...

** *Εποπτικά μέσα*, λέγονται τα διδακτικά μέσα παρουσιάζουν με οπτικό τρόπο τα αντικείμενα της διδασκαλίας και τα προς εκμάθηση γνωστικά περιεχόμενα.

*** Για την *εποπτεία* και την *εποπτικότητα*, βλ. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.4*, ό.π., σσ.2074-2075.

[264] Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «Οι παλιές μέθοδοι διδασκαλίας, επειδή στηρίζονται στους παλιούς τρόπους μάθησης, χρησιμοποιούν ορισμένες τεχνικές [μία από τις οποίες] είναι […] η αποστήθιση» (Χρήστου Π. Φράγκου, *Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα,1996, σ.328).

[265] «Οι μαθητές εξακολουθούν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1985 να φτάνουν στη μάθηση μέσω της απομνημόνευσης […] χωρίς η πολιτεία να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανατροπή του φαινομένου. Απεναντίας εξακολουθεί να επιβραβεύει τους μαθητές […] που αποστηθίζουν μέχρι κεραίας την εξεταστέα ύλη των Γενικών εξετάσεων,* και δεν επιχειρείται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και τεκμηρίωσης από τους μαθητές.» (Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, ό.π., σ.165) «Ακόμα κι οι δάσκαλοι όταν υποβάλλουν ερωτήσεις προς τους μαθητές τους, αυτές ελέγχουν την απομνημόνευση και όχι την κριτική σκέψη.» (Γεώργιος Φλουρής, "Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού Προγράμματος,

«Εκείνη είπε:" Ήταν όμως πιστό στο κείμενο;"

"Ω χρυσή μου, ποιος νοιάζεται για το κείμενο;"» (P.D.James, *The Scull Beneath the Skin*, Warner Books, NY, 1983, σ. 140)

Η αποστήθιση λοιπόν, συνιστά αποτέλεσμα ενός τρόπου αναγνωστικής και νοητικής *επεξεργασίας* του κειμένου, ο οποίος όμως, θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ότι δεν προαπαιτεί την *κατανόηση* του κειμένου,[266] κι

διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης", στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Ι. Ν. Κανάκης (επιμ.), ό.π., σ.225) Πολλοί ερευνητές λοιπόν, αλλά και θεωρητικοί της εκπαίδευσης και διδακτικολόγοι, θεωρούν ότι «από την Α΄ Δημοτικού μέχρι την προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις», καλλιεργείται η αποστήθιση και «η πιστή αναπαραγωγή λέξεων» και «διατυπώσεων», «με μόνο στόχο τον βαθμό» (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σσ.165,166, Χρήστος Κάτσικας, Μαίρη Λεοντσίνη (επιστημονικοί υπεύθυνοι), ό.π., σ.57, Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σ.211, υποσημ.13 – για «μηχανική απομνημόνευση» και «παθητική αποστήθιση» κάνει λόγο και ο Μαυρογιώργος (Γιώργος Μαυρογιώργος, "«Κακοποίηση»...", ό.π., σ.175)). Άλλωστε, «όπως δείχνουν τα βιβλία των δασκάλων, [...] στόχος των σχολικών βιβλίων είναι η αποστήθιση του περιεχομένου τους. [Αλλά και] ο τρόπος που υποβάλλουν με τις ασκήσεις την επανάληψη των λέξεων και φράσεων του βιβλίου αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να απαιτούν τη διατύπωση του βιβλίου. Από την άλλη, η κακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ωθεί επίσης στην απαίτηση της πιστής αναπαραγωγής των διατυπώσεων [...] των βιβλίων. Το αποτέλεσμα, όπως δείχνουν πρόσφατες έρευνες ακόμα αδημοσίευτες, είναι ότι συστηματικά επιβραβεύουν οι εκπαιδευτικοί την πιστή αναπαραγωγή των φράσεων των βιβλίων και αδιαφορούν για την κατανόηση. [σχετικά με ό,τι υπογραμμίσαμε, βλ. και την επόμενη υποσημείωση.] Μολονότι τα μαθήματα συχνά περιέχουν την ερώτηση "τι κατάλαβαν" οι μαθητές, οι απαντήσεις που επιβραβεύονται είναι ο παπαγαλισμός» (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.166). Όπως αναφέρει όμως, εύστοχα η Φραγκουδάκη, στην αποστήθιση οδηγεί *και* «η προκατάληψη που κάνει όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης να αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες του προφορικού λόγου σαν ατέλειες σε σχέση με τον γραπτό», καθόσον, «επιδιώκοντας τη "σωστή" ομιλία, δηλαδή ζητώντας από τα παιδιά να μιλάνε σαν σχολικά βιβλία, [τα οδηγούν] μοιραία στη μόνη δυνατότητα ανταπόκρισης σε αυτή την απαίτηση, στην αποστήθιση φράσεων από τα βιβλία.» (στο ίδιο, σ.160)

* Και αυτό το βεβαιώνουμε κι εμείς, από την εμπειρία μας ως βαθμολογητές γραπτών Πανελληνίων Εξετάσεων...

[266] Και αυτό, ίσχυε από τον Μεσαίωνα, όταν κυριαρχούσε ο σχολαστικισμός, αφού τότε ήταν που, ενώ η αποστήθιση συνιστούσε βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος,* δε δινόταν σχεδόν καθόλου βάρος, στην κατανόηση των κειμένων που απομνημονεύονταν. (Για την ανάγνωση στον σχολαστικισμό, βλ. Jacqueline Hamesse, ό.π., passim (για δε τον τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης, βλ. σσ.104-106) και Alberto Manguel, ό.π., σσ.130-145 (όπου αναφέρονται πολλά, για τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά του σχολαστικισμού που αφορούν την εκπαίδευση).) Διαβάζουμε σχετικά: «Κατά κανόνα μόνο ο δάσκαλος είχε στην κατοχή του βιβλία, τα οποία ήταν πανάκριβα. [...] αντέγραφε τους πολύπλοκους γραμματικούς κανόνες στο μαυροπίνακα – συνήθως χωρίς να τους εξηγεί, αφού σύμφωνα με τη σχολαστική παιδαγωγία η κατανόηση δεν αποτελούσε προϋπόθεση της γνώσης.** Οι μαθητές λοιπόν αναγκάζονταν να μάθουν τους κανόνες απ'έξω. [...] τα αποτελέσματα ήταν συχνά απογοητευτικά» (Alberto Manguel, ό.π., σ.135), αφού συνήθως δεν κατανοούσαν ό,τι αποστήθιζαν. Όπως σχολίασε μάλιστα ένας μαθητής λατινικού σχολείου του 1450, «όσοι διδάχτηκαν με [εκείνο] το σύστημα "δεν μπορούσαν ούτε να μιλήσουν λατινικά ούτε να γράψουν ένα γράμμα [...] ούτε καν να εξηγήσουν μια από τις προσευχές που λέμε στη Λειτουργία".» (στο ίδιο) «Οι μαθητές μάθαιναν να διαβάζουν χρησιμοποιώντας ορθόδοξους υπομνηματισμούς [...] Τα [...] κείμενα [...] δεν προορίζονταν να κατανοηθούν άμεσα από το μαθητή αλλά να προσεγγιστούν μέσα από μια σειρά προκαθορισμένων βημάτων. [...] Η αξία μιας τέτοιας ανάγνωσης [...] έγκειτο στο να [...] είναι ικανός [ο μαθητής] να αναφέρει από μνήμης και να συγκρίνει τις ερμηνείες των αναγνωρισμένων αυθεντιών» (στο ίδιο, σ.136).*** Άλλωστε, όπως σημειώνει ένας καθηγητής ρητορικής του 15ου αιώνα, «όταν ένας δάσκαλος αναλαμβάνει να εξηγήσει κάποιο απόσπασμα, σκοπός του είναι να διδάξει τους μαθητές του να μιλούν με ευφράδεια» και να ζει ενάρετα (στο ίδιο, σ.136). Έτσι, όπως αναφέρει, «αν παρουσιαστεί μια δυσνόητη φράση που δεν εξυπηρετεί κανέναν από αυτούς τους σκοπούς μα ερμηνεύεται εύκολα, τότε τάσσομαι υπέρ της εξήγησής της. Αν το νόημά της δεν είναι άμεσα πρόδηλο, δε θα θεωρήσω απρόσεκτο το δάσκαλο που αμελεί να την εξηγήσει.»! (στο ίδιο)

έτσι, δεν προάγει τον στόχο της κάθε διδασκαλίας-εκπαίδευσης,[267] δηλαδή την *κατανόηση* – που σημαίνει, *την ουσιαστική* (και όχι "επιδερμική") *κατάκτηση* - του περιεχομένου της γνώσης. (Αλλά έτσι βέβαια, δε μπορεί να αναπτύξει ούτε και την περιβόητη *κριτική αντίληψη* του περιεχομένου αυτού από τους μαθητές, η οποία θεωρείται – και δικαίως – ότι πρέπει να αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης και διδασκαλίας.[268]) Αλλά αυτό, δεν ισχύει απαραίτητα,

---

Ωστόσο, η έμφαση στην *ανάγνωση* και όχι στην *κατανόηση* των κειμένων, οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, σε σημαντικό βαθμό, και στο ότι ο τρόπος γραφής εκείνη την εποχή, καθιστούσε πολύ δυσχερή την ανάγνωση, ιδίως για έναν αρχάριο (στο ίδιο, σσ.135-136 – για τον τρόπο γραφής πριν την έλευση της τυπογραφίας, βλ. λίγα λόγια και στο Walter J. Ong, ό.π., σ.173). Αλλά υποθέτουμε, ότι στις μεγαλύτερες τάξεις των μαθητών, θα μπορούσε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση απ'όση δινόταν, στην *κατανόηση* των αναγνωσμάτων.****

Παρά ταύτα, όσα σημειώσαμε, μάλλον ισχύουν *μόνο* ως προς το σχολικό σύστημα και τους μαθητές, διότι, αναφερόμενος ο Ψυχογιός, γενικά, στην αποστήθιση επί Μεσαίωνα, επισημαίνει ότι «δεν πρόκειται για παθητική απομνημόνευση – ή μάλλον η απομνημόνευση είναι το πρώτο στάδιο της συνολικής διαδικασίας απόκτησης γνώσεων,***** που σε πολλά κείμενα της εποχής παρομοιάζεται με χώνευση» (Δημήτρης Κ. Ψυχογιός, ό.π., σσ.190-191). Επιπλέον, «η ανάγνωση είναι ερμηνευτική διότι δεν παραμένει στο κείμενο: ο αναγνώστης [...] υποχρεούται να κατανοήσει την [...] πρόθεση του συγγραφέα, το *τι ήθελε να πει* γράφοντας το κείμενο. [...] Μπορεί η αποστήθιση να είναι αναγκαίο στοιχείο της απομνημόνευσης, αλλά η "παπαγαλία", η γραπτή ή προφορική [...] ουδόλως εκτιμάται.» (στο ίδιο, σ.192)

* Επί Μεσαίωνα μάλιστα, η απομνημόνευση υποβοηθείτο και από το ότι συνηθιζόταν τότε η μεγαλόφωνη ανάγνωση (όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο), αφού, κατά τον Ong, μ'αυτή την ανάγνωση «αποτυπώνεται» καλύτερα «το υλικό στη μνήμη» (Walter J. Ong, ό.π., 171) – και αυτό είναι λογικό, διότι διαβάζοντας μεγαλόφωνα, συνεργούν *δύο* αισθήσεις στην προσπάθειά μας να αποστηθίσουμε, αφού εκτός από την όραση, λειτουργεί και η ακοή, ενώ στη σιωπηλή ανάγνωση, λειτουργεί μόνο μία: η όραση.

** Και ενώ βέβαια θα μπορούσε αυτή η διδακτική αρχή να ισχύει *μόνο* ως προς τη Γραμματική, ο τρόπος που την αναφέρει ο Manguel, μάλλον μαρτυρά πως έχει γενικότερη ισχύ. Εξάλλου, επί σχολαστικισμού, δεν ενδιέφερε πλέον, η (βαθιά) κατανόηση της Γνώσης – δηλαδή η *κατάκτηση* "της Γνώσης" (και της Σοφίας) -, αλλά η *απόκτηση* όσο το δυνατόν περισσότερων (και κυρίως, *χρηστικών*) γνώσεων (Jacqueline Hamesse, ό.π., σ.118).

*** Και στα πλαίσια των σχολείων του σχολαστικισμού, διδάσκεται μόνο *ένας* τρόπος, ως αυτός της "σωστής" ανάγνωσης (στο ίδιο, σσ.131, 136, 145, Jacqueline Hamesse, ό.π., σ.103).

**** Το 1441 πάντως, εμφανίστηκε ένας δάσκαλος που άλλαξε τον τρόπο διδασκαλίας, και έθεσε «μια γερή βάση» για αλλαγή τού μέχρι τότε ισχύοντος διδακτικού προτύπου (Alberto Manguel, ό.π., σ.137 – ενώ για τη νεώτερη μέθοδο διδασκαλίας, βλ. στο ίδιο, σσ.137-145).

***** αν και, σήμερα τουλάχιστον, μας φαίνεται πιο εύλογο, να προηγείται η κατανόηση, της αποστήθισης, ενός κειμένου, αφού, εκτός των άλλων, θεωρούμε πως η πρώτη, διευκολύνει τη δεύτερη.

[267] «Η πιστή [...] αναδιήγηση του περιεχομένου, χωρίς συνειδητοποίηση καινούργιων πραγμάτων, σχέσεων και καταστάσεων, δεν είναι κατανόηση. Είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα χωρίς ουσιαστική αξία.» (Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.22)

[268] Εξ ου και πολλές – αν όχι οι περισσότερες – από τις επικριτικές αναφορές στο θέμα της στείρας αποαστήθισης, καταλήγουν με την επισήμανση ότι όσο προάγεται η στείρα αποομνημόνευση, τόσο περισσότερο δε μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και αντίληψη των μαθητών. Βλ. χαρακτηριστικά, όσα απολύτως ακριβή και αληθή, αναφέρει πολύ εύστοχα και γλαφυρά ο Μαυρογιώργος: «Είναι κοινή παραδοχή ότι η [...] παθητική αποστήθιση, αποκομμένη από οποιαδήποτε [...] επενέργεια [...] κριτικών δεξιοτήτων, είναι η τυπική διαδικασία μελέτης που προσδιορίζεται από ένα είδος "διδασκαλίας του [σχολικού] βιβλίου". Απουσιάζει η κριτική παρέμβαση και η διερευνητική στάση. Ας ξεφυλλίσουμε ένα σχολικό βιβλίο μαθητή [...]: κανένα κριτικό σχόλιο στα [...] περιθώρια. Υπογραμμίσεις με "φωσφορίζοντα" μαρκαδόρο (:δήλωση αποδοχής της "σημαντικής" γνώσης) [...] Είναι φανερό ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων έχει καταστεί "αδιάβροχο" στην κριτική μέσα από την καθημερινή διδακτική ρουτίνα. Η κριτική διδασκαλία και μελέτη που θα συνιστούσε ουσιαστική "βάσανο" (:ακριβή και λεπτολόγο έλεγχο της παρεχόμενης

καθώς, μπορεί ο μαθητής να αρχίσει να απομνημονεύει το κείμενο, μόνο αφότου το έχει κατανοήσει. Εξάλλου, αυτή είναι και η σύσταση των εκπαιδευτικών στους μαθητές στους οποίους διδάσκουν πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα,[269] όπως η Διοίκηση επιχειρήσεων, η Ιστορία και μερικά άλλα: να αποστηθίζουν τα κείμενα της διδασκόμενης ύλης, αμέσως μόλις διαπιστώσουν ότι τα κατάλαβαν.[270] Πάντως, ως προς την ΠΑ, όπως μαρτυρά η εμπειρία μας, άλλοι εκπαιδευτικοί ζητούν, άμεσα ή έμμεσα, από τους μαθητές, να αποστηθίζουν κάποια μικρά τμήματα-θέματα της διδασκόμενης ύλης - και συνήθως ορισμούς (νομικών ή πολιτικών εννοιών ή φαινομένων) -, και άλλοι (όπως και ο εκπονήσας την ανά χείρας διατριβή) δε χάνουν ευκαιρία, για να τονίσουν στους μαθητές ότι δεν πρέπει - ή έστω, ότι δε χρειάζεται, ή δεν ωφελεί -, να αποστηθίζουν ύλη μαθημάτων κοινωνικών και πολιτικών επιστημών.[271] Οπότε, μάλλον δε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο τρόπος διδασκαλίας της ΠΑ, *ενισχύει*, γενικότερα, το φαινόμενο της αποστήθισης.[272] Ωστόσο,

---

γνώσης) δεν έχει γίνει. [...] Τα σχολικά βιβλία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς χρησιμοποιούνται χωρίς πολλές δυνατότητες ή προϋποθέσεις κριτικής παρέμβασης» (Γιώργος Μαυρογιώργος, "«Κακοποίηση»...", ό.π., σσ.175-176). Και είναι σαφές ότι ο συγγραφέας μέμφεται γιαυτήν την κατάσταση εν πολλοίς, και έναν/τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο διδάσκεται συνήθως, ή από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, το περιεχόμενο του εγχειριδίου του κάθε μαθήματος...

[269] «Για ένα χρόνο, είμαστε καλολαδωμένες μηχανές απομνημόνευσης», κατά δήλωση μαθητών (Μαρία Σκιαδαρέση, "Ο έφηβος και το ελεύθερο διάβασμα", στο «Ανάγνωση και Σχολείο: Διημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 21-22 Φεβρουαρίου 1997», Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1998, σ.104).

[270] Ενώ βέβαια, *εύχονται* – παρά το ότι *δεν το λένε* στους μαθητές -, να αποστηθίσουν, ακόμα και τις παραγράφους της ύλης που δεν κατανόησαν! Μερικοί ωστόσο, καθιστούν αυτή την ευχή, *και* ρητή συμβουλή προς τους μαθητές τους, ιδίως κατά τους τελευταίους μήνες του διδακτικού έτους, που "στενεύουν" και "τα περιθώρια" εκμάθησης της ύλης. Και αυτή η καθοδήγηση των διδασκόντων, εκφράζει μία από τις πιο θεμελιώδεις αντιφάσεις – αν όχι τη βασικότερη – του σημερινού συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού αναγκάζεται ο εκπαιδευτικός να διδάσκει τα *μη* πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, με διαφορετικά κριτήρια και αρχές, απ'αυτές βάσει των οποίων διδάσκει τα πανελλαδικά εξεταζόμενα, καθώς *αυτό* οφείλει να κάνει, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση!...

[271] Ωστόσο, είναι γεγονός ότι πολλοί διδάσκοντες ΠΑ στο Λύκειο, θεωρούν ότι πρέπει τα νομικά κεφάλαια του μαθήματος και η εξέτασή τους, να στηρίζονται ως έναν βαθμό, στην αποστήθιση (των εννοιών κυρίως, που παρουσιάζουν)* – η οποία βέβαια πάντα, σύμφωνα με όλους, *έπεται* της κατανόησή τους, και δεν πρέπει να υφίσταται χωρίς αυτή. Θυμίζουμε ωστόσο, ότι η διατριβή μας ασχολείται μόνο με την πολιτικού περιεχομένου ύλη των βιβλίων ΠΑ, και όχι με τη νομικού περιεχομένου των εγχειριδίων του Λυκείου. (Εξαίρεση αποτελούν τα στοιχεία Συνταγματικού Δικαίου, που παραδοσιακά εκλαμβάνονται στη διδασκαλία της ΠΑ, ως κατεξοχήν *πολιτικό* Δίκαιο, και όχι *νομική* ύλη.)

* Η αλήθεια όμως είναι, πως αρκετοί από τους μαθητές, όταν θέλουν να εξεταστούν επιτυχώς, σε ενότητα νομικού περιεχομένου, καταφεύγουν στην αποστήθιση, τόσο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του νομικού *λόγου*, τον οποίο περιέχει στα νομικά κεφάλαια, *και* το σχολικό βιβλίο, όσο και εξαιτίας του κάπως δυσνόητου περιεχομένου μερικών σημείων του (αφού, όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια, ό,τι δεν κατανοούν, συχνά το απομνημονεύουν, για να μην *εκτεθούν* σε περίπτωση που εξεταστούν), το οποίο, ενδέχεται να μη μπορούν πάντα να *αναλύουν* και *απλοποιούν* με τη δέουσα διδακτική και επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, *όλοι* οι διδάσκοντες που δεν έχουν νομικές, αλλά πολιτικές, οικονομικές ή κοινωνιολογικές γνώσεις.

[272] Υποθέτουμε όμως, ότι η αποτροπή από την αποστήθιση, δεν ίσχυε κατά τα σχολικά έτη 1998-1999 και 1999-2000, που η ΠΑ της Β΄ Λυκείου ήταν πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα... Και δεν ίσχυε, για

επιβάλλεται να γίνουν σχετικές έρευνες στο γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής της ΠΑ, ώστε να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους διδάσκουν και "εξετάζουν" οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και κυρίως της δευτεροβάθμιας, εκπαίδευσης, το μάθημα της ΠΑ, προκειμένου να αντλήσουμε όλα τα απαραίτητα γι'αυτό το θέμα, στοιχεία.

Κρίσιμο επίσης ζήτημα, ως προς την αποστήθιση – όπως αναφέραμε σε προηγούμενη σελίδα -, είναι και το αν μπορεί ο διδάσκων να *διακρίνει*, και μάλιστα με ασφάλεια, αν ένας μαθητής του που απαντά εξεταζόμενος προφορικά, με τρόπο που δείχνει πως απομνημόνευσε "φωτογραφικά" το κείμενο του βιβλίου του, έχει *κατανοήσει* ό,τι αποστήθισε. Αυτό όμως, συνήθως δε διαπιστώνεται άμεσα, ενώ συχνά, δε διαπιστώνεται ούτε και εύκολα[273] - πόσο μάλλον όταν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τόσο καλά τους μαθητές του που να ξέρει τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν το βιβλίο του μαθήματός του και κατανοούν την ύλη του και όσα τους "παραδίδει". (Όταν μάλιστα τους διδάσκει μόνο μία ώρα την εβδομάδα - αν π.χ. έχει αναλάβει τη διδασκαλία μόνο ενός μονόωρου μαθήματός τους -, δεν προλαβαίνει ούτε και μέχρι το τέλος διδακτικού έτους, να αντιληφθεί αυτόν τον τρόπο τους, αφού, στην καλύτερη περίπτωση, σχηματίζει "εικόνα" επ'αυτού, μόνο για ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών του.) Σε ορισμένες δε περιπτώσεις - κυρίως όταν πρόκειται για μαθητές μικρής ηλικίας -, δε μπορεί *καν* να διαπιστωθεί. Εκτός αυτού, απαιτεί μια "εξέταση" που δε μπορεί να γίνει σχεδόν ποτέ, όσο γρήγορα θα εξυπηρετούσε τις συνθήκες εκπαίδευσης μες στην τάξη, λόγω του συνδυασμού του πλήθους των μαθητών κάθε "τμήματος" με το περιορισμένο του χρόνου διδασκαλίας, *μονόωρων* ιδίως μαθημάτων, όπως ήταν μέχρι πρόσφατα, ή ακόμα και *δίωρων*, όπως είναι σήμερα, η ΠΑ.

ευνόητους λόγους, που αφορούν, πρωτίστως, τον τρόπο βαθμολόγησης των γραπτών των πανελλήνιων εξετάσεων, αλλά, ως έναν βαθμό, και την υφή των θεμάτων που τίθενται σ'αυτές τις εξετάσεις, σε οιονεί "δευτερεύοντα" (ως προς κάποια άλλα πανελλαδικά εξεταζόμενα) - δηλαδή *ευκολότερα από άλλα* και χωρίς "ασκήσεις" - μαθήματα, όπως είναι π.χ. η Διοίκηση επιχειρήσεων, και η ΠΑ.

[273] Αναφέρει με ζηλευτή γλαφυρότητα ο Pascal: «Μπορεί κανείς να πιστέψει στ'αλήθεια πως δύο πρόσωπα που έχουν διαβάσει και αποστηθίσει το ίδιο βιβλίο το γνωρίζουν εξίσου, όταν ο ένας το κατανοεί σε βαθμό που να γνωρίζει όλες τις αρχές του, την ισχύ των συμπερασμάτων, τις απαντήσεις στις τυχόν ενστάσεις και την όλη οικονομία του έργου, ενώ για τον άλλο δεν είναι παρά λέξεις νεκρές και σπόροι που, αν και όμοιοι μ'εκείνους που έδωσαν δέντρα τόσο γόνιμα, έμειναν ξεροί και άκαρποι στο στείρο πνεύμα που τους υποδέχτηκε εις μάτην; Όλοι όσοι λένε τα ίδια *πράγματα* δεν τα κατέχουν με τον ίδιο τρόπο. Και γι'αυτό ο [Montaigne] επιμένει τόσο πολύ να καταστήσει σαφές πως δεν πρέπει να κρίνουμε την ικανότητα ενός ανθρώπου από το πόσο εξαιρετικό είναι κάτι που τον ακούσαμε να λέει, και πως δεν πρέπει να αφήνουμε το θαυμασμό μας για τον εξαίρετο λόγο κάποιου να μας παρασύρει και σε θαυμασμό για τον ίδιο.»(!) (Blaise Pascal, ό.π., σσ.76-77) Και απασχολούσε τον Pascal το θέμα της απομνημόνευσης, γιατί προφανώς, ακόμα και στην εποχή του (γεννήθηκε το 1623, πέθανε το 1662 (στο ίδιο, σ.10) και έγραψε το έργο του στο οποίο παραπέμπουμε, το 1657 ή το 1658) η αποστήθιση των αναγνωσμάτων, ήταν συνήθης.

Η εμπειρία μας πάντως, δείχνει ότι στο Γυμνάσιο, πολλοί *καλοί* (δηλαδή, κυρίως, *επιμελείς*) μαθητές μαθαίνουν την ύλη της ΠΑ, αποστηθίζοντάς την,[274] είτε την έχουν κατανοήσει, είτε όχι. Ενώ στο Λύκειο, η κατάσταση διαφέρει, καθώς αποστηθίζουν ύλη ΠΑ, πολύ λιγότεροι μαθητές,[275] αφού είναι πολύ λιγότεροι όσοι διαβάζουν *συστηματικά* το εγχειρίδιό της (βλ. και σχετική έρευνα στο μεθεπόμενο κεφάλαιο). Επιπλέον, έχουν κατανοήσει επαρκώς, ό,τι (στη συνέχεια) αποστηθίζουν, μόνο οι πιο επιμελείς μαθητές της Γ΄ τάξης (στην οποία όμως δε διδάσκεται ΠΑ) και συνήθως αποστηθίζουν συστηματικά, μόνο ύλη πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων![276] Οπότε, οι περισσότεροι απ'όσους απομνημονεύουν παραγράφους ύλης ΠΑ (αφού θεωρούμε σχεδόν αδύνατο να αποστηθίζουν ολόκληρες ενότητες), είτε δεν κατάλαβαν *καθόλου*, είτε δεν κατανόησαν *επαρκώς*, το περιεχόμενό τους.[277]

---

[274] παρά το ότι «λέξεις που αποδίδουν αφηρημένες έννοιες απομνημονεύονται δυσκολότερα απ'ό,τι λέξεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα» (Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σ.48), και προφανώς, τα κείμενα των βιβλίων ΠΑ, λόγω της ίδιας της υφής των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, περιέχουν σχεδόν αποκλειστικά, τέτοιες έννοιες. Ίσως άλλωστε και το γεγονός ότι η εν λόγω αποστήθιση διαπιστώνεται κυρίως σε *καλούς* μαθητές, να οφείλεται σε αυτήν ακριβώς τη *δυσκολία* της απομνημόνευσης τέτοιων *αφηρημένων* εννοιών.

[275] Δεδομένου όμως ότι δεν υπάρχουν στοιχεία, ούτε για το ποσοστό των μαθητών που αποστηθίζουν συχνά, ύλη ΠΑ, αλλά ούτε και για όσους συνηθίζουν να αποστηθίζουν εν γένει ύλη κάποιων σχολικών βιβλίων τους, αξίζει να διεξαχθεί μια έρευνα, ακόμα και σε επίπεδο διατριβής, γι'αυτό το θέμα.

[276] Άλλωστε, δεν έχουν τόσο χρόνο που να μπορούν να τον διαθέσουν για την αποστήθιση της ύλης και των μη πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων, προφανώς λόγω αύξησης των φροντιστηριακών μαθημάτων τους, εξαιτίας της επικείμενης συμμετοχής τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις (Μαρία Σκιαδαρέση, ό.π., σ.104). (Αυτή την έλλειψη χρόνου, μάλιστα, καταδεικνύουν και τα στοιχεία σχετικής έρευνας, που αποτυπώνει πόσο λίγα εξωσχολικά βιβλία διαβάζουν οι μαθητές Λυκείου, σε σχέση με το πόσα διαβάζουν οι μαθητές Γυμνασίου (Χρήστος Κάτσικας, Μαίρη Λεοντσίνη, ό.π., σ.57).)

[277] Το θέμα όμως της συσχέτισης της *κατανόησης* με την *αποστήθιση*, έχει πολλές πτυχές, και είναι, από αρκετές απόψεις, τόσο περίπλοκο και δύσκολα αναλυόμενο, που δεν επιτρέπει, ούτε ασφαλή συμπεράσματα ως προς πολλά επιμέρους ζητήματα που άπτονται αυτού, ούτε σαφείς τοποθετήσεις από τις επιστήμες που το προσεγγίζουν. Π.χ., και σε σχέση με όσα μόλις προαναφέραμε: Πολλές φορές οι ενήλικοι θυμούνται ολόκληρες (εκ)φράσεις από σχολικά εγχειρίδια τις οποίες αποστήθισαν πριν χρόνια ως μαθητές, χωρίς όμως τότε που τις διάβαζαν να είχαν κατανοήσει το περιεχόμενό τους. Αυτή όμως η ανάκληση από τη μνήμη, επιτρέπει συχνά, μια τέτοια *ανά-γνωση* του *λόγου* αυτών των φράσεων, που συνιστά και την *κατανόησή* τους. Μπορούμε όμως να θεωρήσουμε ότι κάθε τέτοια *ανα-γνώριση* (:εκ των υστέρων κατανόηση) δίνει τη δυνατότητα στα κείμενα που ανασύρονται από τη μνήμη, να *επιδράσουν* στη σκέψη του, υπό τον όρο βέβαια, ότι αυτός θεωρεί *αληθές* και *ορθό* το περιεχόμενό τους; Και αυτό το ερώτημα, είναι ένα από εκείνα στα οποία, όπως επισημάναμε, δε μπορεί να δοθεί ασφαλής απάντηση.

Ωστόσο, μιας και αναφερθήκαμε στο ότι για να ασκήσει επίδραση μια σκέψη σε ένα άτομο, πρέπει να θεωρείται απ'αυτό, ως *αληθής* και *ορθή*, και επειδή έχουμε ήδη εστιάσει εκτενώς στην *πειθώ* μέσω της οποίας επιδρά ο *λόγος* εν γένει, σ'αυτούς στους οποίους *απευθύνεται*, θέλουμε στο σημείο αυτό, να θίξουμε και το θέμα εκείνης της πειθούς που στηρίζεται *μόνο* – ή *κυρίως*, έως *σχεδόν αποκλειστικά* – στο διαρκώς επαναλαμβανόμενο της επικοινωνίας ενός νοητικού "περιεχομένου" με το άτομο που είναι *(απο)δέκτης* του. Πρόκειται για το φαινόμενο κατά το οποίο ένας *(από)δέκτης* ενός *μηνύματος*, *πείθεται* για την *αλήθεια* ή την *ορθότητα* του περιεχομένου του εν λόγω *μηνύματος* (ή, απλούστερα, *πείθεται* απ'αυτό το ίδιο το *μήνυμα*), εξαιτίας του πλήθους των επαναλήψεων της επικοινωνίας του μ'αυτό και με το περιεχόμενό του. Και *πείθεται*, με έναν τρόπο ανάλογο μ'αυτόν με τον οποίον πείθεται για το ότι είναι *πραγματικό/αληθές*, *οτιδήποτε* ακούει κάποιος να ισχυρίζονται/λένε/ομολογούν, πολλά διαφορετικά στόματα γύρω του! Αυτή η περίπτωση όμως της οφειλόμενης στην *επαναλαμβανόμενη πρόσληψη* ενός *επικοινωνιακού περιεχομένου* από το ίδιο άτομο, συνιστά στην ουσία, μία *ψευδοπειθώ*.

Εξάλλου, συνήθως αποστηθίζει όποιος θεωρεί πως δεν κατάλαβε τόσο καλά ό,τι διάβασε, ώστε να μπορεί να "το πει με δικά του λόγια", ή έχει μόνιμη ανασφάλεια άρθρωσης *δικού του* λόγου μπροστά στον διδάσκοντα και την "τάξη" (αλλά, κατά τη γνώμη μας, το τελευταίο, δεν είναι σύνηθες φαινόμενο, σήμερα, στη Γ΄ Γυμνασίου και κυρίως, στη Β΄ Λυκείου, στις οποίες διδάσκεται η ΠΑ), ή, τέλος, *έχει διδαχτεί να εξετάζεται με τρόπο που προϋποθέτει αποστήθιση* – αυτό όμως, ούτε προβλέπεται από σχετικές εγκυκλίους του ΥπΕΠΘ ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σήμερα, ούτε και προτείνεται βέβαια από τους Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί, ότι τα τελευταία χρόνια, προτρέπουν, ακόμα και μέσω των εγγράφων τους που αφορούν τον τρόπο εξέτασης των μαθητών, για το αντίθετο, αφού συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να περιλαμβάνουν στα γραπτά διαγωνίσματα των Προαγωγικών και Απολυτήριων εξετάσεων, ερωτήσεις που «να μην στηρίζονται, κυρίως, στην αποστήθιση».[278] (Επιπλέον, ακόμα και στα ίδια τα βιβλία της ΠΑ, επισημαίνεται από τους συγγραφείς τους ότι δεν πρέπει να αποστηθίζεται το περιεχόμενό τους.[279]) Αλλά ο προσδιορισμός *όλων* των αιτίων που κάνουν, όσους

Έτσι – και για να επανέλθουμε στο θέμα της μάθησης και της διδασκαλίας το οποίο μας ενδιαφέρει εν προκειμένω -, όταν ο μαθητής ακούει *πολλές φορές* μια α θέση, από τον διδάσκοντα, και στη συνέχεια τη διαβάζει *και* από το σχολικό βιβλίο, δε μπορεί, παρά να *πεισθεί* για την ισχύ της, μέσω και εξαιτίας αυτής της επαναλαμβανόμενης "επικοινωνίας" του μ'αυτή, ακόμα κι αν δε μπορεί να εννοήσει, ή να καταλάβει πλήρως, το νόημά της, και αδιάφορο από το αν δε μπορεί να *ελέγξει*, βάσει της σκέψης και των εμπειριών του, την *αλήθεια* της. (Βλ. για τον ρόλο αυτής της επανάληψης, Δημητρίου Γεώργα, ό.π., σσ.180-181.) Και χαρακτηρίζουμε αυτή την *πειθώ*, "ψευδοπειθώ", διότι σε εδράζεται σε μια λογική-νοησιακή διεργασία του πειθόμενου ατόμου, αλλά σε μια *ψευδαίσθησή* του.

Ολοκληρώνοντας ωστόσο τον συλλογισμό μας, επιστρέφουμε στο φαινόμενο της απομνημόνευσης, για να διερωτηθούμε τι άλλο κάνει ο μαθητής, προκειμένου να αποστηθίσει ένα κείμενο, από το να το διαβάζει κατ'επανάληψη, μέχρι να διαπιστώσει ότι το απομνημόνευσε; Συνεπώς, *και* η διαδικασία που καταλήγει στην αποστήθιση ενός γραπτού *λόγου* τον οποίον *δεν κατανοεί επαρκώς ο μαθητής*, συνιστά μια περίπτωση επίτευξης μιας *ψευδοπειθούς*, ίδιας με τη μόλις προαναφερόμενη. (Και σημειωτέο βέβαια, ότι η πειθώ σ'αυτή την περίπτωση της αποστήθισης, επιτυγχάνεται με *ασυνείδητο* τρόπο.) Αλλά η επίδραση του νοητικού περιεχομένου που *έπεισε* με τέτοιον τρόπο για την ισχύ του, δεν έχει *βάθος*. Αν όμως έχει *διάρκεια*, προκαλεί τις καταστάσεις που αναλύσαμε στην πρώτη παράγραφο αυτής της υποσημείωσης.

[278] Η συγκεκριμένη φράση περιέχεται στο σχετικό έγγραφο του σχολικού συμβούλου των κλάδου ΠΕ13, κ. Λ. Κατσίρα (ΥΠΕΠΘ/Περιφερειακή Διεύθυνση Π. & Δ. Εκπαίδευσης Στ. Ελλάδας/Γρ. Σχ. Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης/Αρ.Πρ. 592/11-5-09)

[279] «Το βιβλίο που έχετε στα χέρια σας, δε στοχεύει στην παροχή κάποιας ύλης για αποστήθιση» (Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα, Ελένη Γιαννακοπούλου-Τριανταφυλλίδη, Ελένη Νίνα-Παζαρζή, Κοσμάς Ψυχοπαίδης, *Κοινωνική και πολιτική αγωγή, Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, 1999 (Β΄ έκδοση), σ.5). «Το βιβλίο αυτό γράφτηκε για τους […] μαθητές/τριές μας με σκοπό να το διδαχτούν με δημιουργική σκέψη και φαντασία. Επομένως, δε θα ήταν χρήσιμο να επιδιωχθεί η μηχανική αποστήθιση του περιεχομένου του.» (Άννα Βαβουγυιού, Στυλιανός Παπαγεωργίου-Γονατάς, Δήμητρα Παυλάκου-Στρατηγάκη, Καίτη Ι. Τοπάλη, *Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς, Β΄ Ενιαίου Λυκείου*, ΟΕΔΒ, 2000 (Α΄ έκδοση), σ.4) «Τα θέματα που θα μελετήσεις σε αυτό το βιβλίο δεν είναι γνώσεις για αποστήθιση» (Στέλλα Σωτηρίου, Στυλιανή Κορδονούρη, Αικατερίνη Ζαφρανίδου, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006 (Α΄ έκδοση), σ.6)

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι και οι ίδιοι οι συγγραφείς των εγχειριδίων της ΠΑ - όλοι σχεδόν εκπαιδευτικοί (της τριτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), άρα και γνώστες της δημοφιλίας που απολαμβάνει η απομνημόνευση στον εκπαιδευτικό, και κυρίως στον σχολικό, χώρο -, υποδεικνύουν με σαφήνεια (αν και *με λεπτότητα*, ιδιαίτερα έντονη στην περίπτωση του βιβλίου του

μαθητές "παπαγαλίζουν" - κατά το κοινώς και απαξιωτικά λεγόμενο -, να αποστηθίζουν τη σχολικά εξεταζόμενη ύλη, προϋποθέτει ιδιαίτερη και πλατιά εμπειρική διερεύνηση, ακόμα και επιπέδου διατριβής. [280]

Λυκείου), τόσο στους μαθητές, όσο και στους διδάσκοντες, να μην το προσεγγίσουν μαθησιακά, με τη μέθοδο της αποστήθισης. Αλλά το ίδιο επισημαίνεται και στο βιβλίο του δασκάλου που αφορά το, μέχρι και σήμερα διδασκόμενο, εγχειρίδιο ΠΑ της Ε΄ Δημοτικού. Η σχετική διατύπωση μάλιστα, είναι ακόμα πιο ρητή από τις δύο προηγούμενες, καθώς δε τη "θολώνει", ευτυχώς, ούτε και στο ελάχιστο, καμία εκφραστική "λεπτότητα"!... «Το βιβλίο […] σε αντίθεση με αυτό που γινόταν ως [sic] τώρα, δε γράφτηκε για να αποστηθίζεται και στη συνέχεια να αποδίδεται από το μαθητή σε συνεχή λόγο.» (Γιώργος Κ. Κονταξάκης, Αντώνης Παν. Λαμπρινίδης, Γιώργος Εμ. Περπιράκης, Γιάννης Πρ. Τζάννης, *Κοινωνική και πολιτική αγωγή – Ε΄ Δημοτικού: βιβλίο για το δάσκαλο,* ΟΕΔΒ, 1993 (ΙΑ΄ έκδοση), σ.7 – οι υπογραμμίσεις δικές μας) Και παρά το ότι η διατριβή μας δεν αφορά τα βιβλία ΠΑ του δημοτικού, δε μπορούμε να μη σχολιάσουμε ότι η σχετική αναφορά στο *βιβλίο του δασκάλου*, είναι ακόμα πιο χαρακτηριστική και πλουσιότερη σε πληροφορίες από τις δύο προαναφερόμενες, διότι, πρώτον, σημειώνει πως η αποστήθιση κυριαρχούσε μέχρι σήμερα στο Σχολείο και δεύτερον, επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο *αποδίδει* ο μαθητής ό,τι αποστήθισε, μες στην τάξη (βλ. τη δεύτερη φράση που υπογραμμίσαμε), αναφέροντάς τον ως *πρότυπο* προς αποφυγή.

[280] Στο σημείο αυτό όμως, κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε το εξής: Όπως αφήσαμε να εννοηθεί, οι περισσότεροι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, θεωρούν την αποστήθιση, αρνητική πρακτική* - εξ ου και συχνά την προσδιορίζουν με το επίθετο "στείρα" (:"στείρα απομνημόνευση") (Βλ. ενδεικτικά, Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σ.29, στη σελίδα 3 του Α. Βαβουγυιού, Σ. Παπαγεωργίου-Γονατάς, Δ.Παυλάκου-Στρατηγάκη, Κ. Ι. Τοπάλη, *Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς, Β΄ Ενιαίου Λυκείου: Τετράδιο Εργασιών και Πρακτικών Ασκήσεων*, ΟΕΔΒ, 2003 (Δ΄ έκδοση), όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά, πως «η μόρφωση δε θα πρέπει να θεωρείται αποτέλεσμα στείρας απομνημόνευσης»). Υπάρχει όμως και μια αντίθετη άποψη που υπεραμύνεται εν γένει της αποστήθισης και της εκπαιδευτικής και παιδευτικής της αξίας και χρησιμότητας, και που, παρά το ότι δεν είναι σήμερα κυρίαρχη, έχει και σήμερα υποστηρικτές. Εκφραστής αυτής της άποψης είναι και ο Steiner, ο οποίος μάλιστα την εκφράζει πολύ γλαφυρά στο έργο του.

Επισημαίνει λοιπόν ο Steiner στο σχετικό του κείμενο, πως, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον *Φαίδρο*, «η προσφυγή στη γραφή τρώει σαν σαράκι τη δύναμη της μνήμης. […] Προφορική παράδοση είναι η επαναφορά της ανάμνησης. Ένα κείμενο ή ένας πολιτισμός του βιβλίου εξουσιοδοτεί […] όλες τις μορφές της λήθης. […] Όπου η μνήμη είναι δυναμική, όπου χρησιμεύει ως όργανο […] μεταλαμπάδευσης, η κληρονομιά μεταμορφώνεται σε παρόν.» (George Steiner, ό.π., σ.17) Και *αυτή* η μεταλαμπάδευση, γίνεται μόνο με την απομνημόνευση, καθόσον μέσω αυτής, αναπαράγουμε *εμείς οι ίδιοι* τα λόγια που κάποτε έγραψε κάποιος - αφού πρώτα τα ενστερνιστούμε-εγκολπωθούμε καθιστώντας τα με μία έννοια, *κτήμα*/δικά μας -, χωρίς να έχουμε την ανάγκη να προσφεύγουμε συνεχώς στα κείμενά του, δηλαδή σε *άλλες "ομιλούσες υπάρξεις"* (:τα βιβλία), πέραν του εαυτού μας. Προτρέπει λοιπόν, «να "αποστηθίζει κανείς από καρδιάς" [Η αναφορά παραπέμπει στη γαλλική έκφραση του αποστηθίζω: par cœur. (Σ.τ.μ.)] – πόσες πληροφορίες εσωκλείονται σ'αυτή την έκφραση! - προϋποθέτει να κάνει κτήμα του κάτι, να κυριευτεί από το συγκεκριμένο περιεχόμενο της γνώσης. Τούτο σημαίνει πως εξουσιοδοτούμε το [κείμενο] […] να έρθει να μπολιάσει και να ανθίσει μέσα μας εμπλουτίζοντας και τροποποιώντας το ίδιο μας το εσωτερικό τοπίο […] [Άλλωστε,] για την αρχαία φιλοσοφία και αισθητική, μητέρα των Μουσών ήταν η μνήμη.** Με την υπερίσχυση του γραπτού λόγου, […] η […] μνημονική τέχνη πέρασε στη λήθη. Η μοντέρνα εκπαίδευση*** μοιάζει όλο και περισσότερο με θεσμοθετημένη αμνησία. Αφήνει κενό το μυαλό του παιδιού […] Αντικαθιστά την αποστήθιση (που έχει να κάνει με την καρδιά) με ένα […] καλειδοσκόπιο εφήμερων πάντοτε γνώσεων. Περιορίζει το χρόνο στη στιγμή και ενσταλάζει […] [ένα] μάγμα […] οκνηρίας.**** Ό,τι δεν μαθαίνουμε και δεν το αποστηθίζουμε,***** […] δεν το αγαπάμε αληθινά.» (George Steiner, ό.π., σσ.18-19 – οι υπογραμμίσεις δικές μας)

Αυτή η αντίληψη συνεπώς (η οποία φαίνεται μάλλον *ρομαντική* και παραδοσιακή, αν όχι *ιδεαλιστική* και υπερβολική, ως *εξιδανικεύουσα* την αποστήθιση και τη λειτουργία της), εκκινεί μεν από την αρχαία Ελλάδα και από μια εποχή που η γραφή δεν είχε ευρύτερη κοινωνική διάχυση, αλλά καταλήγει στο σήμερα (το έργο αυτό του Steiner, εκδόθηκε στα γαλλικά, το 2006) - αν και, όπως υποθέτουμε, δεν έχει πολυάριθμους υποστηρικτές -, υιοθετώντας σαφή άποψη, ακόμα και για το σύγχρονο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

*την οποία μάλιστα, συχνά αποδίδουν στον μεγάλο όγκο της διδασκόμενης, διδακτέας και εξεταζόμενης ύλης (βλ. π.χ., Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση, ό.π., σ.29)

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι *μόνη* η αποστήθιση, δε συνιστά και ενστερνισμό,[281] δηλαδή υιοθέτηση-*εσωτερίκευση* του περιεχομένου του *λόγου* του εγχειριδίου, κάτι άλλωστε, που είναι και εύλογο, αν θεωρήσουμε πως η αποστήθιση αφορά μόνο απομνημόνευση *πληροφόρησης*, και όχι *απόκτηση* (που οδηγεί και σε *κατοχή*) *γνώσης*, καθώς, ό,τι δεν έχει κατανοήσει ένας αναγνώστης, δε μπορεί να θεωρηθεί και ως ("κεκτημένη") *γνώση* του, αλλά μόνο ειλημένη (άραγε και "κεκτημένη";) *πληροφορία* του.[282]

Αλλά αν έχει κατανοήσει ο μαθητής ένα κείμενο πριν το αποστηθίσει, η απομνημόνευση αυτή στην οποία προέβη, αυξάνει την επίδραση που του ασκεί το κείμενο; Στο ερώτημα αυτό, δε μπορούμε να δώσουμε μια ασφαλή και επιστημονικά τεκμηριωμένη απάντηση. Το μόνο που μπορούμε να σημειώσουμε, είναι, πρώτον, ότι δεν πιστεύουμε πως διατηρούνται για πολύ καιρό στη μνήμη των μαθητών, ούτως ή άλλως, τα περισσότερα από τα κείμενα των σχολικών βιβλίων που αποστηθίζουν[283] και δεύτερον, ότι, βάσει της εμπειρίας μας, αποστηθίζονται τμήματα

** «Οι αρχαίοι [Έλληνες] είχαν θεοποιήσει τη Μνήμη [...] Γι'αυτό νόμιζαν ως ιδιαίτερα ευνοημένον από τους θεούς εκείνον που είχε αξιόλογη απομνημονευτική ικανότητα.» (Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, ό.π., σ.195) (Μια εύστοχη πάντως, αν και κάπως μεταφυσική θεώρηση του φαινομένου των *αναμνήσεων*, που συσχετίζει τις απόψεις για τη μεταθανάτια ζωή, το νόημα της υπάρξης του κάθε (διαφορετικού) ανθρώπου και τη λειτουργία της μνήμης, βλ. στο Umberto Eco, *Αναμνήσεις επί χάρτου*, ό.π., σσ.11-12.)

*** Ως "μοντέρνα", εννοεί προφανώς την εκπαίδευση που αντιτίθεται στην - ή έστω, δεν ενθαρρύνει και δεν καλλιεργεί την - αποστήθιση.

**** το οποίο αντιστοιχεί στη μη καταβολή προσπάθειας και κόπου για την αποστήθιση των κειμένων που διδάσκονται (ή ακόμα και των διδακτικών φράσεων που εκστομεί διδάσκοντας, ο εκπαιδευτικός τους).

***** Η ενιαία θεώρηση πάντως, στο σημείο αυτό, του "μαθαίνω" με το "αποστηθίζω", είναι άστοχη, αφού η *μάθηση* δε συνδέεται απαραίτητα με την *αποστήθιση*.

[281] Και το οιονεί λογοπαίγνιο με τα συνώνυμα «στήθος» και «στέρνο», ως δεύτερα συνθετικά των προαναφερόμενων εννοιών, είναι σκόπιμο. (Ωστόσο, αν θελήσουμε να αναζητήσουμε τις πνευματικές καταβολές και τις αντιλήψεις που ευθύνονται για το ότι χρησιμοποιείται ως συνώνυμη της λέξης-έννοιας "απομνημόνευση", μια λέξη που περιλαμβάνει την έννοια "στήθος" (:αποστήθιση), πρέπει μάλλον να προσφύγουμε σε αρκετά παλαιές εποχές, κάνοντας μάλιστα μια (πιθανότατα "ενδιάμεση") "στάση", στη σκέψη του Locke, ο οποίος, όπως διαβάζουμε στον Baecker, θεωρούσε πως «οι ιδέες [των ανθρώπων] είναι κλεισμένες στο στήθος [τους]» (Dirk Baecker, *Επικοινωνία*, Σμίλη, Αθήνα, 2008, σ.38 – η υπογράμμιση δική μας).)

[282] Οπότε, μπορούμε σχηματικά και συνοπτικά, να θεωρήσουμε πως στην *κατανόηση* αντιστοιχεί η *Γνώση* (και η κατοχή της), και στην *απομνημόνευση*, η *Πληροφορία/ες* (και η *πληροφόρηση*). Κατά συνέπεια, και με βάση το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε σ'αυτή την παράγραφο του κυρίως κειμένου μας, είναι επιπόλαιη, και δεν ισχύει η άποψη ότι «σε χώρες όπου ο παπαγαλισμός του εγχειριδίου είναι κριτήριο αξιολόγησης του μαθητή ([όπως] και στην Ελλάδα), είναι αυτονόητο ότι το ποσοστό συμβολής του εγχειριδίου στη διαμόρφωση συνειδήσεων αυξάνει.» (Χριστίνα Κουλούρη, ό.π., σ.222). Ίσως να ισχύει, εάν και εφόσον ο μαθητής-παπαγάλος, *έχει κατανοήσει* όσα απομνημόνευσε. Αλλά ίσως η απομνημόνευση αυτή να μην εξασφαλίζει καθόλου τον μεγάλο βαθμό και το ανεξίτηλο της εγχάραξης όσων αναφέρει το σχολικό βιβλίο, στη *συνείδηση* του μαθητή, παρά μόνο τη δυνατότητα που θα έχει *στο* (άμεσο αλλά και απώτερο) *μέλλον* το άτομο να ανακαλεί από τη μνήμη του, όσα *έμαθε* ως μαθητής.

[283] Όπως αναφέρει γλαφυρά ο Manguel, για να επισημάνει ότι δε μπορούμε να γνωρίζουμε έως πότε θα θυμόμαστε κάτι που αποστηθίσαμε, «ένα κείμενο που διαβάζουμε και θυμόμαστε γίνεται με τη δεύτερη [...] ανάγνωσή του σαν την παγωμένη λίμνη [...] συμπαγές σαν τη γη και ικανό να αντέξει το κάλπασμα του ιππέα κι ωστόσο, την ίδια στιγμή, αφού δεν υπάρχει πουθενά αλλού παρά μόνο στο νου,

ενοτήτων των εγχειριδίων ΠΑ - συνήθως από την πλειοψηφία όσων μαθητών υιοθετούν την πρακτική της αποστήθισης -, μόνο όταν επίκειται ή αναμένεται, (προφορική ή γραπτή) εξέταση από τον διδάσκοντα – δηλαδή ελάχιστες φορές κάθε χρόνο. Πέραν τούτου, ένα μεγάλο – ίσως δε, και *το μεγαλύτερο* - ποσοστό όσων αποστηθίζουν ύλη ΠΑ, δεν έχουν κατανοήσει ικανοποιητικά, τα αποσπάσματα που απομνημονεύουν. Όσα αναφέραμε όμως, στις δύο προηγούμενες προτάσεις, περιορίζουν αισθητά, τη σημασία του προηγούμενου ερωτήματος.

Ωστόσο, ολοκληρώνοντας την ανάλυση του θέματος της αποστήθισης, κρίνουμε επιβεβλημένο, να επισημάνουμε κάτι ακόμα, το οποίο σχετίζεται με το δυσνόητο των βιβλίων ΠΑ στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως: το δύσληπτο των κειμένων κάθε εγχειριδίου, ενισχύει την τάση των μαθητών να τα απομνημονεύουν χωρίς να κατανοούν το περιεχόμενό τους, προκειμένου να μην εκτεθούν στον διδάσκοντα πρωτίστως, και τους συμμαθητές τους, δευτερευόντως, σε περίπτωση που "εξεταστούν". Οπότε, πιθανόν μία – αν και, μάλλον όχι η σοβαρότερη - αιτία της τάσης τους να "παπαγαλίζουν", να είναι και το δυσνόητο αρκετών σχολικών βιβλίων τους. Αλλά αυτό το δυσνόητο, μπορεί να καταδειχθεί μόνο μέσω σχετικών ερευνών, που θα αφορούν όλα τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια, ενώ βέβαια μπορεί να ερευνηθούν *και* οι λόγοι που κάνουν τους μαθητές να αποστηθίζουν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων.

«Αν ο αναγνώστης φθάσει να εξετάσει τις λέξεις και τις φράσεις καθαυτές, χάνει το νόημα και το μόνο που απομένει είναι κάποια βαρετά λικνίσματα.» (Jean-Paul Sartre, ό.π., σ.39)

Ο δυσνόητος όμως χαρακτήρας των (σχολικών ή μη) βιβλίων, προκαλεί και άλλες σοβαρές αρνητικές συνέπειες: καθιστώντας την ανάγνωσή τους μια δραστηριότητα που ούτε είναι εύκολη, ούτε αποδίδει γρήγορα καρπούς *νοητικής επιτυχίας* - άρα και μιας οιονεί (ηθικής) επιβράβευσης του μαθητή -, αποτρέπει τους μαθητές από την ανάγνωσή τους,[284] και επιπλέον, τους κάνει να μην επιθυμούν ούτε να διαθέσουν, όσον χρόνο, ούτε να καταβάλουν όση διανοητική συγκέντρωση-προσοχή, απαιτείται για την κατανόησή τους (αφού ως δυσνόητα που είναι, δεν κατανοούνται εύκολα και γρήγορα). Αλλά αυτό ακριβώς, ωθεί μερικούς στην αποστήθιση κάποιων προτάσεων ή παραγράφων τους, στον βαθμό που η

επισφαλές και φευγαλέο λες και τα γράμματά του ήταν γραμμένα στο νερό.» (Alberto Manguel, ό.π., σ.118)

[284] Όπως γράφουν και οι Adler και Van Doren, όταν «δεν καταλαβαίνετε τέλεια το βιβλίο [...] μπορεί να αποφασίσετε ότι δεν αξίζει να ασχοληθείτε με αυτό που βρίσκεται πέρα από την ικανότητά σας για κατανόηση [και] ότι έχετε καταλάβει αρκετά.» (Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σ.23)

απομνημόνευση αυτή, απαιτεί - τουλάχιστον απ'όσους μαθητές αποστηθίζουν εύκολα - λιγότερο χρόνο από την κατανόηση ενός ολόκληρου κειμένου.

Επιπλέον, το δυσνόητο των εγχειριδίων, διαμορφώνει καταστάσεις, μέσω των οποίων σχηματίζεται η γνώμη, κυρίως στον ίδιο τον μαθητή που τα διαβάζει, ότι είναι σε σημαντικό βαθμό, *και* ο ίδιος, υπεύθυνος για την ανεπαρκή κατανόηση του περιεχομένου τους.[285] Αλλά αυτό βέβαια, είναι κάτι αρνητικό παιδαγωγικά, και εναπόκειται στην παρέμβαση του διδάσκοντος η προσπάθεια για την άρση αυτής της αρνητικής αυτοαντίληψης του μαθητή.[286]

Τέλος, προκαλεί μία ακόμα παρενέργεια: αναγκάζοντας τον αναγνώστη να διαβάζει το δυσνόητο κείμενο με σχολαστικό τρόπο, εστιάζοντας ξεχωριστά στην κάθε μεμονωμένη λέξη του, δεν του δίνει τη δυνατότητα να το αντιληφθεί ως ένα ενιαίο corpus *λόγου* - δηλαδή ως *ένα* ***σύνολο*** ιδεών, θέσεων και επιχειρημάτων - και με έναν πιο ελεύθερο και προσωπικό, τρόπο, ώστε να μπορέσει να τοποθετηθεί *και* κριτικά έναντί του.[287] Οπότε, δεν του επιτρέπει να το προσεγγίσει με τον *καλύτερο δυνατό* τρόπο ανάγνωσης, αφού, όπως είναι γνωστό, η κριτική αντίληψη του περιεχομένου κάθε κειμένου, συνιστά τον πληρέστερο τρόπο ανάγνωσης και κατανόησής του.[288]

---

[285] Βλ. και εκείνη τη φράση της Φραγκουδάκη που παραθέτουμε στην υποσημ. 210, στην οποία (φράση) αντιστοιχεί ο μονός αστερίσκος.

[286] Για τον όρο *αυτοαντίληψη*, βλ. Αγγελική Λεονταρή, *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σσ.81, 88-89, Ευστάθιος Γ. Δημητρόπουλος, *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας – Επαγγελματικός Προσανατολισμός: τόμος Β*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2002, σ.166 (όπου αναφέρεται ως *εαυτοαντίληψη*), Νικόλαος Δρόσος, Φρόσω Κασσωτάκη, "Οι σχολικές και επαγγελματικές επιλογές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και τη χώρα προέλευσής της", στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.72-73/2005, σ.48, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.2*, ό.π., σσ.885-886, Νίκος Γ. Παπαδόπουλος, ό.π., σ.98-99, Ulric Neisser, "The Self in culture", στο Ulric Neisser, David A. Jopling (edit), *The conceptual self in context*, Cambridge University Press, UK, 1997, σσ.3-4, Γεώργιος Στυλ. Φλουρής, *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1989, σσ.5-6 (και για μια γενικότερη αναφορά, βλ. σσ.6-8), ενώ για τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή της, στο ίδιο, σ.15, Αγγελική Λεονταρή, ό.π., σσ.163-167 (και για την επίδραση του σχολείου, γενικότερα, στον σχηματισμό της, σσ.137-140).

[287] John Spink, ό.π., σ.92.

[288] Στο ίδιο, σσ.28,93,94, Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.12, Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών (α μέρος)", ό.π., σσ.40,41, Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, ό.π., σ.144. Για τον κριτικό τρόπο ανάγνωσης και τη σχέση του με τις θεωρητικές επιστήμες και τις έννοιες της «ερμηνείας» των κάθε είδους «δεδομένων», βλ. μια ενδιαφέρουσα ανάλυση (που διατυπώνεται και με μάλλον πρωτότυπο τρόπο) στο Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σσ.119-129. (Βρίσκουμε όμως εξόχως ελκυστική και την άκρως αιρετική άποψη του Flusser για την κριτική ανάγνωση, βάσει της οποίας «ο κριτικός αναγνώστης είναι [...] ένας εγκληματίας, επειδή δεν πιάνει αδελφικά το χέρι που του τείνει ο συγγραφέας, αλλά [...] φθάνει μέχρι τον γράφοντα, για να τον ξεσχίσει»! (στο ίδιο, σσ.137-138 – βλ. στο ίδιο, σσ.136-138, όπου αναφέρεται και ότι η εν λόγω *εγκληματική* κριτική, άρχισε από τον Διαφωτισμό!) Δυσκολευτήκαμε να διεξέλθουμε τον πειρασμό να μην παραθέσουμε εκτενέστερο απόσπασμα αυτής της ανάλυσής του - πολύ περισσότερο που θεωρούμε πως, μερικές φορές, κάποιοι μαθητές, επικρίνουν μες στην "τάξη", ορισμένες σκέψεις που εκφράζονται, ή που *θεωρούν* πως εκφράζονται σε κάποια κείμενα ή παραγράφους των βιβλίων της ΠΑ, σκεπτόμενοι επιπόλαια και με μια οιονεί νεανική/εφηβική θρασύτητα που δεν αρμόζει σε μαθητευόμενους της Γνώσης, της

«Αν [ο αναγνώστης] είναι αφηρημένος, κουρασμένος, κουτός, απρόσεκτος, οι περισσότεροι συσχετισμοί θα του διαφύγουν, δεν θα τα καταφέρνει να "πυροδοτήσει" το αντικείμενο (με την ίδια έννοια που πυροδοτούμε μια μηχανή). Θα ανασύρει από το σκοτάδι διάφορες φράσεις που θα δείχνουν σαν να ξεπροβάλλουν τυχαία. Αν βρίσκεται στα καλύτερά του, θα προβάλει πέρα από τις λέξεις μια συνθετική μορφή, κάθε φράση της οποίας θα αποτελεί πλέον μια μερική λειτουργία: το "θέμα", η "ουσία", ή το "νόημα". Συνεπώς, [...] το νόημα δεν περιέχεται [...] στις λέξεις, αφού, αντιθέτως, εκείνο επιτρέπει την κατανόηση της σημασίας καθεμιάς από αυτές. [...] Γι'αυτό οι [...] χιλιάδες λέξεις που βρίσκονται παρατεθειμένες σ'ένα βιβλίο μπορεί να διαβαστούν μία προς μία δίχως να αναδυθεί από μέσα τους το νόημα του έργου. Το νόημα δεν είναι το άθροισμα των λέξεων, είναι το οργανικό σύνολό τους.» (Jean-Paul Sartre, ό.π., σσ.64-65)

Πριν κλείσουμε όμως το κεφάλαιο αυτό, οφείλουμε δύο ακόμα επισημάνσεις: Κάθε αναγνώστης, άρα και κάθε μαθητής, έχει, διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο[289]

ορθολογικής και επιστημονικής πειθαρχίας και μεθόδου, αλλά και των επιστημών, εκφράζοντας μ'αυτόν τον τρόπο, μια μεροληπτική, ελλιπή ή εσφαλμένη αντίληψή τους. Δεν παραθέτουμε όμως περισσότερα εδώ, επειδή οι σχετικές θέσεις του Flusser, δεν αφορούν όσα αναφέρουμε στο σημείο αυτό του κειμένου μας. Ωστόσο, συνιστούμε ανεπιφύλακτα στον αναγνώστη μας, αν δεν έχει ήδη διαβάσει το χωρίο αυτό του Flusser, να το κάνει!)

[289] Και είναι αναμφισβήτητο ότι το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, καθορίζει, όχι μόνο το *πώς* και το *πόσο*, κατανοούν οι μαθητές το περιεχόμενο βιβλίων μαθημάτων όπως είναι η ΠΑ, αλλά και το *τι* κατανοούν απ'αυτό. Άλλωστε, δεν είναι δυνατόν να «κατανοήσουν [...] ένα κείμενο του οποίου τις πληροφορίες δεν μπορούν να συνδέσουν με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία τους [...] το κείμενο επομένως κατανοείται κάθε φορά σε βαθμό τέτοιο, που προσδιορίζεται από τις γνώσεις του μαθητή» (Νίκου Νικολιδάκη, ό.π., σ.52).* Βλ. τα ίδια και στο Richard C. Anderson, Elfrieda H. Hiebert, Judith A. Scott, Ian A.G. Wilkinson, *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, Gutenberg, Αθήνα, 2000, σ.32, όπου επιπλέον διαβάζουμε και τα εξής: «*Η ανάγνωση είναι ερμηνευτική διαδικασία.* Κανένα κείμενο δεν είναι απόλυτα αυτάρκες. Για να ερμηνεύσει ένα κείμενο ο αναγνώστης χρησιμοποιεί πληροφορίες σχετικά με το θέμα του κειμένου, που βρίσκονται αποθηκευμένες στη μνήμη του.** Χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση για να συμπληρώσει τα κενά*** που τυχόν παρουσιάζονται στην κατανόηση του κειμένου (στο ίδιο – αυτά ακριβώς σημειώνονται και στο John Spink, ό.π., σσ. 25, 32, ενώ ανάλογη είναι και η θέση της Rosenblatt που διαβάζουμε στο Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, ό.π., σ.20*). Άλλωστε, ακόμα και σχετικές «έρευνες έχουν δείξει ότι [...] διαφορές στην προϋπάρχουσα γνώση επηρεάζουν σημαντικά το κατά πόσο τα παιδιά κατανοούν ένα κείμενο.» (Richard C. Anderson, Elfrieda H. Hiebert, Judith A. Scott, Ian A.G. Wilkinson, ό.π., σ.33)

* Αναφέρει γλαφυρά ο Σεφέρης, όπως διαβάζουμε στον Αγγέλου, το εξής σχετικό: «"Αν δούμε έναν αναγνώστη τριγυρισμένο από μια βιβλιοθήκη – και κάθε αναγνώστης περιβάλλεται από μια βιβλιοθήκη, είτε πραγματική, είτε ιδεατή – μπορούμε εύκολα να φανταστούμε πως όλα αυτά τα βιβλία που έχει διαβάσει συντελούν στην ανάγνωσή του. Πως το σύνολο των γνώσεων που ολοένα συσσωρεύονται, προσφέρει στην πνευματική ακοή του ένα μεγάλο χώρο από *αρμονικές...* ".» (Άλκης Αγγέλου, ό.π., σ.166 – επισημαίνουμε για όσους δε γνωρίζουν (από τη φυσική, την ακουστολογία ή τη μουσική) τους «αρμονικούς» ήχους (που λέγονται και «αρμονικές»), ότι αυτοί, αντιστοιχούν σε όλους τους επιμέρους και μη αντιληπτούς από τον μη ειδικά ασκημένο ακροατή, ήχους, που, προερχόμενοι από το ίδιο ηχογόνο σώμα και υφιστάμενοι ταυτόχρονα ως συνηχήσεις, στον ίδιο χρόνο, συνθέτουν, ως ενιαίο ακουστικό όλο, την ιδιαίτερη *ταυτότητα* του κάθε ήχου που ακούμε.

** Έτσι, «η ποιότητα της αναγνωστικής εμπειρίας [...] ταυτίζεται [...] κατά ένα μέρος με κάποια στοιχεία τα οποία ο ίδιος ο αναγνώστης *μεταφέρει στο κείμενο*.» (John Spink, ό.π., σσ.33-34 – βλ. και στο ίδιο, σ.29).

*** Οπότε, κατά τον Iser (που ασχολείται με την ανάλυση της πεζογραφίας), όπως διαβάζουμε στον Κάλφα, «όσο λιγότερο προσδιορισμένα είναι τα κείμενα, τόσο περισσότερο παρεμβαίνει ο αναγνώστης [...] Όταν [όμως] η απροσδιοριστία υπερβαίνει κάποια όρια ανοχής, ο αναγνώστης θα νιώσει ταλαιπωρημένος» (Αντώνης Κάλφας, ό.π., σ.15). Και η τελευταία πρόταση βέβαια, θυμίζει την

και διαφορετικές εμπειρίες, αντίληψη, φαντασία και τρόπο σκέψης.[290] Αλλά μπορεί να έχει και διαφορετική ικανότητα κατανόησης και χειρισμού των εννοιών, του λόγου και

κόπωση και την αρνητική στάση των μαθητών έναντι των δυσνόητων κεφαλαίων κάθε σχολικού βιβλίου που διαβάζουν.

[290] Μάλιστα, «για ένα κείμενο μπορούν να υπάρξουν πολλές και διαφορετικές ερμηνείες [...] [που] πηγάζουν από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, το σκοπό για τον οποίο διαβάζει ένα κείμενο, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάγνωση.» (στο ίδιο, σ.30) Μπορούμε συνεπώς, να θεωρούμε την ανάγνωση κάθε μαθητή, ως *προσωπική* και *μοναδική/ιδιαίτερη*, παρά το ότι βέβαια, το *νόημα* κάθε κειμένου των σχολικών βιβλίων μαθημάτων όπως είναι η ΠΑ, είναι, και πρέπει να είναι, *ένα* – και αν μερικές φορές, είναι σχεδόν φανερό ότι από κάποια σημεία του, απορρέουν *δύο* διαφορετικά (ακόμα και αμοιβαία αποκλειόμενα) μεταξύ τους, νοήματα, αυτό θεωρείται μειονέκτημα του εγχειριδίου. Αν όμως κάθε ανάγνωση είναι *προσωπική** και οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνώστη (συμπεριλαμβανομένης και της (πολιτικής) κουλτούρας του που αναφέραμε προηγουμένως), είναι δυνατές, «άπειρες ερμηνείες» για κάθε κείμενο (Umberto Eco, *Τα όρια της ερμηνείας*, ό.π., σσ.35-36 (στη σ.36 μάλιστα, του ίδιου, αναφέρεται ότι αυτές οι ερμηνείες εξαρτώνται «από πρωτοβουλίες του αναγνώστη») και John Spink, ό.π., σ.29, αλλά και στο ίδιο, σσ.30-33, όπου αναλύονται οι παράγοντες που «καθορίζουν τη μοναδικότητα των αντιδράσεων του αναγνώστη» στην ανάγνωση κάθε κειμένου). Οπότε, κάθε διαφορετική ανάγνωση, μπορεί να προκαλεί και μια διαφορετική εννόηση του κειμένου (βλ. και Vilém Flusser, *Η γραφή*, ό.π., σ.61). Και αυτό, το επισημάναμε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην παράγραφο όπου αναφέραμε τη στροφή του ενδιαφέροντος της θεωρίας της λογοτεχνίας, από τον συγγραφέα στα κείμενα, και στη συνέχεια, στον αναγνώστη – ενώ βέβαια το ίδιο καταδεικνύουν και τα κείμενα που αναφέρουμε στις υποσημ. 190-195 (και κυρίως η πρώτη πρόταση του αποσπάσματος που παραθέτουμε στην 194, αν αναγνωσθεί με τρόπο που να εστιάζει στη λέξη «ενός» που περιέχει), εκείνης της παραγράφου. Έτσι, στόχος, προφανώς, του *λόγου* κάθε σχολικού βιβλίου και του τρόπου γραφής του, είναι ακριβώς, να κάνει όλες τις *προσωπικές* αναγνώσεις του από τους μαθητές, να καταλήγουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, στην κατανόηση-αντίληψη, *ενός* νοητικού περιεχομένου, που ταυτίζεται με αυτό που θέλει να μεταδώσει ο συγγραφέας τους, με αποτέλεσμα, ο *προσωπικός* χαρακτήρας της ανάγνωσης του κάθε μαθητή, να περιορίζεται (πλέον), στο *αδιάφορο* ζήτημα της διαφοράς, μόνο, *του τρόπου με τον οποίο ο καθένας τους θα καταλήγει* σκεπτόμενος ό,τι διαβάζει, *στο ίδιο νόημα*. Γι'αυτό άλλωστε και τα στοιχεία των εγχειριδίων, που αναλύσαμε σ'αυτό το κεφάλαιο – ασάφεια, πολυσημία κ.τ.λ. -, δε συνιστούν άλλο, από παράγοντες που καθιστούν *αυτόν* ακριβώς τον στόχο, δυσεπίτευκτο.

Η χαρακτηριστικότερη πάντως, αναφορά, σχετικά με την *προσωπική* υφή της ανάγνωσης, είναι η εξής: «Προκειμένου να συναγάγω νόημα [...] πρέπει [...] να εμποτίσω το κείμενο με κάτι – [...] διαίσθηση, γνώση, ψυχή – το οποίο θα εξαρτηθεί από το ποιος είμαι και το πώς έγινα αυτό που είμαι.** "Για να καταλάβουμε ένα κείμενο", έγραψε ο δόκτορας [...] Γουίτροκ, "[...] του δίνουμε εμείς νόημα". [...] οι αναγνώστες [...] παράγουν νόημα [...] δομώντας σχέσεις ανάμεσα στις γνώσεις τους, στις αναμνήσεις των εμπειριών τους,*** και στις [...] προτάσεις [...] του κειμένου." Η ανάγνωση [...] δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία σύλληψης του κειμένου [...] αλλά μια [...] πολύ προσωπική διαδικασία.» (Alberto Manguel, ό.π., σ.77)

Πέραν τούτων, δεν πρέπει να παραβλέπουμε και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, στο παρόν και το παρελθόν του, ο αναγνώστης, το οποίο μας θυμίζει και ο Spink με την αναφορά του στους *πολιτιστικούς συνειρμούς* του αναγνώστη, ως παράγοντες που – εκφράζοντας τη διαφορετική κουλτούρα στην οποία έχει κοινωνικοποιηθεί ο κάθε αναγνώστης - καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο κάθε κειμένου, και *τοποθετείται* ως προς αυτό (John Spink, ό.π., σσ.24-25). Οι McCormick και Waller ωστόσο, συνδυάζουν το πολιτιστικό στοιχείο με τις γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη, σημειώνοντας πως «κάθε αναγνώστης μεταφέρει στο κείμενο ένα διαφορετικό [...] σύνολο από πολιτισμικά καθοριζόμενες εμπειρίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και προσδοκίες, σχετικά με θέματα όπως η πολιτική [...] κ.ο.κ..» (Kathleen McCormick, Gary F. Waller, ό.π., σ.251) Οπότε, «η ποιότητα της αναγνωστικής εμπειρίας [...] ταυτίζεται [...] κατά ένα μέρος με κάποια στοιχεία τα οποία ο ίδιος ο αναγνώστης *μεταφέρει στο κείμενο*.» (John Spink, ό.π., σσ.33-34 (η υπογράμμιση δική μας) – βλ. και στο ίδιο, σ.29).Ανάλογες σκέψεις βλ. και στα Frédéric Barbier, ό.π., σ.294 και Gerald Prince, ό.π., σσ.180-181 – ο Prince όμως, αναφέρεται στα *αφηγηματικά* κείμενα.

* Αλλά το *προσωπικό* στοιχείο της ανάγνωσης, προκύπτει έμμεσα, ακόμα κι από την αναφορά των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται η αναγνωσιμότητα και η κατανόηση των κειμένων (βλ. υποσημ. 241). Όπως αναφέρει άλλωστε, ο Βάμβουκας, αν δε «θεωρηθεί ένα κείμενο από προσωπική άποψη», δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί (Μιχάλη Βάμβουκα, *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, ό.π., σ.16).

των κειμένων.[291] Ενώ ένα σημαντικό, μάλιστα, ποσοστό μαθητών,[292] έχει μαθησιακές αναγνωστικές δυσκολίες - π.χ. δυσλεξία -, παρά το ότι (και αυτό είναι αξιοσημείωτο) αρκετοί απ'αυτούς, δεν το γνωρίζουν, όπως βέβαια δεν το γνωρίζουν (και δεν το διαπιστώνουν), ούτε οι διδάσκοντές τους.[293]

Βάσει αυτών λοιπόν, συνεπάγεται πως λειτουργεί *και* αυτή η διαφοροποίηση της *αναγνωστικής* (όπως μπορεί να χαρακτηρισθεί) *προσωπικότητας* κάθε

** Άλλωστε, όπως γράφει και ο Jackson, «μπορεί να διαβάζουμε τον συγγραφέα πίσω από τις λέξεις, αλλά αυτό δεν είναι πάντα ο σκοπός μας. Συχνά, και ίσως, συνήθως, διαβάζουμε, χωρίς να το συνειδητοποιούμε, τους εαυτούς μας μέσα στις λέξεις.[!] Ίσως γιατί το μόνο που "ανακαλύπτουμε" σ'ένα βιβλίο, είναι ό,τι αναζητάμε, και [...] οι προσωπικές ιδέες μας τείνουν να βρουν μια άμεση "υποστήριξη" σε κάθε επόμενο βιβλίο που παίρνουμε στα χέρια μας, και αν όχι "υποστήριξη", μια ενθαρρυντική (εύκολα καταρριπτόμενη) αντίθεση σε αυτές.» (Holbrook Jackson, ό.π., σ.71)

*** Όπως αναφέρει σχετικά κι ο Καραποστόλης συνδέοντας το νοη(μα)τικό στοιχείο με το βιωματικό, σε κάθε επικοινωνία με ένα γλωσσικό περιεχόμενο, «δεν αρκεί να κομίζεται λεξιλογικά και γραμματικά το νόημα για να κατανοηθεί, απαιτείται επιπλέον να [(συμ)]πληρωθεί η έκφραση με το νόημα όπως το βιώνει ο παραλήπτης της. Αν πει κάποιος: "είναι υπέροχο το δειλινό στη θάλασσα" αυτό είναι μεν διατυπωμένο έτσι που να είναι δεκτικό κατανόησης, αλλά τότε μόνο ένας ακροατής το κατανοεί όταν τις λέξεις τις γεμίζει μ'αυτό που ήδη βιώνει ως αναφερόμενό τους [...] Το δειλινό, η θάλασσα, ως οικείες [...] παραστάσεις, συμβάλλουν στην κατανόηση της έκφρασης που αναφέρεται σ'αυτά.» (Βασίλης Καραποστόλης, *Ήπιος Λόγος*, ό.π., σσ.53-54)

[291] Βλ. και David R. Olson, ό.π., σσ.272-273. Αλλά αυτό, ενισχύεται και από το ότι, όπως μαρτυρά, τόσο η εμπειρία μας, όσο και η σχετική εργογραφία, το ελληνικό σχολείο δε διδάσκει οργανωμένα, συστηματικά και προγραμματισμένα, τρόπους "αποτελεσματικής" ανάγνωσης, όπως άλλωστε δεν καλλιεργεί θετική *αναγνωστική στάση** (για τον όρο αυτό και το περιεχόμενο των αναγνωστικών στάσεων, βλ. Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, ό.π., σσ.29-35), γι'αυτό και δεν αναπτύσσει τη φιλαναγνωσία και την αναγνωστική συνήθεια. «Οι μεγάλοι έφηβοι δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το [εξωσχολικό] διάβασμα, κι αν δείξουν είναι από ανάγκη», προκειμένου να βοηθηθούν για το μάθημα της Έκθεσης** και «ο μοναδικός χώρος υπόδειξης του βιβλίου ως αγαθού, παραμένει το σχολείο» (Μαρία Σκιαδαρέση, ό.π., σ.105-106 – ανάλογες σκέψεις βλ. και στο Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.158)) - και αυτό το τελευταίο, χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο τα σχολικά βιβλία, και προκαλεί τέτοιες μορφές ανάγνωσής τους, που συνιστά τελικά, μία από τις σημαντικές αιτίες που οι Έλληνες μαθητές (και όχι μόνο αυτοί!) θεωρούν το διάβασμα, μια *δυσάρεστη* δραστηριότητα (Χρήστος Κάτσικας, Μαίρη Λεοντσίνη (επιστημονικοί υπεύθυνοι), ό.π., σ.57, Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σσ.157, 158). Μάλιστα, ακόμα και «το κλίμα που επικρατεί στα σχολειά», όπως αναφέρεται εύστοχα, «είναι αυτό της μαζικότητας, [...] που αναιρεί εκ των προτέρων, την ευκαιριακή, έστω, απομόνωση που χρειάζεται για διάβασμα.» (Μαρία Σκιαδαρέση, ό.π., σ.104) Αλλά η μη ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, οφείλεται και στα ίδια τα σχολικά βιβλία, καθόσον «είναι βαρετά και χωρίς ενδιαφέρον», και «περιέχουν ασάφειες και λάθη σε υψηλά ποσοστά.» (Άννα Φραγκουδάκη, "Βιβλίο και εκπαίδευση", ό.π., σ.166)

* Δεν καλλιεργεί άλλωστε και την ανάγνωση τέρψης και ψυχοσωματικής χαλάρωσης (Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους", ό.π., σ.42). Ένας λόγος εξάλλου που το σχολείο δεν καλλιεργεί την *αποτελεσματική*, όπως τη χαρακτηρίσαμε, κάπως σχηματικά και γενικόλογα, είναι και το ότι «η ανάγνωση που γίνεται στο σχολείο είναι αφηρημένη [...] κατά την οποία ο μαθητής σπάνια βρίσκεται σε κατάσταση ψυχολογικής παρώθησης» (στο ίδιο, σ.43).

** Το ίδιο παρατηρείται και στους μαθητές των Γαλλικών λυκείων, όπως αναφέρουν Γάλλοι μελετητές (François de Singly, ό.π., σ.101, σημ. 2).

[292] «Οι δυσκολίες στην ανάγνωση [...] συναντώνται σε μεγάλο αριθμό ατόμων. Σύμφωνα με έρευνες [...] στον αγγλόφωνο, κυρίως, χώρο, το ποσοστό των παιδιών ηλικίας μεταξύ 9 με 11 ετών περίπου που εμφανίζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση κυμαίνεται από 7% έως και πάνω από 20% [!], ενώ οι ποιο σοβαρές περιπτώσεις εκτιμάται ότι κυμαίνονται μεταξύ 3% και 10% περίπου.» Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη, *Δυσκολίες Μάθησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005, σσ.80-81)

[293] Ανάλογες διαπιστώσεις διαβάζουμε και στον Τάνταρο (Σπύρος Τάνταρος, "Εισαγωγή: Για μια διεπιστημονική προσέγγιση των αναγνωστικών δυσκολιών", στο Jacques Fijalkow, *Κακοί αναγνώστες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997, σ.12).

αναγνώστη και κάθε μαθητή, ως παράγοντας που δυσχεραίνει την *πλήρη* και *ενιαία* για/από όλους τους μαθητές, κατανόηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων τους (άρα και αυτών της ΠΑ),[294] με συνέπεια, να μη μπορεί ούτε και η *επίδραση* που ασκεί κάθε βιβλίο - ΠΑ ή άλλο - στους αναγνώστες του, να είναι ίδια, παρεμφερής, ή ίδιας έντασης, σε όλους όσους το διαβάζουν.

«Είναι ευκολότερο να ακολουθήσετε τους κανόνες για να διαβάζετε μέχρι να κοιμηθείτε παρά τους κανόνες για να μένετε ξύπνιοι όσο διαβάζετε. Πάρτε μια άνετη θέση στο κρεβάτι, σιγουρευτείτε ότι το φως είναι αρκετά αδύνατο ώστε να προκαλέσει ελαφριά υπερκόπωση των ματιών, διαλέξτε ένα εξαιρετικά δύσκολο ή εξαιρετικά βαρετό βιβλίο – σε κάθε περίπτωση ένα βιβλίο που δε θέλετε να διαβάσετε -, και σε λίγα λεπτά θα έχετε κοιμηθεί. [...]

Δυστυχώς, οι κανόνες για να μείνετε ξύπνιοι δεν αποτελούνται από το να κάνετε τα ακριβώς αντίθετα. Είναι δυνατόν να μείνετε ξύπνιοι ενώ διαβάζετε σε μια αναπαυτική πολυθρόνα ή ακόμη και στο κρεβάτι, και υπήρχαν περιπτώσεις ανθρώπων που κούραζαν τα μάτια τους διαβάζοντας αργά τη νύχτα με αμυδρό φως. Τι κρατούσε τους περίφημους αναγνώστες με το κερί ξύπνιους; Σίγουρα ένα πράγμα: είχε μεγάλη σημασία γι 'αυτούς, πολύ μεγάλη [...], το αν θα διάβαζαν το βιβλίο που είχαν στα χέρια τους.

Το αν θα καταφέρετε να μείνετε ξύπνιοι ή όχι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σκοπό που έχετε. Αν ο σκοπός σας είναι να ωφεληθείτε από το διάβασμα – να διευρύνετε τις γνώσεις ή το νου σας -, πρέπει να μείνετε ξύπνιοι. [...] Σημαίνει ότι πρέπει να καταβάλετε [...] μια προσπάθεια για την οποία περιμένετε να πληρωθείτε.» (Mortimer Jerome Adler, Charles Lincoln Van Doren, *Πώς να διαβάζετε ένα βιβλίο*, Πατάκη, Αθήνα, 1998, σ.55)

Επιπλέον, κάτι που ενώ είναι πολύ σημαντικό όσον αφορά τη σχολική πραγματικότητα, δεν αναφέρεται στις εργασίες για τα εγχειρίδια και την ανάγνωσή

---

[294] Αυτό μάλιστα το διαφορετικό της *αναγνωστικής προσωπικότητας*, σε συνδυασμό με το διαφορετικό, της *εν γένει*, αλλά και της *πολιτικής*, ειδικότερα, κουλτούρας, του κάθε μαθητή, διαμορφώνει μια *μη ενιαία* «αναγνωστική θέση» για όλους όσους διαβάζουν το ίδιο βιβλίο. Για την *αναγνωστική θέση* - η οποία χρησιμοποιείται ως όρος στα πλαίσια της μεθόδου της *ανάλυσης λόγου** (Κυρ. Μπονίδης, Ε. Χοντολίδου, ό.π., σσ.211-212) -, διαβάζουμε σχετικά: «Τα κείμενα παρέχουν-κατασκευάζουν μία αναγνωστική θέση (reading position) για τον αναγνώστη τους η οποία συσχετίζεται με μία "θέση υποκειμένου" (subject position). Η προσφερόμενη θέση, (η οποία οδηγεί στην κυρίαρχη ανάγνωση (dominant reading) δεν είναι αναγκαστικό να γίνει αποδεκτή από τον αναγνώστη, ο οποίος αρνούμενος την προσφερόμενη θέση, κατασκευάζει μια εναλλακτική ή ανθιστάμενη ανάγνωση (resistant reading). [...] Στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων, τα οποία προσφέρονται, βεβαίως, για την κυρίαρχη ανάγνωση, οι εναλλακτικές αναγνώσεις και η ανθιστάμενη αναγνωστική θέση μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνον και εφ'όσον οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης εναλλακτικών σκέψεων και πρακτικών οι οποίες αντιτίθενται στην κυρίαρχη ανάγνωση και τις κυρίαρχες πρακτικές.» (στο ίδιο, σ.212) Και η εν λόγω *κυρίαρχη ανάγνωση* (που μπορεί να ονομαστεί και "προτιμητέα (proferred) ανάγνωση" (βλ. αυτό τον όρο στο John Fiske, ό.π., σ.164)) και *πρακτική*, αντιστοιχεί μάλλον, στον "σωστό" τρόπο κατανόησης του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, στον οποίο προαναφερθήκαμε.

* Πρόκειται για μια μεθοδολογία ανάλυσης των κειμένων, για την οποία βλ. Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, Διονύσης Γούτσος, passim, και κυρίως, σσ. 25, 28-29, Κυριάκος Θ. Μπονίδης, ό.π., σσ.140-142.

τους, είναι αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε *προθετικότητα* του μαθητή ως προς την ανάγνωση του σχολικού βιβλίου, η οποία (συγ)καθορίζει (μαζί με άλλους παράγοντες της προσωπικότητάς του, κάποιους από τους οποίους ήδη αναφέραμε στις δύο προηγούμενες παραγράφους) τα *αποτελέσματα* που θα "επιτρέψει" ο ίδιος – είτε το συνειδητοποιεί απόλυτα, είτε το συνειδητοποιεί ως έναν βαθμό, είτε δεν το συνειδητοποιεί καθόλου - να του επιφέρει η ανάγνωσή του.

Η *αναγνωστική προθετικότητα* λοιπόν, εκφράζει, τον *λόγο* ή τον *σκοπό* για τον οποίο, διαβάζει κανείς ένα κείμενο. Και είναι βέβαιο, ότι δε διαβάζουν όλοι οι μαθητές το ίδιο κείμενο ενός σχολικού βιβλίου, έχοντας τον ίδιο στόχο.[295] Θεωρούμε δε, σημαντική τη συμβολή αυτής της *προθετικότητας* στην *κατανόηση* του περιεχομένου κάθε εγχειριδίου, από τον αναγνώστη του, διότι *πολύ συχνά* - αν όχι, *συνήθως* -, αναγνώσεις που διαφέρουν στους στόχους τους, προκαλούν και διαφορετικά μεταξύ τους, μαθησιακά αποτελέσματα.[296] Έτσι, διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα, και μάλλον, διαφορετικού βάθους, εννόηση μιας ενότητας, θα πετύχει ένας μαθητής που ενδιαφέρεται διαβάζοντάς τη, να εξασφαλίσει κατά την εξέτασή του, μόνο έναν βαθμό

---

[295] Σχετικό με τον *λόγο*, τον *σκοπό* και τον *στόχο* της ανάγνωσης, είναι το *αναγνωστικό κίνητρο*, το *αναγνωστικό ενδιαφέρον* και η *αναγνωστική προτίμηση* (για τα οποία βλ. υποσημ. 253). Η *αναγνωστική προθετικότητα* που αφορά τα σχολικά βιβλία, όμως, αφορά περισσότερο μια *υπολογιστική λογική* και έναν μακροπρόθεσμο *προγραμματισμό μελέτης* ή έναν *εκπαιδευτικό* και *αναγνωστικό προγραμματισμό* κάθε μαθητή, ενώ το *αναγνωστικό ενδιαφέρον* και η *αναγνωστική προτίμηση*, αφορούν συχνά, αν όχι συχνότερα, επιλογές που εκφράζουν τις ψυχοσυναισθηματικές πτυχές της προσωπικότητάς του. (Αναφορά στα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, βλ. και στο Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους", ό.π., σ.46.)
Μάλιστα, γράφει και ο Spink κάτι σχετικό με την αναγνωστική πρόθεση και τα *αναγνωστικά ενδιαφέροντα* κάθε μαθητή, αναφερόμενος στις συνθήκες υπό τις οποίες διαβάζεται ένα σχολικό βιβλίο: «Στις συνθήκες ανάγνωσης υπάγεται ο χρόνος και οι όροι κάτω από τους οποίους γίνεται. Υπάρχουν συνθήκες κατά τις οποίες η ανάγνωση καταλήγει σε επιπολαιότητα. Μερικές απ'αυτές είναι όταν αισθανόμαστε αδιαθεσία ή όταν είμαστε κουρασμένοι. Αντίθετα, άλλες φορές μετατρεπόμαστε σε αποδοτικούς αναγνώστες: όταν πλησιάζουν οι εξετάσεις ή όταν θέλουμε να μάθουμε γρήγορα πώς γίνεται κάτι και πρέπει να διαβάσουμε τον τρόπο.» (John Spink, ό.π., σ.30) Και ο λόγος που παραθέσαμε αυτό το απόσπασμα, είναι για να δείξουμε πώς συσχετίζονται κάποτε, τα *αναγνωστικά ενδιαφέροντα* και οι *αναγνωστικές προτιμήσεις*, με τις συνθήκες της ανάγνωσης, αφού είναι δυνατόν οι ίδιες οι επιλογές και προτιμήσεις του μαθητή, να διαμορφώνουν δυσμενείς για μια αποτελεσματική ανάγνωση, *αντικειμενικές* συνθήκες για τις οποίες όμως, *φαίνεται* πως δεν ευθύνεται ακριβώς, *ο ίδιος*! Π.χ., αφήνει να διαβάσει τελευταίο, αργά το βράδυ, το βιβλίο ενός μαθήματος που δεν τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα, ή που δεν τον νοιάζει ιδιαίτερα ο βαθμός που θα πάρει αν εξεταστεί σ'αυτό την επόμενη μέρα, όταν πια θα είναι – όπως εκ των προτέρων γνωρίζει - τόσο κουρασμένος από τη μελέτη της ύλης των υπολοίπων μαθημάτων που διάβασε, που δε θα μπορεί να αποδώσει ικανοποιητικά, ως αναγνώστης-μελετητής του! Διαβάζουμε σχετικά: «Υπό ορισμένες συνθήκες η ανάγνωση με δυσκολία ξεπερνάει το επίπεδο της κατανόησης. Η ανάγνωση κάτω από μια κατάσταση έντασης […] ή στο τέλος μιας κουραστικής ημέρας, οδηγεί σε τέτοιες αναστολές.» (στο ίδιο, σ.28)

[296] Αναφέραμε όμως στην πρόταση αυτή τη λέξη «συχνά», γιατί υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις στις οποίες, αν και η *αναγνωστική πρόθεση* του μαθητή τον κάνει να διαβάζει ένα κείμενο, επιπόλαια, βιαστικά και *επιφανειακά*, όπως λέμε, είναι τέτοια η αντίληψη, οι γνώσεις, η ευφυΐα και η αναγνωστική δεξιότητα/ικανότητά του, που του επιτρέπει να κατανοήσει περισσότερα από όσα κατανοεί ένας άλλος μαθητής, που το διάβασε με πραγματική επιμέλεια. Ενώ συναντάμε και περιπτώσεις που δύο *διαφορετικές* αναγνωστικές προθετικότητες, οδηγούν σε ταυτόσημα μαθησιακά αποτελέσματα - όταν π.χ. μια μαθήτρια μελετά προσεκτικά μια ενότητα ΠΑ, θέλοντας να αποσπάσει υψηλή βαθμολογία, και ένας μαθητής μελετά εξίσου προσεκτικά την ίδια ενότητα, λόγω του γενικότερου ενδιαφεροντός του για την πολιτική και την ανάλυσή της.

που τοποθετείται κοντά στη "βάση" (:10), και διαφορετικό, κάποιος που ενδιαφέρεται για πολύ υψηλότερη βαθμολογία. Ή - για να το παρουσιάσουμε με γενικότερους και ποιοτικούς όρους -, αλλιώς θα κατανοήσει, όσες ενότητες του βιβλίου διαβάσει, ένας μαθητής που θέλει να αποφοιτήσει από το Σχολείο έχοντας αναπτύξει τη μικρότερη δυνατή (ή τη λιγότερο κοπιαστική και χρονοβόρα) σχέση με τα σχολικά βιβλία και την ανάγνωσή τους, και αλλιώς κάποιος που ενδιαφέρεται (καθόλο το διδακτικό έτος) για υψηλούς βαθμούς, ή για διάκριση μες στην τάξη, ή για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο που υπηρετούν τα περισσότερα από τα σχολικά εγχειρίδιά του. Και αυτή η διαφοροποίηση του μαθησιακού (και μορφωτικού) αποτελέσματος - που αφορά στην ουσία, *το βάθος* και το γνωσιακό βάρος/πλούτο της μάθησης -, διαφοροποιεί *και* την *επίδραση* που ασκεί στον αναγνώστη ο *λόγος* του βιβλίου, αφού, προφανώς, ο τελευταίος, επιδρά εντονότερα σε όποιον τον έχει κατανοήσει βαθύτερα και έχει "μάθει" - άρα, ***και*** *συγκρατήσει* (αλλά δεν εννοούμε "απομνημονεύσει") - περισσότερα νοητικά περιεχόμενά του, παρά σε όποιον το διάβασε πιο "επιφανειακά" και λιγότερο προσεκτικά, με αποτέλεσμα να έχει κατανοήσει, σαφώς λιγότερα, γνωστικά στοιχεία του.

Σημειωτέον επιπλέον, ότι η *αναγνωστική πρόθεση* κάθε μαθητή, διαφέρει συνήθως από μάθημα σε μάθημα[297] - αφού, ούτε τον ενδιαφέρουν εξίσου όλα τα μαθήματα, ούτε διαβάζει τα εγχειρίδια όλων των μαθημάτων έχοντας τις ίδιες προσβλέψεις[298] -, με αποτέλεσμα να μην τα διαβάζει όλα με την ίδια, επιμέλεια και συγκέντρωση.[299] Όπως δε, μαρτυρά η εμπειρία μας, τα "δευτερεύοντα" (βάσει της *σχολικής ορολογίας*) μαθήματα, όπως είναι η ΠΑ, συνήθως τα διαβάζουν οι περισσότεροι μαθητές με λιγότερη προσοχή, και αφιερώνοντας όχι πάντα, όσον χρόνο απαιτεί η πλήρης κατανόησή τους.[300] Η μεγαλύτερη διαφορά όμως της αναγνωστικής αντιμετώπισης της ΠΑ, από την αντίστοιχη των "πρωτευόντων" μαθημάτων, διαπιστώνεται στο Λύκειο, όπου συναντάται η λιγότερο *σοβαρή*

---

[297] Ενώ μπορεί να διαφέρει ακόμα και από βιβλίο σε βιβλίο, αφού μπορεί ένα εγχειρίδιο κάποιου μαθήματος, να είναι πιο ενδιαφέρον και ελκυστικότερο για τον μαθητή, από ένα άλλο που διδάσκεται ταυτόχρονα, ή σε μια άλλη τάξη, για το ίδιο μάθημα.

[298] Μερικά π.χ. τα διαβάζει επειδή είναι βασικά μαθήματα της «κατεύθυνσης σπουδών» που θα επιλέξει στη Β΄ Λυκείου, ενώ την ίδια στιγμή, αποφεύγει τη συστηματική μελέτη των μαθημάτων που αφορούν άλλη «κατεύθυνση», επιδιώκοντας ως προς αυτά, μόνο έναν βαθμό προβιβασμού. Κάποια άλλα, τα διαβάζει επειδή τα διδάσκει κάποιος που τον εξετάζει (όπως ίσως και όλη την τάξη) πολύ τακτικά, ή επειδή είναι αυστηρός στη βαθμολογία - ενώ την ίδια στιγμή, μπορεί ορισμένα άλλα να τα διαβάζει τόσο ώστε να καταλάβει μόνο την κεντρική τους ιδέα, αφού αυτός που τα διδάσκει, βαθμολογεί "γενναιόδωρα", ανταμείβοντας έτσι, έστω και τον παραμικρό αναγνωστικό κόπο των μαθητών.

[299] Πάντως, σχετικές με την *αναγνωστική προθετικότητα* και τους διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης, που απορρέουν απ'αυτήν, είναι και οι λεγόμενες "καταστάσεις και τύποι ανάγνωσης" αναλυτική παρουσίαση των οποίων διαβάζουμε στο Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, "Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους", ό.π., σσ.40-43.

[300] Αν και συχνά, ο χρόνος που απαιτείται για την ανάγνωση των βιβλίων της ΠΑ, θα ήταν μικρότερος, αν είναι πιο εύληπτος ο γραπτός λόγος τους...

αντιμετώπιση του μαθήματος της ΠΑ, αφού στο Γυμνάσιο, είναι πολύ μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητών που διαβάζουν, και μάλιστα συστηματικά, τα εγχειρίδιά του. Και για να δώσουμε μια σαφέστερη εικόνα της σχετικής κατάστασης, αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μας, το ποσοστό των μαθητών που διαβάζουν το "μάθημα της ημέρας", *μόνο* όταν είναι *βέβαιοι*(!) ότι θα εξεταστούν (λόγω ενός test, ενός διαγωνίσματος, ή επειδή έχουν ενημερωθεί από τον διδάσκοντα ότι θα εξεταστούν[301]), είναι ιδιαίτερα υψηλό στο Λύκειο, και μπορεί να φτάνει, σε κάποια σχολικά τμήματα, ακόμα και το 70-75%(!), ενώ στο Γυμνάσιο, μπορεί να μην ξεπερνά το 35% - βλ. στοιχεία σχετικής έρευνας, στο μεθεπόμενο κεφάλαιο.

Συνοψίζοντας λοιπόν, το μη ενιαίο της κατανόησης του περιεχομένου των βιβλίων ΠΑ, αλλά και η ανεπαρκής ή η "λάθος" κατανόηση του περιεχομένου τους, οφείλεται σε δύο παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τα ίδια τα εγχειρίδια, και σε τρεις που αφορούν τους μαθητές ως αναγνώστες τους: Όσον αφορά τα βιβλία, οι παράγοντες αυτοί είναι α)η αμφισημία, η ασάφεια και το δυσνόητο του γραπτού λόγου τους και β)το «σύνδρομο οικειότητας» πολλών όρων τους. Ενώ όσον αφορά τους μαθητές, είναι το ότι όλοι δεν έχουν όλοι α)την ίδια η *αναγνωστική πρόθεση* ως προς τα εγχειρίδια αυτά, β)την ίδια πολιτική παιδεία και πολιτική κουλτούρα, *πριν* αρχίσουν τη μελέτη του βιβλίου της ΠΑ και γ)τα ίδια στοιχεία, ως *αναγνωστικές προσωπικότητες*.[302]

Ωστόσο, όσα αναφέραμε σ'αυτό το κεφάλαιο, μπορεί να θεωρήσει κάποιος προσεκτικός-κριτικός αναγνώστης, πως ισχύουν, μόνο στην περίπτωση που η νοητική *σχέση* του μαθητή με το σχολικό βιβλίο, είναι εντελώς αδιαμεσολάβητη από τον εκπαιδευτικό - άρα, αφορούν μόνο την "άνευ διδασκάλου" μάθηση διά της ανάγνωσης. Αλλά στη σχολική εκπαίδευση, δεν ισχύει, όπως είναι γνωστό, κάτι τέτοιο, αφού, όχι μόνο παρεμβαίνει μόνιμα και συστηματικά, μεταξύ εγχειριδίου και μαθητή, ο διδάσκων, αλλά και η ίδια η "παράδοση" της ύλης του βιβλίου, γίνεται *πρώτα* και *υποχρεωτικά*, απ'αυτόν. Οπότε, όσα αναπτύξαμε εδώ, είτε *δεν* ισχύουν σχεδόν καθόλου, είτε, ισχύουν μεν, αλλά μόνον ως έναν βαθμό.

---

[301] και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός ενημερώνει, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, έναν ("κακό" συνήθως) μαθητή ότι θα τον εξετάσει στο επόμενο "μάθημα"

[302] Αλλά αυτή η διαπίστωση, δεν πρέπει να οδηγήσει σε μια εκτίμηση σύμφωνα με την οποία θεωρείται περιορισμένη η ευθύνη του συγγραφέα κάθε σχολικού βιβλίου για το κατανοητό και εύληπτο της γραφής του, εξαιτίας του ότι, ούτως ή άλλως, υφίστανται, εκ των πραγμάτων, αρκετοί παράγοντες, πέραν του δικού του τρόπου γραφής, που δυσχεραίνουν την "ορθή" και πλήρη αντίληψη του *λόγου* των εγχειριδίων. Αντίθετα, οφείλει ο γράφων, έχοντας επίγνωση όλων αυτών των παραγόντων, να μεριμνά ώστε ο *λόγος* του να είναι τόσο σαφής, που να περιορίζει στο ελάχιστο, έως και να αίρει, την επενέργειά τους.

Μια πρώτη απάντηση στην παρατήρηση αυτή, είναι ότι αρκετοί μαθητές, την ημέρα και τη στιγμή που αρχίζουν να διαβάζουν το βιβλίο ενός μαθήματος για να "προετοιμαστούν" για το "μάθημα της ημέρας", είναι πολύ πιθανό να μη θυμούνται σχεδόν τίποτα από την "παράδοση" του διδάσκοντος – είτε επειδή πέρασαν αρκετές μέρες από τότε, είτε, κυρίως, επειδή δεν ήταν *αρκούντως*, ή και *καθόλου*, συγκεντρωμένοι σ'αυτή! Όταν δε το μάθημα αυτό είναι δευτερεύον, όπως η ΠΑ (που σημαίνει ότι διδάσκεται μόνο δύο ώρες την εβδομάδα[303] και ότι οι μαθητές δεν κάνουν φροντιστηριακά μαθήματα γι'αυτό), είναι σίγουρο πως ισχύουν όσα ακριβώς αναφέραμε, σχετικά με το ότι πολλοί δε θυμούνται τι ειπώθηκε στην "παράδοση" – και αυτό βέβαια, οφείλεται ακόμα και στο πλήθος των μαθημάτων που έχουν παρεμβληθεί στη σκέψη τους, στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την εν λόγω "παράδοση", μέχρι τη στιγμή που θα αρχίσουν να μελετούν την παραδοθείσα ύλη, από το βιβλίο. Αλλά επειδή, όντως, η σχολική μάθηση προκύπτει από τη συνέργεια του *λόγου* του εγχειριδίου με τον *λόγο* του εκπαιδευτικού, που αμφότεροι απευθύνονται *ισοδύναμα*, όπως μπορούμε να υποθέσουμε με μια πρώτη πρόχειρη εκτίμηση, στους μαθητές, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι όσα αναπτύξαμε σ'αυτό το κεφάλαιο, έχουν πράγματι, μόνο *σχετική* ισχύ, αφού σε όλα αυτά που αναφέραμε – όπως π.χ. στην αποστήθιση και την ασάφεια του κειμένου – παρεμβαίνει (όπως άλλωστε *και οφείλει*), ο διδάσκων (με τον *λόγο*, τη στάση, τη συμπεριφορά, τον τρόπο διδασκαλίας και γενικότερης επικοινωνίας του με τους μαθητές, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίον, τους ζητά να διαβάζουν, και κυρίως, να *μαθαίνουν* το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου), και δεν αναφέραμε τίποτα για την επενέργεια αυτής της "παρέμβασης".

Πόσο πολύ όμως "παρεμβαίνει" σ'αυτά ο διδάσκων, προς ποια κατεύθυνση συνήθως το κάνει και πόσο τελεσφόρα, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που εξασφαλίζει, είναι αυτή του η *επενέργεια*; Αυτά ακριβώς τα ζητήματα

---

[303] Ο "δευτερεύοντας" χαρακτήρας ενός μαθήματος, προκύπτει εκτός των άλλων, *και* από τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας του. Ενώ στο ακόλουθο απόσπασμα από τον Μαυρογιώργο, επισημαίνεται πολύ εύστοχα, εκτός από αυτό, και κάτι ακόμα πολύ σημαντικό, το οποίο και υπογραμμίζουμε: «Σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα* μπορούμε να εντοπίσουμε σημαντικές διακρίσεις και ιεραρχήσεις […] όπως […] ιεραρχική διάκριση της γνώσης (πρωτεύοντα, δευτερεύοντα μαθήματα, <u>σημαντική – δύσκολη – "καματηφόρα" ή ασήμαντη – εύκολη γνώση</u> κ.τ.ο.)» (Γιώργος Μαυρογιώργος, "Μορφές κατανόησης και κατανομής/διευθέτησης του σχολικού χρόνου", στο *Μορφές κατανόησης και διαχείρισης του χρόνου*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/τομέας Φιλοσοφίας – Πολιτιστικός Σύλλογος Καπεσόβου "Αλέξης Νούτσος", Ιωάννινα, 2005, σ.174) – και εννοείται ότι όσο λιγότερες ώρες διδάσκεται ένα μάθημα, τόσο προσλαμβάνεται από τους μαθητές ως "ευκολότερο". (Και αν δε θεωρούν *όλοι* οι μαθητές ότι αντιστοιχεί γενικότερα, σε μια *εύκολη* ή *ευκολότερη* από άλλες (ή *από τις* άλλες στις οποίες αντιστοιχούν τα *πρωτεύοντα* μαθήματα), επιστήμη, θεωρούν τουλάχιστον ότι η σχολική προσέγγιση και η σχολική ύλη του, δεν "φτάνει" σε δυσνόητες γνωστικές πτυχές-"βάθη" του, οι οποίες μπορεί μεν να υπάρχουν, αλλά προσεγγίζονται σε άλλους χώρους γνώσης, όπως π.χ. στο Πανεπιστήμιο.)

* τον ορισμό του οποίου βλ. στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.7*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, σσ.4049-4051

διαπραγματευόμαστε στο ακόλουθο κεφάλαιο, αναλύοντας τον ρόλο και τον διδακτικό *λόγο* του εκπαιδευτικού, ως προς το περιεχόμενο και την *επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα* – για να αναφέρουμε έναν όρο του προηγούμενου κεφαλαίου - του *λόγου* του εγχειριδίου της ΠΑ.

2) Οι τρόποι συσχέτισης του *λόγου (discourse)* του εκπαιδευτικού με τον *λόγο* του βιβλίου της ΠΑ και ο ρόλος του διδάσκοντος ως προς την εκμάθηση του περιεχομένου αυτού του βιβλίου, από τον μαθητή.

«Η αξία των ανθρώπινων έργων [άρα και των βιβλίων] δεν έγκειται διόλου σε αυτά καθαυτά τα έργα, αλλά στις προεκτάσεις που τους προσδίδουν οι άλλοι και οι εξωτερικές περιστάσεις. Ποτέ δεν ξέρει κανείς εκ των προτέρων αν το τάδε έργο θα ζήσει...*»* (Paul Valéry, *Σκέψεις και αφορισμοί,* Ροές, Αθήνα, 2007, σ.23)

Εκλαμβάνοντας ως δεδομένη τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού, σχετικά με το *τι* και *πώς*, κατανοούν, μαθαίνουν και *εσωτερικεύουν*[304] οι μαθητές από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, και έχοντας ήδη διαπραγματευτεί διεξοδικά τα μέσα-ιδιότητες με τις οποίες *κερδίζουν* τον μαθητή, τόσο ο (*γραπτός*) *λόγος* κάθε σχολικού βιβλίου, όσο και ο (προφορικός) *λόγος* κάθε διδάσκοντος, μπορούμε να θεωρήσουμε πως κάθε διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα, απορρέει από τη συνύφανση των δύο αυτών *λόγων*.[305] [306] Πώς όμως διαπλέκεται ο *λόγος* του

---

[304] Για το πώς εννοούμε στη διατριβή μας τον όρο (μαθησιακή-γνωστική) *εσωτερίκευση*, βλ. υποσημ. 54.

[305] Όπως γράφει εξάλλου και ο Dewey, χαρακτηριστικά, «το σχολικό βιβλίο και ο δάσκαλος συναγωνίζονται μεταξύ τους στην παρουσίαση στο παιδί της διδακτέας ύλης» (John Dewey, *The child and the curriculum,* Chicago, University of Chicago Press, 1902, σ.24).

[306] Αν θελήσουμε πάντως, εκ προοιμίου, να συγκρίνουμε τον *λόγο* του διδάσκοντος με τον *λόγο* του βιβλίου, ως προς τα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα που προσφέρουν, βασιζόμενοι στο ότι ο ένας προσλαμβάνεται μέσω της ακοής, και ο άλλος μέσω της όρασης, οφείλουμε να αναφέρουμε και τα εξής: Σύμφωνα με στοιχεία για «την αποτελεσματικότητα των αισθήσεων στη μάθηση και απομνημόνευση πληροφοριών», [...] Μαθαίνουμε [...] 11% μέσω της ακοής [και] 83% μέσω της όρασης. *Και αυτό, είναι κάτι που καταδεικνύει τη* διδακτική *ισχύ της επικοινωνίας με τον* λόγο, *η οποία πραγματοποιείται διά της ανάγνωσης, σε σύγκριση με την ισχύ της πραγματοποιούμενης διά της ακρόασης.* [Ωστόσο,] θυμόμαστε 10% απ'αυτά που διαβάζουμε [και] 20% απ'αυτά που ακούμε». *Αυτό το στοιχείο όμως, ανατρέπει* (Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σ.15 – τα ίδια ακριβώς βλ. και στο Σοφία Γ. Ασλανίδου, ό.π., σ.21)

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι ενώ η πρώτη πρόταση («Μαθαίνουμε...») δίνει την εντύπωση ότι η ανάγνωση του *λόγου* επιφέρει ισχυρότερα μαθησιακά αποτελέσματα από την ακρόασή του (καθόσον η ανάγνωση συντελείται διά της όρασης), η δεύτερη («θυμόμαστε...»), καταδεικνύει καθαρά, ότι η ανάγνωση επιφέρει αθενέστερα αποτελέσματα απομνημόνευσης όσων κατανοήθηκαν (και στο σημείο αυτό, δεν αναφερόμαστε, προφανώς, στην "αποστήθιση" (: *πιστή* απομνημόνευση), αλλά στην απλή εγχάραξη στη μνήμη, του νοήματος όσων προσλήφθηκαν), συγκρινόμενη με την ακρόαση του *λόγου*. Και προφανώς, αυτές οι δύο προτάσεις συνιστούν μια αντίφαση, εκτός αν θεωρήσουμε ότι η πρώτη, αφορά μόνο την πρόσληψη *εικόνων-παραστάσεων*, και όχι γραπτού *λόγου*.

Ας διαβάσουμε όμως και το επόμενο απόσπασμα: «Όλες οι έρευνες [...] κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο γραπτός λόγος [...] γίνεται αποτελεσματικότερος όσο η δυσκολία των παρουσιαζόμενων πληροφοριών αυξάνει ή όσο μειώνεται το ενδιαφέρον του ατόμου γι'αυτές.»! (Αναστάσιος Σιμάτος, ό.π., σ.46 – βλ. τα ίδια και στη σ.47 του ίδιου) Άρα, ακόμα κι αν ο μαθητής δεν ενδιαφέρεται για το

διδάσκοντος μ'αυτόν του σχολικού βιβλίου; Βαδίζουν παράλληλα οι δύο *λόγοι*, ή μήπως ο ένας *υπονομεύει* μερικές φορές - έως και "ακυρώνει" - κάποια *σημεία* του άλλου, όπως, ενδεχομένως, και την πειστικότητά του; Και αν ο ένας από τους δύο, *προσβάλλει* ή τροποποιεί τον άλλον,[307] εγγράφονται αυτές οι *παρεμβάσεις-επενέργειές* του στη σκέψη και τη μνήμη των μαθητών, ή μήπως δε θεωρούνται απ'αυτούς, τόσο αξιόπιστες, ώστε να τύχουν τέτοιας *υποδοχής*; Πέραν τούτου, με ποιον τρόπο, αλλά και μέχρι ποιον βαθμό, οι υποδείξεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τους μαθητές, ως προς το πώς και το πόσο θα διαβάσουν τα κεφάλαια του βιβλίου που διδάσκει;

«Η [...] Βίβλος αναφέρει την ιστορία ενός Αιθίοπα [...] ο οποίος διάβαζε τον προφήτη Ησαΐα και τον πλησίασε ο Φίλιππος ο Ευαγγελιστής για να τον ρωτήσει "καταλαβαίνετε τι διαβάζετε;", οπότε και απάντησε, "πώς μπορώ; Εκτός αν κάποιος με καθοδηγεί."» (David R. Olson, *The world on paper,* Cambridge University Press, UK, 2001, σ. 115)

Αρχίζουμε λοιπόν την ανάλυση, με την εξής απλή διαπίστωση: Όταν ο διδάσκων "παραδίδει" την ύλη του σχολικού βιβλίου, προφανώς κινείται - βάσει μιας πρώτης εκτίμησής μας -, στην ίδια κατεύθυνση με τον *λόγο* του εγχειριδίου, λειτουργώντας, μάλιστα, ως ένα "μέσο" που υποβοηθά και ενισχύει τη *μετάδοση* του περιεχομένου των κειμένων του στους μαθητές, και εγχάραξής του στη σκέψη - ίσως δε, και στη μνήμη τους.[308]

θέμα ενός κειμένου που αναγκάζεται να διαβάσει λόγω των σχολικών του υποχρεώσεων, έχει πολλές πιθανότητες να *κατανοήσει* – δηλαδή να "επικοινωνήσει" *ουσιαστικά* και *αποτελεσματικά* με το περιεχόμενό του. Ενώ αν *ακούει* μες στην τάξη μια "παράδοση"-διδασκαλία γι'αυτό το θέμα (το οποίο δεν τον ενδιαφέρει) από τον εκπαιδευτικό του, είναι πολύ πιθανό να μη συγκεντρωθεί καν στην ακρόαση των λεγομένων του… (βλ. και υποσημ. 154)

[307] Για μια τέτοια *τροποποίηση*, κάνει λόγο και ο Dewey - το ακόλουθο απόσπασμα του σχετικού έργου του, καταδεικνύει το πώς ακριβώς την εννοεί: «Η ύλη υφίσταται μια τέτοια τροποποίηση και αναθεώρηση με στόχο απλώς να μειώνονται ορισμένες επιστημονικές δυσκολίες και να υποβαθμίζεται γενικά σε ένα κατώτερο νοητικό επίπεδο» (στο ίδιο) προκειμένου, προφανώς, να γίνει κατανοητή από τους μαθητές. Και εννοείται βέβαια, ότι αυτή η διαπίστωση, ισχύει απόλυτα, και διαχρονικά, όσον αφορά τον ρόλο του *λόγου* του εκπαιδευτικού, ως προς το περιεχόμενο του εγχειριδίου.

[308] Είναι γνωστό όμως, ότι κανείς δε διδάσκει σε όλα τα "τμήματα" των μαθητών του με τον ίδιο τρόπο (συχνά δε, ούτε και με το ίδιο ύφος), άρα, ούτε και το ίδιο *αποτελεσματικά*, ως προς την "παράδοση" του περιεχομένου της διδασκόμενης ενότητας και του εγχειριδίου. Και αυτό, δεν οφείλεται μόνο στο ότι κανείς δεν έχει την ίδια διάθεση κάθε διδακτική ώρα και μέρα, αλλά κυρίως, στο ότι κάθε "τμήμα" (:σύνολο μαθητών) έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, στα οποία και προσαρμόζεται ή *αντιδρά* ανάλογα, ο διδάσκων. Αλλά οφείλονται βέβαια και στον παράγοντα *χρονική στιγμή*, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται όσα συμβαίνουν σ'ένα άτομο (π.χ. στον διδάσκοντα, ή κάποιον μαθητή) ή μια ομάδα (π.χ. στο σχολικό "τμήμα") κατά τη διάρκειά της, και ο οποίος *επιβάλλει* στο κάθε διαφορετικό *χρονικό παρόν*, διαφορετικές συνθήκες και τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Έτσι, ισχύει απόλυτα η άποψη ότι κάθε προφορική διδασκαλία αντιστοιχεί σε μια θεατρική πράξη/παράσταση. Και αυτό σημαίνει, όχι μόνο ότι όπως κάθε ηθοποιός δεν *παίζει* κάθε μέρα το ίδιο καλά, ή με τον ίδιο τρόπο, τον ρόλο του, λόγω προσωπικών του εξωθεατρικών παραγόντων, δε μπορεί και ο διδάσκων να είναι το ίδιο αποτελεσματικός σε όλες τις διδακτικές ώρες του, αλλά και το ότι η επίδραση που του ασκεί το μαθητικό κοινό κατά τη διδασκαλία, επενεργεί άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο θετικά, ή ακόμα και αρνητικά, στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού *λόγου* και έργου του, όπως

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός *παρεμβαίνει* στον *λόγο* του εγχειριδίου *περικόπτοντάς* τον, αφού συχνά, αφαιρεί κείμενα ή παραγράφους από την προβλεπόμενη από το ΥπΕΠΘ διδακτέα ύλη του. Και τέτοιες *αφαιρέσεις*, είναι συνήθεις σε "δευτερεύοντα" μαθήματα, όπως η ΠΑ, πολύ περισσότερο όταν δεν εξετάζονται πανελλαδικά, όπως επίσης συμβαίνει και με την ΠΑ.

Τα δε *αφαιρούμενα* τμήματα, έχουν συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά: α)είναι (ιδιαίτερα) δυσνόητα – οπότε, με την αφαίρεσή τους αποφεύγεται η εσφαλμένη εννόησή τους, αλλά ενδεχομένως και η αποστήθιση η οποία θα επιλεγόταν ως τρόπος *μάθησής* τους, από αρκετούς μαθητές απ'αυτούς που δε θα τα κατανοούσαν, β)αναφέρουν περιττά, κατά την κρίση του διδάσκοντος, στοιχεία, ή λεπτομέρειες, που δε χρειάζεται να *μάθει* ο μαθητής (ιδίως στα πλαίσια ενός μαθήματος πολιτικής εκπαίδευσης),[309] γ)έχουν τέτοιας υφής πληροφοριακό περιεχόμενο ή διατυπώσεις, που μόνο μέσω αποστήθισης μπορεί να τα "μάθει" ικανοποιητικά, ο μαθητής – εν προκειμένω όμως, αναφερόμαστε μόνο σε εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν τη *μάθηση* μέσω αποστήθισης, δ)παρουσιάζουν στοιχεία που αναλύονται εκτενέστερα σε κάποιο άλλο, κεφάλαιο ή Μάθημα (όπως π.χ. τα περί Συνταγματικής Ιστορίας, που παρουσιάζονται και στο μάθημα της Ιστορίας). Τέλος, συχνά, αφαιρείται ύλη των εγχειριδίων, επειδή ο διδάσκων δεν "προλαβαίνει" στα πλαίσια των *πραγματικών* διδακτικών ωρών που έχει στη διάθεσή του, να διδάξει, ή να διδάξει με παιδαγωγική επάρκεια/πληρότητα, *όλη* την προβλεπόμενη (ετήσια) ύλη.[310] (Όταν μάλιστα συμβαίνει αυτό, η επιλογή πολλών από τα αφαιρούμενα τμήματα του βιβλίου, γίνεται με κριτήριο όσα αναφέραμε στα α έως δ.) Ενώ βέβαια, υπάρχει και περίπτωση, να *εξαιρεί* ο εκπαιδευτικός κάποια κείμενα του βιβλίου από τη διδασκαλία, επειδή δε θεωρεί παιδαγωγικά σωστό να διδάξει όσα αναφέρουν, ή δε θεωρεί επιστημονικά ή πολιτικά, ορθό/αληθές το περιεχόμενό τους. Αλλά αυτές οι περιπτώσεις, είναι, κατά τη γνώμη μας, πολύ σπάνιες, σήμερα. Δεν είμαστε σίγουροι ότι το ίδιο ίσχυε και στην πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο, καθώς τότε, τόσο ο *λόγος* των εγχειριδίων, όσο και μερικοί διδάσκοντες, ήταν αισθητά επηρεασμένοι - και πάντως, περισσότερο απ'όσο είναι στις μέρες μας - από τις δύο κυρίαρχες τότε, στην κοινωνία, και αντίθετες μεταξύ

ακριβώς και οι αντιδράσεις του κοινού μιας παράστασης, επιδρούν, με τον ίδιον ακριβώς τρόπο, στον τρόπο με τον οποίο αποδίδει τον ρόλο του ο ηθοποιός, στα πλαίσια αυτής της παράστασης.)

[309] Υπάρχουν ωστόσο και τμήματα ενοτήτων ή κεφάλαια, που ζητά ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές, μόνο να τα διαβάσουν μια φορά στο σπίτι, και όχι να τα *μάθουν*. Σ'αυτές τις περιπτώσεις όμως, ελάχιστοι είναι οι μαθητές (αν όχι κανείς!) που τα διαβάζουν, αφού η συντριπτική πλειοψηφία τους, αντιλαμβάνεται πως δε θα "εξεταστεί" το περιεχόμενό τους, παρά το ότι, όπως επίσης αντιλαμβάνεται, θα είναι χρήσιμη γι'αυτούς, η ανάγνωσή τους...

[310] Όπως αναφέρει μάλιστα η Τοκατλίδου, αν και με κάποια υπερβολή – έχοντας ίσως υπόψιν της τι συμβαίνει με την "ύλη" των σχολικών μαθημάτων της ξένης γλώσσας με τα οποία ασχολείται κυρίως -, το να μην προλαβαίνει ο διδάσκων να διδάξει *όλη* τη διδακτέα ύλη είναι – όταν δεν πρόκειται βέβαια για πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα – είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση! (Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή...*, ό.π., σ.19)

τους, ιδεολογίες, που αποκαλούμε συνήθως, ιδεολογίες της «αριστεράς» και της «δεξιάς». Και εννοείται βέβαια, πως οι εν λόγω *εξαιρέσεις* τμημάτων της διδακτέας ύλης από τη διδασκαλία, θα υφίσταντο, σε περιπτώσεις διάστασης μεταξύ της ιδεολογίας του διδάσκοντος, και αυτής που εξέφραζε το βιβλίο.

Συχνά όμως, ο διδάσκων *παρεμβαίνει* στη σχέση του μαθητή με το περιεχόμενο του εγχειριδίου, *προκαθορίζοντας* τον τρόπο με τον οποίο θα διαβαστεί αυτό, ή προσδιορίζοντας, ως έναν βαθμό, τον ενδεδειγμένο για την επίτευξη της "μάθησης" - αλλά και για μια επιτυχή "εξέταση" του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, στο επόμενο "μάθημα" -, με δύο ακόμα τρόπους: Πρώτον, επισημαίνει στους μαθητές πως από κάποιες συγκεκριμένες παραγράφους, ενότητες ή υποενότητες, "πρέπει να μάθουν" μόνο *τα κύρια σημεία*, ή την "κεντρική ιδέα" τους (όπως λέγεται συχνά) - εξηγώντας, συνήθως, ποια στοιχεία τους θεωρεί ως τέτοια *ιδέα* -, ή να τα μαθαίνουν *περιληπτικά*.[311]

Και δεύτερον, κατά την "παράδοση" ο εκπαιδευτικός, επιτρέπει, ρητά ή άρρητα, στον μαθητή να αντιληφθεί ποια στοιχεία της διδασκόμενης ενότητας θεωρεί σημαντικά και ποια ασήμαντα,[312] ή ποια θεωρεί σημαντικότερα. Οπότε, επιδρά, έμμεσα αλλά σίγουρα, στον τρόπο με τον οποίο θα διαβάσει και μελετήσει η πλειοψηφία των μαθητών, την ύλη του εγχειριδίου, *και* μέσω αυτού του στοιχείου του *λόγου* του, αφού οι περισσότεροι απ'αυτούς θα εστιάσουν την προσοχή τους, διαβάζοντας το σχετικό κεφάλαιο, περισσότερο, στα, βάσει της "παράδοσης", *σημαντικότερα* σημεία του.[313] [314]

---

[311] Κάτι ανάλογο αναφέραμε και στη δεύτερη παράγραφο της υποσημ. 261, όπου επισημαίνουμε πως οι σημερινοί μαθητές σημειώνουν συχνά, κατά την "παράδοση", πάνω στο κείμενο του βιβλίου τους «τα κύρια σημεία» του κεφαλαίου το οποίο πρέπει να διαβάσουν-μάθουν, αλλά και στις γραμμές όπου αναφέρουμε ότι «μελετούν», μερικές φορές, την ύλη του σχολικού βιβλίου, βάσει των σημείων του που «υπογράμμισαν» κατά την "παράδοση" και κάποιων σχολίων του διδάσκοντός τους που κατέγραψαν στο περιθώριο των παραγράφων του στις οποίες αυτά αναφέρονται.

[312] Τα τελευταία μάλιστα, συνήθως αν τα αναφέρει, το κάνει εμφανώς συνοπτικά.

[313] Αλλά μπορούν οι μαθητές να αντιληφθούν από τον *λόγο* του διδάσκοντος ποια στοιχεία της διδασκόμενης ύλης – άρα *και* του *λόγου*-των κειμένων του σχολικού βιβλίου - θεωρεί σημαντικότερα, *ακόμα και την ημέρα της "εξέτασής" τους* στο "μάθημα της ημέρας", αν παρατηρήσουν ποια στοιχεία της ενότητας αφορούν οι περισσότερες ερωτήσεις που τους υποβάλλει, ποια δεν "εξετάζει" καθόλου και ποια θίγει ελάχιστα σ'αυτές. (Και σημειωτέον πως η εκτίμηση που κάνουν σχετικά με τα κύρια σημεία των κειμένων του εγχειριδίου, κατά την "εξέτασή" τους, δεν είναι, λόγω της χρονικής στιγμής στην οποία στοιχειοθετείται, χωρίς σημασία, αφού στα δύο τρίτα της διδασκόμενης καθόλο το διδακτικό έτος, ύλης, θα εξεταστούν *και* γραπτά, *στο* άμεσο *μέλλον*, δηλαδή στις τελικές του έτους, Εξετάσεις της περιόδου Μαΐου-Ιουνίου,* των οποίων η βαρύτητα μάλιστα, είναι μεγάλη, καθώς ο βαθμός που παίρνουν στο κάθε μάθημα σ'αυτές, επηρεάζει αισθητά, την τελική ετήσια βαθμολογία του μαθήματος αυτού. Και επισημαίνουμε επιπλέον, ότι στις Εξετάσεις αυτές, τίθενται συνήθως θέματα-ερωτήσεις που αντλούνται *μόνο από τα σημαντικότερα σημεία κάθε κεφαλαίου* (προκειμένου να μην αποτύχει παταγωδώς η πλειοψηφία των μαθητών), ενώ βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν εξετάζεται κάτι που δεν περιέχεται στο σχολικό βιβλίο (για λόγους εκπαιδευτικής νομιμότητας**) - όσο σημαντικό κι αν θεωρεί αυτό το *κάτι*, ο διδάσκων, και όσο κι αν έχει, ενδεχομένως, επιμείνει σ'αυτό, στις "παραδόσεις" του.)

Μέχρι εδώ όμως, αναλύσαμε τον *λόγο* του διδάσκοντος, αλλά δεν αναφέραμε τίποτα για τις γνώσεις που έχει ο ίδιος, ως πολιτικός επιστήμων, αφού, η μόνη αναφορά που κάναμε σ'αυτόν, αφορούσε τις επιλογές του ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου που διδάσκει, και την αξιολογική κρίση του που τις *προκαλεί*. Στο σημείο αυτό λοιπόν, κρίνουμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην επιστημονική συγκρότηση και επάρκεια του διδάσκοντος την ΠΑ, όχι μόνο γιατί η συγκρότηση αυτή, παίζει σημαντικό ρόλο στην "παράδοση" (:παρουσίαση και ανάλυση) του περιεχομένου των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου και στην παροχή διευκρινίσεων επί ερωτήσεων των μαθητών σχετικών μ'αυτό το περιεχόμενο, αλλά και γιατί καμία από τις έρευνες των βιβλίων ΠΑ που έγιναν μέχρι σήμερα, δεν έχει ούτε καν θίξει αυτό το θέμα.[315] Όπως θα δείξουμε όμως αμέσως μετά, το ζήτημα αυτό, αντιστοιχεί σε ένα καίριο (αλλά *άδηλο* και *αφανές*) πρόβλημα της πολιτικής εκπαίδευσης που παρέχεται στη, δευτεροβάθμια, τουλάχιστον, εκπαίδευση, από τον 19ο αιώνα, μέχρι, ως έναν βαθμό, και σήμερα ακόμα.

Τα στοιχεία λοιπόν, που συνθέτουν το γνωστικό προφίλ όσων διδάσκουν τα βιβλία ΠΑ, είναι τα εξής: Μέχρι το 1977, δεν προβλεπόταν διορισμός πολιτικών επιστημόνων (ούτε και νομικών) στην εκπαίδευση, άρα η ΠΑ δε διδασκόταν από "ειδικούς" σ'αυτή, αφού τη δίδασκαν φιλόλογοι.[316] Οι πολιτικοί και νομικοί επιστήμονες, εισάγονται για πρώτη φορά ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μόλις το 1977, με τον Ν 576 (ΦΕΚ 102, τ.Α΄/13-4-77),[317] για τη διδασκαλία του μαθήματος Γενικής Παιδείας της τελευταίας τάξης των ΤΕΛ και ΤΕΣ, «Αρχές πολιτικής επιστήμης και Στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος», ενώ

---

* Βλ. ΥΑ (του ΥπΕΠΘ) Γ2/3639 (ΦΕΚ 1271/19-10-2000). Άρα, θα *ξαναδιαβάσουν* τις περισσότερες από τις διδαγμένες ενότητες του εγχειριδίου, ή θα αναγκαστούν να *διαβάσουν*, όσες δεν έχουν διαβάσει ήδη μια φορά, στην προ των Τελικών Εξετάσεων, σχολική περίοδο.

** Όπως εξηγούμε σε επόμενη σελίδα του κυρίως κειμένου της εργασίας μας, η διδακτέα – άρα *και* η εξεταζόμενη – "ύλη", προέρχεται *υποχρεωτικά*, από το σχολικό εγχειρίδιο.

[314] Πάντως, όλες οι *παρεμβάσεις* του διδάσκοντος, που αναφέραμε ως εδώ, περιορίζονται συνήθως, όταν διδάσκουν σε ένα Σχολείο το ίδιο μάθημα, περισσότεροι του ενός εκπαιδευτικοί, λόγω της δυσκολίας τού μεταξύ τους συντονισμού και της συμφωνίας, σχετικά με το τι "*αξίζει* περισσότερο" να μάθουν οι μαθητές, από το βιβλίο του μαθήματος που διδάσκουν. Η ΠΑ όμως, σε όλα σχεδόν τα Σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδάσκεται – για λόγους που δεν είναι σκόπιμο να αναφερθούν εδώ - από *έναν* εκπαιδευτικό, οπότε και μπορεί αυτός να προβεί στις *παρεμβάσεις* αυτές - αν το κρίνει απαραίτητο ή αναγκαίο -, χωρίς να έχει τέτοια δυσκολία.

[315] Και αυτό, ίσως συμβαίνει επειδή καμία τους, δεν αφορούσε τη διδασκαλία των βιβλίων ΠΑ, αλλά μόνο το περιεχόμενό τους, ή ενδεχομένως, και επειδή δεν πραγματοποιήθηκαν από γνώστες της σύνθεσης του συνόλου των διδασκόντων την ΠΑ, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

[316] Σελίδα 2 της με τίτλο «ο κλάδος ΠΕ13 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή» φωτοτυπημένης εισηγήσης που έκανε ο επίτιμος, τέως Σχολικός Σύμβουλος νομικών-πολιτικών επιστημόνων, Β. Μπούρμπουλα, στη Διημερίδα με θέμα «30 χρόνια των νομικών και των πολιτικών επιστημόνων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», που διοργάνωσε η Πανελλήνια Ένωση Νομικών και Πολιτικών Επιστημόνων, και πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, 23-24/11/2007.

[317] Μέχρι τότε, όπως αναφέραμε και στην υποσημ. 236, η ΠΑ διδασκόταν (*αποκλειστικά*) από φιλολόγους και οικονομολόγους, όπως άλλωστε όριζε και η εγκύκλιος 147271/27-10-66 του ΥπΕΠΘ (Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.223).

διδάσκουν και στα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (:ΕΠΛ), από την ίδρυσή τους (το 1979[318]), μέχρι την κατάργησή τους (Ν 2525/97, άρθρο 1, παράγραφος 8). Εισάγονται όμως μόνο στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση(!!!...), ενώ το ίδιο ακριβώς μάθημα, με το ίδιο βιβλίο, διδάσκεται *και* στη Γ΄ Λυκείου. Έτσι, μη διδάσκοντας ΠΑ, ούτε στο Γυμνάσιο, ούτε στο Γενικό Λύκειο, διδάσκουν έναν πολύ περιορισμένο αριθμό μαθητών, σε σχέση με το σύνολο αυτών που διδάσκονται αυτό το μάθημα.[319] Και μάλιστα, οι πολιτικοί επιστήμονες, αποτελούν τον εκπαιδευτικό κλάδο «ΑΤ2», όχι μόνοι, αλλά μαζί με τους οικονομολόγους! Οπότε, μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε πόσο λίγοι πολιτικοί (αλλά και νομικοί) επιστήμονες διορίζονταν εκείνα τα χρόνια, σ'όλη την επικράτεια...[320]

Στη δε *Γενική* δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εισάγεται ο κλάδος των νομικών-πολιτικών επιστημόνων, μόλις με τον Ν 1566 (άρθρο 14, παράγραφος 1), που εκδόθηκε σε ΦΕΚ, 30/9/1985,[321] στον οποίον Νόμο μάλιστα, προβλέπονται μόλις 129 οργανικές θέσεις (άρθρο 14, παράγραφος 4) γι'αυτόν τον κλάδο, όταν τα γυμνάσια

---

[318] Ωστόσο, η δημιουργία τους προβλεπόταν ήδη από το 1985 (Ν 1566, άρθρο 2, παράγραφος 2).

[319] Και αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στον Πίνακα που παραθέτουμε στο τέλος του Παραρτήματός μας, στον οποίο καταγράψαμε το σύνολο των μαθητών της Γενικής δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δίπλα από το αντίστοιχο σύνολο αυτών της Τεχνικοεπαγγελματικής, ώστε να διευκολύνουμε τη μεταξύ τους σύγκριση, όσον αφορά όλα τα χρόνια από το 1977 που εισήχθησαν οι νομικοπολιτικοί επιστήμονες μόνο στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, μέχρι το 1985, που όπως θα δούμε αμέσως μετά, εισήχθησαν στη *Γενική* δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

[320] Ανατρέχοντας μάλιστα στις εκδόσεις της ΕΣΥΕ που αφορούσαν εκείνα τα χρόνια, διαπιστώνουμε, πρώτον, ότι δεν υπάρχουν στοιχεία για το πλήθος των εκπαιδευτικών αυτής της ειδικότητας, πριν το σχολικό έτος 1982-83 και δεύτερον, ότι τις τρεις σχολικές χρονιές, 1982-83, 1983-84 και 1984-85, η σχετική αναφορά της ΕΣΥΕ, δεν αφορά τους πολιτικούς και νομικούς επιστήμονες, ξεχωριστά από τους οικονομολόγους, αλλά τους «οικονομολόγους» εν γένει, όπως αναφέρει η στήλη του σχετικού Πίνακα, χωρίς να μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι υπό τον τίτλο «οικονομολόγοι», εννοούνται και οι νομικοπολιτικοί επιστήμονες (οι οποίοι χωρίς καμιά αμφιβολία, είναι κατά πολύ λιγότεροι των οικονομολόγων) – ενώ σε δίπλα, ξεχωριστή στήλη, αναφέρει τη λέξη «άλλες ειδικότητες», όπου απ'ό,τι συμπεραίνουμε, συμπεριλαμβάνονται οι ειδικότητες των καλλιτεχνικών, της μουσικής και οι τεχνολογικές (εκτός αν συμπεριλαμβάνονται *και* οι νομικοπολιτικοί επιστήμονες). Οι δε αριθμοί που αντιστοιχούν στους υπηρετούντες «οικονομολόγους», είναι μόνο 26 για τη χρονιά 1982-83 (23 σε λύκεια και 3 σε γυμνάσια - Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως: 1982/83,* Αθήνα, 1990, σσ.97,121), μόνο 16 για τη χρονιά 1983-84 (15 σε γυμνάσια και 1 σε λύκειο - Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως: 1983/84,* Αθήνα, 1992, σσ.95,119) και μόλις 13 για τη χρονιά 1984-85 (11 σε γυμνάσια και 2 σε λύκεια - Υπηρεσία Ελλάδος, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως: 1984/85,* Αθήνα, 1994, σσ.95,119). Δηλαδή κάθε χρόνο και λιγότεροι!!...

[321] Ωστόσο, επειδή μόλις αναφέραμε – και κατά τη γνώμη μας, εύλογα – ως *ειδικούς* της ΠΑ, τους *πολιτικούς* επιστήμονες, μπορεί, ένας προσεκτικός και κριτικός αναγνώστης μας, να θεωρήσει πως ούτε οι νομικοί, που μαζί με τους πολιτικούς επιστήμονες συγκαταλέγονται στον ίδιο εκπαιδευτικό κλάδο (:"ΑΤ13", βάσει της παραγράφου 1 του άρθρου 14 του Ν 1566/85, και "ΠΕ13", βάσει μεταγενέστερης νομοθεσίας), είναι απόλυτα *ειδικευμένοι* στην πολιτική επιστήμη, άρα, δεν είναι ούτε και *ειδικοί* στην ΠΑ. Μια απάντηση όμως σ'αυτή την επισήμανση, είναι πως οι νομικοί, είναι ειδικότεροι στην ΠΑ (και την πολιτική επιστήμη) από τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων κλάδων – οικονομολόγους, φιλολόγους κ.ά. – που κατά παράδοση διδάσκουν την ΠΑ (όπως αναφέραμε στην υποσημ. 236), ενώ, θυμίζουμε, ότι ανέκαθεν, η ΠΑ (στην Ελλάδα), περιελάμβανε *και* νομικές ενότητες (σήμερα δε, στο Λύκειο, η μισή ύλη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, προέρχεται από τη νομική επιστήμη).

και τα λύκεια της χώρας, που λειτουργούσαν ήταν το σχολικό έτος 1985-86, 2634[322] και το 1986-87,[323] 2743!!! [324]

Ούτως εχόντων των πραγμάτων, συμπεραίνουμε ότι μέχρι το 1985 ή 1986, μάλλον δε θα ήταν λίγοι οι διδάσκοντες την ΠΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δε θα μπορούσαν να επεξηγήσουν-διασαφηνίσουν και αναλύσουν επαρκώς, κάποια σημεία των κεφαλαίων του βιβλίου ΠΑ, και πολύ περισσότερο, δε θα μπορούσαν να απαντήσουν με (επιστημονική και διδακτική) επάρκεια σε ορισμένες ερωτήσεις-απορίες των μαθητών, ως προς τη διδασκόμενη ύλη ΠΑ και το περιεχόμενο του εγχειριδίου της. Επιπλέον, γνωρίζουμε, από την εμπειρία μας, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί απ'αυτούς που "δυσκολεύονται" γνωστικά σε κάποια τμήματα του *λόγου* του σχολικού βιβλίου, αφαιρούν[325] κάποια – αν όχι *αρκετά* – απ'αυτά, από τη *διδασκόμενη* - και κυρίως, από την *εξεταζόμενη* - ύλη, για να αποφύγουν το ενδεχόμενο να έρθουν σε δύσκολη θέση έναντι των μαθητών, διδάσκοντας κάτι που δεν κατέχουν επαρκώς, ή καλούμενοι ενδεχομένως να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με θέματα που δε γνωρίζουν καλά. (Και έχουμε ήδη αναφέρει, πόσο συνεχής και εργώδης συχνά, είναι η προσπάθεια του διδάσκοντος να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση των μαθητών, όχι μόνο ως προς την εκπαιδευτική-παιδαγωγική του ιδιότητα, καθεαυτή, αλλά και ως προς την εγκυρότητα των γνώσεών του και την επιστημονική αξιοπιστία, τόσο του ίδιου, όσο και του *λόγου* του.)

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε κάτι ακόμα, που μαρτυρά η εμπειρία μας (και το οποίο γνωρίζουν – και δηλώνουν πως το κάνουν -, όλοι σχεδόν οι διδάσκοντες): Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν ένα "δευτερεύον" μάθημα (όπως η ΠΑ), που *δεν είναι της ειδικότητάς τους*, ενώ διδάσκουν *στους ίδιους* μαθητές, και κάποιο άλλο μάθημα *που είναι* της ειδικότητάς τους, αφιερώνουν κάποιες προβλεπόμενες γι'αυτό το πρώτο μάθημα, διδακτικές ώρες (ολόκληρες ή "μέρη" τους), στη διδασκαλία του άλλου μαθήματος που είναι της ειδικότητάς του. Όταν δε αυτό το *άλλο* μάθημα, είναι "πρωτεύον", κάνουν αυτή την *αντικατάσταση* του διδασκόμενου

---

[322] Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως: 1985/86,* Αθήνα, 1995, σ.80 (στο ίδιο, αναφέρεται ότι εκείνη τη χρονιά λειτουργούσαν – 982 λύκεια, 1652 γυμνάσια - και 20 Πολυκλαδικά λύκεια – αλλά αυτά δεν τα θεωρούμε αμιγώς Γενικής Εκπαίδευσης σχολεία, γι'αυτό και δεν τα αθροίζουμε με τα γυμνάσια και τα λύκεια). Ο λόγος, συνεπώς του πλήθους των σχολείων, προς το σύνολο των εκπαιδευτικών αυτής της ειδικότητας (2634:129), δίνει τον απογοητευτικά μεγάλο αριθμό, 20,4!...

[323] Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως: 1986/87,* Αθήνα, 1997, σ.74 (στο ίδιο, αναφέρεται ότι εκείνη τη χρονιά λειτουργούσαν – 1035 λύκεια, 1708 γυμνάσια - και 22 Πολυκλαδικά λύκεια – τα οποία όμως δε συμπεριλάβαμε στο άθροισμα των σχολικών μονάδων Γενικής Εκπαίδευσης). Ο δε λόγος των σχολείων αυτών, προς το πλήθος των διδασκόντων της εν λόγω ειδικότητας (2743:129), αντιστοιχεί, στον ακόμα πιο απογοητευτικά μεγάλο, αριθμό, 21,26.

[324] Όσα αναφέραμε στις δύο τελευταίες παραγράφους, αντλούνται από το Β.Μπούρμπουλα, ό.π..

[325] αδιάφορο από το αν αυτό γίνεται άτυπα ή παράνομα αυτό, αφού, στην πραγματικότητα, κανείς ελεγκτικός μηχανισμός ή φορέας δε μπορεί να ελέγξει τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, και πολύ περισσότερο τις παρεμβάσεις του στη διδακτέα ύλη, τις οποίες αναφέρουμε σ'αυτό το κεφάλαιο

Μαθήματος, ακόμα περισσότεροι διδάσκοντες, χωρίς μάλιστα να νιώθουν την παραμικρή "ενοχή", αφού αυτή η επιλογή τους, νομιμοποιείται πλήρως, σχεδόν απ'όλους, καθώς θεωρείται ότι *βοηθά* τους μαθητές να ανταπεξέλθουν σε ένα "πρωτεύον"[326] και μάλλον *όχι εύκολο* (αν όχι *δύσκολο*) Μάθημα, για το οποίο ίσως, πολλοί από τους τελευταίους, παρακολουθούν ακόμα και φροντιστηριακά μαθήματα(!...) (Και αυτή η *αντικατάσταση* βέβαια, γίνεται *σχεδόν πάντα*, όταν για κάποιο λόγο – π.χ. πραγματοποίηση σχολικού περιπάτου, εκδρομής, απεργίας, αργίας, σχολικού εκκλησιασμού, σχολικής εορτής ή κατάληψης - δεν πραγματοποιηθούν οι ώρες διδασκαλίες του *άλλου* μαθήματος.[327])

Και αν, παρ'όλες αυτές τις περικοπές των ωρών διδασκαλίας της ΠΑ,[328] αρκετοί οι διδάσκοντες δηλώνουν – όπως κάνουν και στην έρευνα που παρουσιάζουμε στο επόμενο κεφάλαιο – ότι *προλαβαίνουν* και διδάσκουν, κάθε χρόνο, *όλη* την προβλεπόμενη ως *διδακτέα*, ύλη, μπορεί να αντιληφθεί όποιος έχει, έστω και μικρή, σχολική διδακτική εμπειρία, ότι σχεδόν πάντα, κάποια κεφάλαιά της τα "παραδίδουν" συνοπτικά,[329] ή αφαιρώντας μέρη τους[330] – ενώ βέβαια, συνήθως *και* ο χρόνος που αφιερώνουν στην "εξέταση" των μαθητών αναφορικά με αρκετές ενότητές της, να είναι περιορισμένος, αφού γίνεται συνοπτικά, *και* η "εξέτασή" τους.[331] [332]

---

[326] *Πρωτεύοντα*, όμως, θεωρούνται και όλα τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα.

[327] Ενώ, επιπλέον, συμβαίνει και αυτό: Όταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί, μπορούν, ρυθμίζουν έτσι το πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθημάτων του, ώστε τέτοιου είδους *απώλειες* διδακτικών ωρών, όταν μπορούν να προβλεφθούν, να "βαραίνουν" την ΠΑ και όχι το άλλο μάθημα που διδάσκει και είναι της ειδικότητάς του – πολύ περισσότερο, αν είναι και "πρωτεύον".

[328] Για τις περικοπές ωρών διαφόρων δευτερευόντων μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της ΠΑ, προς όφελος των ωρών πρωτευόντων, βλ. Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.64, όπου αναφέρεται ότι αφαιρούνταν – με βάση την εγκύκλιο Γ/2665/17-4-79 που παρατίθεται στο ίδιο, σ.267) ώρες, ενώ το ίδιο γινόταν και από την ΠΑ ειδικά, αφού, με βάση όσα όριζε σχετική εγκύκλιος του ΥπΕΠΘ, «μετά την κάλυψη της ύλης του μαθήματος αυτού, συμπληρώνονταν [...] ελλείψεις στα μαθήματα των εισιτηρίων εξετάσεων» (στο ίδιο, σ.64). Όπως θα εξηγήσουμε όμως στο τρίτο Μέρος της εργασίας μας, πολλές χρονιές, αν όχι τις περισσότερες, είναι σχεδόν αδύνατη η κάλυψη όλης της διδακτέας ύλης της ΠΑ – εκτός βέβαια, αν αρκετά κεφάλαιά της διδαχθούν περιληπτικά... Εξάλλου, στη σ. 65 του ίδιου, αναφέρεται ότι οδηγεί σε «μείωση των ωρών διδασκαλίας» ενός μαθήματος, ακόμα και «η περιστασιακή έλλειψη διδακτικού βιβλίου», επίσης με βάση σχετική εγκύκλιο. «Μερικές φορές μάλιστα το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έδινε ρητή εντολή να αρχίζει η διδασκαλία κάποιου μαθήματος μόνο μετά την παραλαβή του διδακτικού εγχειριδίου.» (στο ίδιο, σ.117)

[329] Πολλές φορές μάλιστα, είναι «η έλλειψη σχολικού βιβλίου, έστω και για λίγες μέρες, που ανάγκαζε τους διδάσκοντες να δίνουν περιληπτικές σημειώσεις στους μαθητές, γιατί, σύμφωνα με την αντίληψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ήταν αδιανόητη η διδασκαλία μαθήματος χωρίς να υπάρχει το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο ή κάποιο υποκατάστατό του, όπως εδώ οι περιληπτικές σημειώσεις.» (στο ίδιο, σ.70, αλλά βλ. τα ίδια και στη σ.119 του ίδιου)

[330] Για τέτοιες αφαιρέσεις που γίνονται με βάση όσα ορίζουν σχετικές εγκύκλιοι του ΥπΕΠΘ, βλ. στο ίδιο, σσ.68-69.

[331] Αλλά η διδακτική πραγματικότητα του σχολείου, μαρτυρά ούτως ή άλλως, πως *συχνά*, ο διδάσκων κάθε μαθήματος, επιλέγει, για διάφορους λόγους - και (υπό ένα πρίσμα), συνήθως, ορθά και δικαιολογημένα – είτε να μην "εξετάσει" καθόλου τους μαθητές στο "μάθημα της ημέρας", είτε να μην το κάνει με την τυπική, πλήρη και συνήθη έννοια του όρου.

Πέραν όμως όσων αναπτύξαμε ως εδώ διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός "χρησιμοποιεί" στη διδασκαλία του και *διδάσκει*, τα κείμενα του σχολικού βιβλίου, κρίνουμε σκόπιμο να ερευνήσουμε τι συμβαίνει και στις περιπτώσεις που ο διδάσκων, αποφασίζει να διδάξει κάτι *εκτός βιβλίου* (άρα και εκτός (διδακτέας) ύλης) – παρά το ότι τέτοια απόφαση λαμβάνεται πάρα πολύ σπάνια, και μόνο από υπερβολικά ελάχιστους εκπαιδευτικούς.[333] (Και το σπάνιο του

---

[332] Πάντως, πρέπει να αναφερθεί ότι στις μέρες μας, πολλές χρονιές, *χάνονται* σε αρκετά σχολεία, τόσες πολλές διδακτικές ώρες γενικά – κυρίως λόγω καταλήψεων, πολυήμερων εκδρομών, «περιπάτων», εκπαιδευτικών επισκέψεων και απεργιών των εκπαιδευτικών -, που όντως, εκ των πραγμάτων, δυσκολεύεται ο διδάσκων να "καλύψει" (*διδακτικά*, αλλά και *εξεταστικά*) με την απαιτούμενη πληρότητα-επάρκεια, *όλη* τη διδακτέα ύλη του κάθε μαθήματος που διδάσκει.

Ωστόσο, θεωρούμε σκόπιμο, στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε και μερικές πολύ ενδιαφέρουσες κριτικές απόψεις του Μαυρογιώργου για τον σχολικό χρόνο και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν ως προς αυτόν και τη *χρήση* του, παρά το ότι, υπό μία έννοια, μπορεί να θεωρηθούν πως αμφισβητούν, ακόμα και όσα αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο αυτής της υποσημείωσης: «Τα τελευταία χρόνια, τα ζητήματα που σχετίζονται με το σχολικό χρόνο έχουν προωθηθεί στην […] "ημερήσια διάταξη" του διαλόγου για την εκπαίδευση. […] μπορούμε ενδεικτικά να αναφέρουμε "εκτιμήσεις" για τον "περιορισμένο χρόνο λειτουργίας των σχολείων" […] και της "κακής διαχείρισης" του σχολικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο. Βέβαια αυτού του είδους οι εκτιμήσεις προβάλλουν την αντίληψη σύμφωνα με την οποία ο σχολικός χρόνος είναι ο "ένοχος" της υπόθεσης της εκπαιδευτικής κρίσης.* [Όμως] η πολιτική της αριθμητικής του σχολικού χρόνου αντιμετωπίζει τα σχετικά ζητήματα μηχανιστικά, καθώς χρησιμοποιεί το χρόνο ως ποσοτικό μέγεθος για να καταδείξει το βαθμό απόδοσης της εκπαίδευσης. Περισσότερος σχολικός χρόνος δε σχετίζεται μονοσήμαντα και γραμμικά με ποιοτική βελτίωση του επιπέδου μάθησης όλων των μαθητών.» (Γιώργος Μαυρογιώργος, "Μορφές κατανόησης…", ό.π., σ.171)

Παράλληλα δε μ'αυτή την αντίληψη που κυριαρχεί, έστω και με λανθάνοντα τρόπο, ισχύει και το εξής: «Ο χρόνος δε μετριέται με βάση τη δουλειά που είναι να γίνει. Η σχολική εργασία μετριέται με βάση το χρόνο που διατίθεται.» (στο ίδιο, σ.179) «Η ρητή διάταξη π.χ., σύμφωνα με την οποία, "η διδακτέα ύλη (είναι)… σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα…", είναι ενδεικτική [του ότι] η χρονική προδιαγραφή […] αποτελεί προσδιοριστικό […] στοιχείο για το είδος και την ποιότητα της σχολικής γνώσης που επιλέγεται στο αναλυτικό πρόγραμμα για διδασκαλία.» (στο ίδιο, σ.172) Και ως εκ τούτων, «ο χρόνος είναι μια θεμελιώδης διάσταση-άξονας με βάση την οποία δομείται και προσλαμβάνεται η εργασία εκπ/κών και μαθητών […] [όντας ταυτόχρονα,] και ένας ορίζοντας δυνατοτήτων και περιορισμών». (στο ίδιο, σ.179)

Για δε τη σχέση του *σχολικού χρόνου*, με την "παράδοση" της διδακτέας ύλης, σημειώνει: «Αν μείνουμε προσκολλημένοι στις κρατούσες αντιλήψεις, η τυραννία της διδακτέας ύλης θα μας κρατάει δέσμιους της έμμονης ιδέας για το πόσο και το πότε σε απόσταση από ερωτήματα του γιατί. Έχουμε γίνει δρομείς της ταχύτητας στη δράση για να "ολοκληρώνουμε" έγκαιρα τη διδακτέα ύλη, χωρίς να μένει χρόνος για το δρόμο αντοχής του στοχασμού.» (στο ίδιο, σσ.180-181) Και έτσι δεν "ολοκληρώνεται" ποτέ η "παράδοση" της ύλης με τον τρόπο εκείνον, και στα πλαίσια του χρόνου εκείνου, που αμφότεροι, θα εξασφάλιζαν την *πληρότητα* που πρέπει να έχει η διδασκαλία για να είναι, από κάθε άποψη, άρτια.

Και ο Μαυρογιώργος συνεχίζει, επισημαίνοντας τα εξής: «Η αγωνία της "ολοκλήρωσης" της ύλης εξορίζει τη σοφία και την ηδονή της βραδύτητας, κατά πως θα έλεγε κι ο Κούντερα. Όπως λέει, χαρακτηριστικά "υπάρχει κρυφός σύνδεσμος μεταξύ βραδύτητας και μνήμης, μεταξύ ταχύτητας και λήθης. […] ο βαθμός της βραδύτητας είναι ευθέως ανάλογος με την ένταση της μνήμης. Ο βαθμός της ταχύτητας είναι ευθέως ανάλογος με την ένταση της λήθης".* Η εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι κι αλλιώς, είναι οργανωμένη με διευθετήσεις ιεραρχικής κατάταξης, κατανομής και επιλογής της διδακτέας ύλης. […] Γιατί [λοιπόν] τόση ομηρία στην έμμονη ιδέα της "ολοκλήρωσης" σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια; […] Στο κάτω-κάτω, ο σχολικός χρόνος δεν είναι για τους μαθητές/τριες χρόνος προετοιμασίας για τη ζωή, όπως δεν είναι απλώς χρόνος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Είναι χρόνος ζωής…» (στο ίδιο, σ.181)

* Και αυτή ακριβώς η επισήμανση, συναρτάται με όσα θίξαμε και αναλύσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, σχετικά με το τι τελικά "μένει" (και για πόσον καιρό) "στη μνήμη" των μαθητών από όσα αυτοί διαβάζουν (ή *κατανοούν διαβάζοντας*) στα σχολικά βιβλία, γενικότερα, ή στα εγχειρίδια της ΠΑ,

φαινομένου, οφείλεται σε πολλούς λόγους (ένας από τους οποίους ερείδεται στην κατάρτιση των διδασκόντων την ΠΑ – στην οποία προαναφερθήκαμε -, ενώ κάποιοι άλλοι, θα φανούν απ'όσα θα αναφέρουμε στη συνέχεια). Ένας μάλιστα απ'αυτούς, είναι και η έλλειψη επαρκών, για την αναλυτική και χωρίς χρονική πίεση, "παράδοση" *όλης* της διδακτέας ύλης, διδακτικών ωρών, την οποία προαναφέραμε.) Αλλά πρέπει να προηγηθούν της ανάλυσης αυτού του θέματος, ορισμένες επισημάνσεις σχετικές με τη διδακτέα ύλη ως προς το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, και τις υποχρεώσεις διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ως προς το *τι* πρέπει διδάσκει, γενικά, στους μαθητές του.

Απ'όσα αναφέραμε λοιπόν για την, προβλεπόμενη από σχετική Υπουργική Απόφαση του ΥπΕΠΘ, διδακτέα ύλη και το σχολικό βιβλίο, οι ενότητες του εγχειριδίου που οφείλει ο εκπαιδευτικός να διδάξει, προσδιορίζονται με σαφήνεια. Από αυτό το δεδομένο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας όμως, προκύπτει και το ότι, η για οποιοδήποτε λόγο, μη διδασκαλία ύλης του που ορίζεται ως διδακτέα, συνιστά μια οιονεί "παρανομία".[334] Συνεπώς, η μόνη *ελευθερία* του διδάσκοντος, αφορά το

ειδικότερα, κάνοντας αναφορά και στους τρόπους με τους οποίους – αλλά και στους σκοπούς για τους οποίους - τα αναγιγνώσκουν.

[333] Βλ. και Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.166, όπου επισημαίνεται ότι «οι καθηγητές φοβούνται» να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες, λόγω σχετικών «εκφοβιστικών μέτρων» που πήρε κατά καιρούς το ΥπΕΠΘ, και «παραιτούνται από ενέργειες που θα έχουν συνέπειες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.» Σε υποσημείωση της ίδιας σελίδας μάλιστα, αναφέρει και τη διαπίστωση σχετικής έρευνας της Ανθογαλίδου, σύμφωνα με την οποία το 64% των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «υποστηρίζει ότι "η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται πρωταρχικά στο σχολικό εγχειρίδιο"», θεωρώντας ο ίδιος, πως οφείλεται στον προαναφερόμενο *φόβο* τους.

[334] παρά το ότι, στην πραγματικότητα, είναι αδύνατον να ελεγχθεί από μια υπερκείμενη ιεραρχικά, του διδάσκοντος, Υπηρεσία, ή έναν *προϊστάμενό* του, όπως είναι π.χ. ο Διευθυντής του, το αν όντως διδάσκεται, ή έχει διδαχθεί *όλη* η διδακτέα ύλη…* - αυτό όμως, δεν ισχύει και για τη γραπτά εξεταζόμενη από τον διδάσκοντα, ύλη, η οποία, υπάρχει και *τρόπος*, αλλά και *περίπτωση/πιθανότητα*, να ελεγχθεί, για να διαπιστωθεί αν αντιστοιχεί σε διδακτέα ύλη. Ωστόσο, ο Διευθυντής του Σχολείου προβλέπεται να ελέγχει τα Βιβλία Ύλης, ώστε να διαπιστώνει αν "καλύφθηκε", όπως λέμε, η διδακτέα ύλη** (Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.28), ενώ το ίδιο προβλέπεται και για τον τέως Επιθεωρητή (στο ίδιο, σ.30), παρά το ότι, το ΥπΕΠΘ δήλωνε το 1979 στην εγκύκλιό του Γ/2694/19-4-79 (την οποία βλ. στο Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.267), πως «μέλημα του υπουργείου δεν είναι η εξάντληση της διδακτέας ύλης, αλλά η αφομοίωση και εμπέδωσή της από τους μαθητές.»

* Διαβάζουμε σχετικά, την εξής χαρακτηριστική και αποκαλυπτική – παρά το ότι φαίνεται υπερβολική - δήλωση καθηγητή, σε ερώτηση ερευνήτριας: «Μπαίνεις στην τάξη και είσαι Θεός. […] είσαι ανεξάρτητος. Κανείς δε σε ελέγχει. […] Μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις, ακόμη και να μη χρησιμοποιήσεις το ενδεδειγμένο βιβλίο. Μπορείς να πεις στους μαθητές να το διαβάσουν και να τους κάνεις άλλο πράγμα. Κανείς δε θα το πάρει είδηση! Μπορείς να διδάξεις τίποτε, ούτε το βιβλίο, ούτε τίποτε και δε θα το μάθουν. [Το έχεις κάνει;] Α, βέβαια, έχω κάνει διάφορα πράγματα, αλλά σε συμφωνία με τους συναδέλφους και το διευθυντή.» (Πασχαλιά Γιαννακάκη, *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής*, εκδόσεις Κυριακής Αθ. Βασδέκη, Αθήνα, 1997, σσ.391-392 – η υπογράμμιση δική μας) Και η συγγραφέας συνοψίζει: «Οι εκπαιδευτικοί, στις τάξεις τους, διαπράττουν πολλές αποκλίσεις που είναι πολύ σημαντικές» (στο ίδιο, σ.393).

Επιτρέψτε μας όμως δυο σχόλια για την προηγούμενη δήλωση του εκπαιδευτικού: Πρώτον, παρά τα όσα ανέφερε περί ανεξαρτησίας και ανεξέλεγκτου της διδασκαλίας του, δηλώνει – είτε επειδή *όντως* το έκανε, είτε επειδή δε θέλει να κακοχαρακτηρισθεί από την ερευνήτρια που τον ρωτά – πως ό,τι έκανε, το έκανε μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του προϊσταμένου του, Διευθυντή. (Πέραν τούτου, το γιατί επιζήτησε *και* τη συναίνεση των συναδέλφων του, είναι κάτι του οποίου αδυνατούμε να φανταστούμε

δικαίωμά του να επιλέξει ο ίδιος, σε ποιο *ένα τρίτο* της διδαγμένης ύλης του εγχειριδίου *δε* θα εξεταστούν οι μαθητές στις Τελικές Γραπτές Εξετάσεις του διδακτικού έτους, που γίνονται την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου. Άρα, ουσιαστικά, το μόνο που του επιτρέπει η νομοθεσία, να κάνει, ως προς την ύλη του σχολικού βιβλίου, είναι να ορίσει τις σελίδες του τις οποίες οι μαθητές δε θα κληθούν να διαβάσουν-μελετήσουν και απομνημονεύσουν (στον βαθμό που θα το πετύχουν), *μία ακόμα φορά*[335] κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, δηλαδή στις ημέρες που προηγούνται των Τελικών Εξετάσεων.

Αυτό όμως που αξίζει να επισημανθεί ιδιαίτερα, είναι, ότι, όσον αφορά, τουλάχιστον τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα, η κρατικά οριζόμενη διδακτέα ύλη της ΠΑ, είναι πάντα, *ύλη του σχολικού εγχειριδίου και μόνο*[336] - και μάλιστα, το *ένα και μοναδικό*, αφού δεν υφίσταται ο θεσμός του *πολλαπλού βιβλίου*[337] - εφόσον, δεν *προβλέπεται* καθορισμός της διδασκόμενης ύλης από τον διδάσκοντα.[338] [339] Και αυτό, είναι ασφαλώς ένα παράδοξο για τα σύγχρονα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

την απάντηση.) Και δεύτερον, από τη φράση που υπογραμμίσαμε, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί υποχρέωσή του να "υποχρεώσει" τους μαθητές να διαβάζουν το σχολικό βιβλίο, ακόμα κι αν για ορισμένους λόγους – π.χ. λόγω του ότι δε συμφωνεί με όσα αναφέρονται σε κάποιο/α κεφάλαιό/ά του, ή τα θεωρεί λανθασμένα – αποφασίζει να μην τους το "αναπτύξει"/διδάξει/"παραδώσει", με τη συνήθη έννοια του όρου.

** Αλλά όπως είναι γνωστό, είναι ιδιαίτερα σύνηθες το φαινόμενο να γράφουν οι εκπαιδευτικοί, μερικές φορές, στο Βιβλίο Ύλης, *άλλα* απ'αυτά που διδάσκουν πραγματικά, όπως δηλώνει και καθηγήτρια, σε συνέντευξή της σε ερευνήτρια: «Συχνά, δεν προφταίνω να κάνω αυτό που το curriculum [για το curriculum, βλ. στο τρίτο Μέρος της διατριβής] απαιτεί [...] Γράφω πως έκανα αυτό που μου ζητούν, χωρίς να το κάνω, και στην πραγματικότητα έχω κάνει άλλο πράγμα στη θέση του. [Πρόκειται για δευτερεύοντα σημεία;] Όχι, αντίθετα, για σοβαρά.» (Πασχαλιά Γιαννακάκη, ό.π., σ.392) Ενώ μερικές φορές σήμερα, αυτό γίνεται και κατόπιν παραίνεσης του Διευθυντή του Σχολείου(!), προκειμένου να αποφύγει να του ασκηθεί *έλεγχος*, σε περίπτωση διενέργειας υπηρεσιακού ελέγχου, από κάποιο υπερκείμενό του υπηρεσιακό στέλεχος.

[335] Και το «ακόμα» βέβαια, υποδηλώνει ότι τις έχουν ήδη διαβάσει σε προηγούμενη περίοδο της σχολικής χρονιάς.

[336] Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.166.

[337] Ωστόσο, καθιερώθηκε πρόσφατα «η εισαγωγή [...] περισσότερων από ένα διδακτικών βιβλίων για το μαθητή σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο (Ν 2525 (ΦΕΚ 188, τ. Α΄/23-9-97), άρθρο 7, παράγραφος 3), αλλά λόγω της διατύπωσης «σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο»(...), το πολλαπλό ισχύει - όπως και από τη δεκαετία του 1960 -, μόνο για τα μαθήματα ξένης γλώσσας (Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.115)!... Για δε την ιστορία των νομοθετικών-κρατικών προβλέψεων για την εφαρμογή του *πολλαπλού βιβλίου* στην Ελλάδα, βλ. ενδεικτικά, Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σσ.196-197. Ενώ μια γενικότερη αναφορά στη χρήση του ενός και μοναδικού βιβλίου στην ελληνική εκπαίδευση, βλ. Σταύρος Χρόνης, ό.π.., σ.115.

[338] όπως προβλέπεται σε χώρες του εξωτερικού* (στο ίδιο, σσ.24-25). Και μόνο το ότι «ο Έλληνας εκπαιδευτικός» δε μπορεί να επιλέξει ούτε το βιβλίο που θα διδάξει, όπως θα έκανε αν ίσχυε το *πολλαπλό βιβλίο*, καταδεικνύει ότι «στερείται της «παραμικρής επιλογής», όσον αφορά τη διδασκόμενη ύλη (Πασχαλιά Γιαννακάκη, ό.π., σ.390).

* Αναφέρουμε δε χαρακτηριστικά, ότι κάνοντας λόγο για «χώρες του εξωτερικού», δεν πρέπει να θεωρούμε ότι πρόκειται μόνο για χώρες της Δύσης, αφού και στην Τουρκία, ήδη από «τις αρχές της δεκαετίας του '90 [...] χρησιμοποιείται το πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο.» (Ευάγγελος Ι. Τσιανάκας, *Η εικόνα του "άλλου" στα σύγχρονα τουρκικά Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτικής Αγωγής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή,

Το θέμα όμως της διδακτικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού, δεν εξαντλείται στο *τι* οφείλει αυτός να διδάξει, αφού κάθε διδάσκων, *είναι*, ούτως ή άλλως – δηλαδή, εκ των πραγμάτων – *ελεύθερος* – αδιάφορο από το αν του αναγνωρίζει αυτό το δικαίωμα, ή όχι, η εκπαιδευτική νομοθεσία - να "παραδώσει" αυτή την, άνωθεν προσδιορισμένη, διδακτέα ύλη, με όποιον τρόπο θέλει ή θεωρεί σωστό – που σημαίνει ότι είναι (πάντα) ελεύθερος να διαμορφώσει το *πώς* της διδασκαλίας του, όπως επιθυμεί μόνο εκείνος.[340] Και στα πλαίσια αυτού του *τρόπου*, μπορεί να διδάξει αυτή την ύλη, ακόμα και ασκώντας της κριτική. Αλλά όταν ο διδάσκων αξιολογεί το περιεχόμενο του βιβλίου στους μαθητές του, με τρόπο που δείχνει ότι *διαφωνεί* μ'αυτόν, μειώνει, στη σκέψη των μαθητών, την *αξιοπιστία* και κλονίζει την *πειθώ* του *λόγου* του βιβλίου, περιορίζοντας, έτσι, την *εσωτερίκευσή*[341] του απ'αυτούς. Σημειωτέον πάντως, ότι, κατά την εκτίμησή μας, αυτός ο *περιορισμός* που μόλις αναφέραμε, είναι αρκετά *μικρός*, όσον αφορά τους περισσότερους μαθητές. Ενώ βάσει της εμπειρίας μας, και ο κλονισμός της αξιοπιστίας που προαναφέραμε, είναι

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Φιλοσοφική Σχολή/Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, 2006, σ.61).

[339] Γι'αυτό και οι Αποφάσεις του ΥπΕΠΘ που την προσδιορίζουν, αναφέρουν τίτλους μερών, κεφαλαίων, ενοτήτων και υποενοτήτων του βιβλίου (ενίοτε δε, και αριθμό σελίδων του).

[340] Ο εκπαιδευτικός «δεν είναι ελεύθερος να διδάσκει οποιαδήποτε επιστημονική άποψη θεωρεί ορθότερη [...] Παρ'όλα αυτά, έχει το δικαίωμα να επιλέγει την κατά την κρίση του προσφορότερη παιδαγωγική μέθοδο, για να ικανοποιεί τους νομοθετημένους σκοπούς.» (Αποστόλης Ανδρέου (συνεργασία: Παναγιώτης Μαντζούφας), *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Νέα Σύνορα-εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, 1999, σ.49)* Και ο τρόπος διδασκαλίας της ΠΑ (από τον εκπαιδευτικό), μπορεί, μερικές φορές, να παίξει - αφεαυτού του, και *πέρα από καθεαυτή τη διδασκόμενη ύλη του μαθήματος και το περιεχόμενο του βιβλίου του* - καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής κουλτούρας που αναπτύσσει στους μαθητές, όπως π.χ. συμβαίνει όταν ο διδάσκων επιτρέπει και καλεί τους μαθητές του να συμμετέχουν σε συζητήσεις που γίνονται μες στην τάξη, σχετικές με επίμαχα πολιτικά θέματα και πολιτικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να τους καλλιεργεί μια *δημοκρατική συμμετοχική* πολιτική κουλτούρα (βλ. συμπεράσματα σχετικών ερευνών, στο Πανταζή Τερλεξή, ό.π., σσ.146-147, 180).

* Όσο δε για τις σχετικές με τον τρόπο διδασκαλίας υποδείξεις, του *βιβλίου του καθηγητή*, πρώτον, αυτές είναι μόνο *ενδεικτικές* (όπως αναφέρεται και στα Στέλλα Σωτηρίου, Στυλιανή Κορδονούρη, Αικατερίνη Ζαφρανίδου, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γ΄ Γυμνασίου: βιβλίο εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006 (Α΄ έκδοση), σ.9 και Α. Βαβουγυιού, Σ. Παπαγεωργίου-Γονατάς, Δ. Παυλάκου-Στρατηγάκη, Κ. Ι. Τοπάλη, *Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς, Β΄ Ενιαίου Λυκείου: βιβλίο καθηγητή*, ΟΕΔΒ, 2004 (Γ΄ έκδοση), σ.4) και δεύτερον, μόνο λίγοι εκπαιδευτικοί το συμβουλεύονται, όπως μαρτυρά και σχετική έρευνα που θα παρουσιάσουμε αλλού. (Βιβλίο καθηγητή συνοδευτικό του εγχειριδίου ΠΑ, εκδίδεται, από το 2001 για το Γυμνάσιο – από την έκδοση δηλαδή του βιβλίου των Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά., *Κοινωνική και πολιτική αγωγή για τη Γ΄ Γυμνασίου: βιβλίο μαθητή*, ΟΕΔΒ, 2001, μέχρι σήμερα (που σημαίνει, για τα δύο τελευταία βιβλία ΠΑ που κυκλοφόρησαν μέχρι σήμερα) - και από το 2000 για το Λύκειο - από την έκδοση του εγχειριδίου των Άννα Βαβουγυιού κ.ά., *Εισαγωγή...*, ό.π. (που είναι και το τελευταίο βιβλίο ΠΑ του Λυκείου που κυκλοφόρησε μέχρι σήμερα – αλλά θα εκδοθεί, *βιβλίο καθηγητή*, και για το βιβλίο ΠΑ του Λυκείου που θα κυκλοφορήσει στο μέλλον (βλ. τη με Αρ. Πρ. 8237/5-10-2006/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακοίνωση Πρόσκλησης Ενδιαφέροντος για τη συγγραφή του νέου βιβλίου ΠΑ του Λυκείου). (Για εκείνα μάλιστα τα δύο πρώτα βιβλία ΠΑ που συνοδεύτηκαν από *βιβλίο καθηγητή* - δηλαδή για εκείνο του Γυμνασίου του 2001, και εκείνο του Λυκείου του 2000 -, κυκλοφόρησαν και δύο αντίστοιχα *τετράδια μαθητή* (:Α. Βαβουγυιού κ.ά., *Εισαγωγή...: Τετράδιο Εργασιών...*, ό.π. και Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., *Κοινωνική...: τετράδιο μαθητή*.))

[341] Ο όρος *εσωτερίκευση*, χρησιμοποιείται με το ιδιαίτερο νόημα που του δώσαμε, στην υποσημ. 54.

σχετικός, αφού, συμβαίνει μερικές φορές, οι μαθητές να αμφισβητούν την κρίση του διδάσκοντός τους, όταν τους δηλώνει πως το βιβλίο τους αναφέρει κάτι λάθος, θεωρώντας πως «το σχολικό εγχειρίδιο» ως θεσμός, ή οι συγγραφείς του, ως *επιλεγμένοι* από το ΥπΕΠΘ συντάκτες του, είναι αδύνατον να γνωρίζουν ένα θέμα για το οποίο γράφουν, λιγότερο καλά από τον εκπαιδευτικό τους![342] (Και στο ότι οι

---

[342] Έτσι, δε μπορεί εύκολα ο διδάσκων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να *λειτουργήσει* σε σχέση με τους μαθητές του - ιδίως στο Λύκειο -, ως ένα είδος, και ενός συγκεκριμένου, μέτριου, μεγέθους, *αυθεντία*, διότι, όπως αναφέρει γλαφυρά και απόλυτα εύστοχα, ο Καραποστόλης, κυριαρχεί σήμερα μια ορισμένη αντίληψη «σύμφωνα με την οποία το πιο σεβαστό ανθρώπινο δικαίωμα είναι να προεξοφλείς ότι οι αυθεντίες κάνουν κατάχρηση της ισχύος τους. Μπορούν επομένως ελεύθερα οι μικρές ηλικίες να διαλέξουν τι θα μάθουν και αν θα το μάθουν [...] Γενναιόδωρη και ελαστική η σύγχρονη φιλελεύθερη κοινωνία τους παραχώρησε το προνόμιο να είναι σκεπτικιστές πριν από την ώρα τους» (Βασίλης Καραποστόλης, "Το ζήτημα των προτύπων στην Εκπαίδευση", στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.129/2003, σ.12). Και ολοκληρώνει τον σχετικό συλλογισμό του, επισημαίνοντας ότι «στην εποχή μας, αφού υποβλήθηκε σε κριτική η μυθοποίηση, "μυθοποιήθηκε στο τέλος η απομυθοποποίηση".» (στο ίδιο, σ.17)

Πέραν όμως των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων, που διαμορφώνουν στις μέρες μας αυτές τις τάσεις των νέων, ευθύνεται για τα προαναφερόμενα, *και* η ηλικία της εφηβείας, την οποία διάγουν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου,* αφού οι έφηβοι, χαρακτηρίζονται από την εξής αντίφαση: όσο έντονα έχουν την ανάγκη από πρότυπα (προσώπων, ή άλλης υφής) (Ηλίας Ε. Κουρκούτας, ό.π., σσ.107,189), άλλο τόσο αμφισβητούν την αξία των προσώπων που εμφανίζονται, αυτοπαρουσιάζονται, ή θεωρούνται από την κοινωνία, ως *πρότυπα* (για τη γενικότερη τάση αμφισβήτησης κατά την εφηβεία, βλ. στο ίδιο σ.111). Συνεπώς, αν συγκρίνουμε τα πρόσωπα των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων - τα οποία όμως δεν τα προσλαμβάνουν και δεν τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές, ως πραγματικά "πρόσωπα", αλλά μόνο ως *ονόματα* (δηλαδή ως *αναφορές προσώπων*) και ως *αναφερόμενα* (στο εξώφυλλο του εγχειριδίου) άτομα-συγγραφείς, (για να μην πούμε, ως *απλές αναφορές*, ή - ακόμα χειρότερα - *μόνο ως* **λέξεις**) -, με τα *πρόσωπα* των διδασκόντων τους - που τους είναι *ορατά*, τα προσλαμβάνουν, μέσω της υλικότητάς τους, και επιπλέον τους είναι οικεία-γνώριμα και βρίσκονται σχεδόν καθημερινά κοντά τους -, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε, γιατί έχουν μια σαφώς μεγαλύτερη ετοιμότητα να *αμφισβητήσουν* (αν όχι και να *μειώσουν*) τους εκπαιδευτικούς τους ως - *μικρές* και *εντός ορισμένων πλαισίων* (και εισαγωγικών) - *αυθεντίες*, αναφορικά με το κύρος-αξία του διδακτικού τους *λόγου*, παρά τους α-πρόσωπους συγγραφείς των βιβλίων που διαβάζουν, αναφορικά με τον γραπτό τους *λόγο*. Και αυτή η "ευκολία"-ετοιμότητά τους, οφείλεται κυρίως στο ότι ο διδάσκων, *εκτίθεται* σ'αυτούς καθημερινά, και μάλιστα *πλήρως* - δηλαδή, τόσο ως σωματική-φυσική παρουσία, όσο και ως ψυχονοητική προσωπικότητα -, όντας, επιπλέον, και *έτοιμος* να *(προσ)βληθεί* από τον κριτικό *λόγο* τους (στον βαθμό που δε μπορεί να τον αποτρέψει), για όσα τους αναφέρει, και να "απολογηθεί"/λογοδοτήσει σ'αυτούς, για τα λεγόμενά του.**

Αντίθετα, με τους συγγραφείς του εγχειριδίων ως *πρόσωπα*, δεν έχουν οι μαθητές *πραγματική* σχέση, αφού οι πρώτοι, είναι πάντα *απόντες* από το οπτικό πεδίο και τον χώρο όπου ζουν, κινούνται και εκπαιδεύονται οι δεύτεροι. Έτσι, όντας οι συντάκτες των εγχειριδίων, *υπαρκτικά ανύπαρκτοι* – δηλαδή μη *υλικοί* και *ορατοί* - ως προς τους μαθητές, και μόνο γλωσσικά-συμβολικά υπαρκτοί, δε μπορούν εκ των πραγμάτων να πληγούν *άμεσα* από τους τελευταίους, "μπρος στα μάτια τους", και να τους δώσουν ίσως έτσι, την ευκαιρία να νιώσουν και μία *κάθαρση* ως μαθητές, για όσα στοιχεία των συγγραμμάτων τους, τους "βαραίνουν"!***

Άρα, οι μόνοι (συμβολικοί) εκπρόσωποι, φορείς και μεταδότες της Γνώσης-Επιστήμης και του Διδακτικού Λόγου, τους οποίους μπορούν να *πλήξουν* οι μαθητές, είναι οι διδάσκοντές τους, που συνυπάρχουν, συνευρίσκονται και συμβιώνουν τις ώρες της διδακτικής διαδικασίας, μαζί τους, ψυχοσωματικά και νοητικά - δηλαδή *με* ***ομόλογο*** *τρόπο* με τον οποίο υφίστανται αυτή τη διαδικασία, και οι ίδιοι οι μαθητές. Και αυτό το "ομόλογο", δίνει επιπρόσθετα, στους τελευταίους, την εντύπωση πως η εν λόγω αμφισβήτησή τους σε βάρος των διδασκόντων τους, πραγματοποιείται υπό συνθήκες *ισοτιμίας* και *επί ίσοις όροις* μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Αυτή η εντύπωση όμως, τους αυξάνει - αν και δεν προλαβαίνουν εκείνη τη στιγμή να το συνειδητοποιήσουν - την *αυτοεκτίμηση* (γι'αυτή την έννοια βλ. Αγγελική Λεονταρή, ό.π., σσ.81-84, Νίκος Γ. Παπαδόπουλος, ό.π., σ.99 (όπου αναφέρεται ως *αυτοαποτίμηση* – όρο που κι εμείς θεωρούμε προτιμότερο), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.2*, ό.π., σ.889).

μαθητές εκλαμβάνουν τον *λόγο* του σχολικού βιβλίου, ως *αληθή* και ως *λόγο-αυθεντία*, αναφερθήκαμε διεξοδικά, σε προηγούμενο κεφάλαιο).

Επιπλέον, αν προσεγγίσουμε το θέμα της άρθρωσης ενός τέτοιου *κριτικού λόγου*, υπό το πρίσμα του αν *νομιμοποιείται* ο εκπαιδευτικός να διδάσκει επικρίνοντας και ανατρέποντας όσα αναφέρει το εγχειρίδιο, μάλλον πρέπει να απαντήσουμε αρνητικά, αφού ούτε καν *προβλέπεται* από τη σχετική νομοθεσία (και τις εγκυκλίους του ΥπΕΠΘ), διάσταση θέσεων μεταξύ διδάσκοντος και εγχειριδίου (στα πλαίσια της δημόσιας – δηλαδή της πραγματοποιούμενης στη σχολική "τάξη" – διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού), καθώς, η διδασκόμενη ύλη, *περιέχεται* μόνο στο σχολικό βιβλίο, και δεν *προβλέπεται* καν, το να εκπορεύεται από τη σκέψη και τις γνώσεις του διδάσκοντος. Συνεπώς, ο *λόγος* του διδάσκοντος, οφείλει, απλά, να εκφράζει, αναδιατυπώνει, μεταδίδει και διασαφηνίζει τον *λόγο* του σχολικού βιβλίου καθεαυτόν,[343] ενώ βέβαια, ταυτόχρονα, δεν *προβλέπεται* (κι έτσι, σύμφωνα με μια

Με βάση όσα αναφέραμε λοιπόν, καταλαβαίνουμε ότι ενδέχεται, ακόμα κι αν ο διδάσκων θέλει να εκφράσει στους μαθητές μια διαφωνία του με όσα αναφέρει το εγχειρίδιο, ιδίως όταν αυτή αφορά ένα ζήτημα όχι μικρής σημασίας, να μην το κάνει. Όπως δηλώνει και μια καθηγήτρια, «συχνά, μου συμβαίνει [...] να εκφράζω θέσεις, στις οποίες δεν πιστεύω, π.χ. για μερικές ιστορικές απόψεις μού συμβαίνει [...] να έχω αντίθετη άποψη από αυτή του επιβεβλημένου επίσημου προγράμματος [άρα, και σχολικού βιβλίου], και δεν το λέω, αλλά το απωσιωπώ. Και δεν το λέω, γιατί πιστεύω πως αυτό μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις.» (Πασχαλιά Γιαννακάκη, ό.π., σ.392) Δεν εξηγεί όμως τι είδους αντιδράσεις εννοεί – αν δηλαδή αυτές θα προέρχονται από τους μαθητές, ή ίσως από τη Διεύθυνση του Σχολείου, σε περίπτωση που ενημερωθεί για τα όσα ανέφερε η εκπαιδευτικός "στο μάθημα".

* Και θυμίζουμε, πως η ΠΑ δε διδάσκεται σε μικρότερες της Γ΄ Γυμνασίου, τάξεις.

** Και παρά το ότι είναι *έτοιμος* να *αμυνθεί* στην περίπτωση που του ασκηθεί μια τέτοια αμφισβήτηση,**** δε μπορεί να αποφύγει το ενδεχόμενο να δώσει, σε περίπτωση που δεν *αντιδράσει* ή *δεν αμυνθεί* επιτυχώς, να δώσει στους μαθητές την εντύπωση, αλλά και την ικανοποίηση, ότι *"έπεσε"/εβλήθη* "μπρος στα μάτια τους"! Και, το σημαντικότερο(!): εξαιτίας ενός ***κριτικού*** (αν και, άσκεπτου***** κι αστήριχτου) *ελέγχου* που του άσκησαν, τολμώντας διά των αξιολογικών λεγομένων τους, να ανατρέψουν, και μάλλον να *αντιστρέψουν* (προς, συμβολικό και φαντασιακό, όφελός τους) τη θέση *υπεροχής* έναντί τους που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός - λόγω του θεσμικού του ρόλου και του ότι κατέχει πολύ περισσότερες και εγκυρότερες γνώσεις απ'αυτούς -, με το να αναλάβουν, έστω στιγμιαία, *εκείνοι*, μια "θέση" που τη θεωρούν *υπεροχής* έναντί του, *διακινδυνεύοντας* ακόμα και το να δώσουν μια αρνητική "εικόνα" για τον εαυτό και τις προθέσεις τους, στον διδάσκοντά τους.

*** Ενδέχεται όμως, να μπορούν να νιώσουν μια τέτοια "κάθαρση", μόνο με την τελετουργική *καύση* των βιβλίων τους στο τέλος της χρονιάς(!...), στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αλλά κι αν αυτό ισχύει, συμβαίνει με πολύ *έμμεσο*, και πάντως, με αρκετά *συμβολικό*, τρόπο...

**** Αν και, κατά τη γνώμη μας, οι εκπαιδευτικοί όταν τους αμφισβητούν οι μαθητές το ότι γνωρίζουν κάτι, καλύτερα από τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, αντιδρούν συνήθως με ευγενή αυτοσυγκράτηση, μετριοπάθεια και προσήνεια. Άλλωστε τις περισσότερες φορές, «η προσήνεια αποτελεί ψυχική αγωγή που κατευθύνεται [...] στην επικοινωνία για να τη σώσει» (Βασίλης Καραποστόλης, *Ήπιος Λόγος*, ό.π., σ.69). Και μία από τις σημαντικότερες προϋπόθεσεις για την ύπαρξη μιας (εκπαιδευτικά, αλλά και γενικότερα) δημιουργικής και αποδοτικής σχέσης μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών, είναι η εξασφάλιση μιας μεταξύ τους επικοινωνίας, που δε βαρύνεται από αμφισβητήσεις της κάθε μίας από τις δύο πλευρές, για την αξιοπιστία και τις προθέσεις της άλλης.

***** Άλλωστε, «"νεότης και άνοια" είναι ένα [...] ζεύγος εννοιών που προσκολλάται ιδιαίτερα στον Ακλιβιάδη [...] Η νεότητα πηγάινει μαζί με την απερισκεψία. Αποτελούν οι δύο έννοιες το σχήμα *εν διά δυοίν*.» (Εμμανουήλ Μικρογιαννάκης, "Νεότης και άνοια", στο Δημήτριος Ν. Κούτρας (επιμ.), *Οι νέοι και η πολιτική*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1998, σ.149)

[343] Βλ. και Βάσω Τοκατλίδου, "Σχολικά βιβλία και επικοινωνία στην τάξη", ό.π., σ.378 (ενώ τα ίδια ακριβώς διαβάζουμε και στο Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή*...,ό.π., σ.41). Αλλά, κάποιες ανάλογες

άποψη, *δεν οφείλει*, και σύμφωνα με μια άλλη, *δεν είναι ορθό*, ή έστω, *καλό*, οπότε και *δεν πρέπει*), να εξηγεί τις σκοπιμότητες, τις ατέλειες, τις μεροληψίες και τα λάθη των κειμένων του – υπό μία αυστηρότερη αντίληψη, εξάλλου, μια τέτοια διδασκαλία, μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και ότι *παραβιάζει* την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία.

Τι συμβαίνει όμως, αν ο εκπαιδευτικός - παρόλο που αυτό, όχι μόνο δεν το προβλέπει η σχετική νομοθεσία, αλλά ούτε και το ενθαρρύνει η ίδια η σχολική πραγματικότητα (συμπεριλαμβανομένης και της Διεύθυνσης κάθε Σχολείου – τουλάχιστον όσον αφορά τη διδασκαλία της ΠΑ) - επιθυμεί να διδάξει, εκτός από τη διδακτέα ύλη, *και* κάτι *περισσότερο* (ενδεχομένως και *διαφορετικό*), απ'όσα αναφέρει το βιβλίο; Του επιτρέπεται; Σύμφωνα με μια ερμηνεία της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, που θεωρείται ίσως, *τυπική*, "όχι",[344] ενώ σύμφωνα με μια άλλη, "ναι". Πάντως, κι αν ακόμα θεωρήσουμε ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία δεν απαγορεύει – τουλάχιστον, ρητά – στον εκπαιδευτικό να αρθρώσει έναν διδακτικό *λόγο* διαφορετικού περιεχομένου απ'αυτόν του σχολικού βιβλίου, πρέπει να επισημάνουμε, ότι αυτή η ελευθερία την οποία *ίσως* - σύμφωνα με την άποψη μερικών - δεν του στερεί,[345] έχει κάποια σαφή και συγκεκριμένα όρια: *δεν πρέπει* να διδάσκει ούτε ύλη που αντιβαίνει στους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό του Πρόγραμμα, ούτε *αντίθετου* περιεχομένου απ'αυτή του βιβλίου, δηλαδή ύλη που *καταργεί*, υπό μία έννοια, κάποια σημεία του *λόγου* του εγχειριδίου και θίγει την *αξιοπιστία* του, ακόμα κι αν το περιεχόμενο αυτής της ύλης δεν αντιτίθεται στους προαναφερόμενους στόχους του ΑΠ[346] (για το ΑΠ θα αναφέρουμε περισσότερα, στο τρίτο Μέρος της διατριβής).

"υποχρεώσεις", έχει, πέραν του εκπαιδευτικού, *και* ο μαθητής, ο οποίος «είναι υποχρεωμένος να δέχεται, να μαθαίνει και να αναπαράγει στην τάξη ό,τι σχετικό με την ύλη εξέθεσε ο καθηγητής» (στο ίδιο, σ.27) Και για να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο στοιχειοθετείται η σχετική *υποχρέωση* του μαθητή, επισημαίνει εύστοχα, πως αν ενεργήσει «διαφορετικά, τιμωρείται με κακό βαθμό, κρίνεται "αδύνατος" ή "βραδύς" και, στην περίπτωση που θα διαμαρτυρηθεί, "αναιδής", "αυθάδης", ή, με κάποια δηλητηρίωση "επιείκεια", "απροσάρμοστος"." (στο ίδιο) Οπότε, μέσω αυτού του *συστήματος-μηχανισμού* υποχρεωτικών συμπεριφορών του μαθητή και του διδάσκοντος, αναδεικνύεται τελικά, ως υποχρεωτική, η εκμάθηση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, από όλους τους μαθητές. Και έτσι, αναδεικνύεται ο *λόγος* των σχολικών εγχειριδίων, ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας, όσον αφορά τα πραγματοποιούμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ελληνικού, και όχι μόνο, Σχολείου, και της μόρφωσης-παιδείας-εκπαίδευσης που αποκτούν οι μαθητές του.

[344] «Ο καθηγητής της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης δε δικαιούται να διδάξει θέματα του γνωστικού του πεδίου που βρίσκονται εκτός διδακτέας ύλης ούτε να χρησιμοποιήσει συγγράμματα διαφορετικά από αυτά που έχει εγκρίνει το Υπουργείο Παιδείας.» (Αποστόλης Ανδρέου, ό.π., σ.46)

[345] γιατί δε θεωρούμε πως αρμόζει η διατύπωση «…η ελευθερία που του *προσφέρει* ή *εξασφαλίζει*»

[346] Επ'αυτού εκριβώς, επισημαίνουμε ότι, παρά το ότι, τα σχολικά βιβλία οφείλουν να περιέχουν όσα ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος για τη διδασκαλία του οποίου προορίζονται, όπως αναφέρει ο Χρόνης, «σε περίπτωση δυσαρμονίας ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο αντίστοιχο σχολικό βιβλίο, υπερίσχυε σχεδόν πάντα το δεύτερο.* Όσα κεφάλαια του αναλυτικού προγράμματος δεν περιέχονταν στο σχολικό εγχειρίδιο, παραλείπονταν.» (Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.67 (οι υπογραμμίσεις δικές μας) - βλ. και στο ίδιο, σσ.118-119) Βλ. και την εγκύκλιο 129129/4-11-77,

Πρέπει όμως να προσεγγίσουμε την άρθρωση του "εξωβιβλιακού" *λόγου* του διδάσκοντος, όχι μόνο εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές αρχές και τη διδακτική (και σχολική) ηθική και δεοντολογία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στα πραγματολογικά δεδομένα που αφορούν τη *μάθηση* όσων αναφέρει ο εκπαιδευτικός στην "τάξη", από την πλευρά των μαθητών. Επισημαίνουμε λοιπόν, πως όσα απ'αυτά που αναφέρει ο διδάσκων, δεν περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο, τα *ακούν* μεν οι μαθητές, αλλά δεν τα *μαθαίνουν*! – ίσως διότι (κυρίως οι περισσότεροι σημερινοί μαθητές της Β΄ Λυκείου στην οποία διδάσκεται η ΠΑ) γνωρίζουν ότι δε νομιμοποιείται να τους εξετάσει σ'αυτά, ούτε προφορικά, ούτε γραπτά.[347] Γιατί *μαθαίνει*, με την πλήρη έννοια του όρου, κάθε μαθητής, μόνο ό,τι διαβάζει (στο σπίτι) και κατανοεί.[348] Οπότε, λειτουργούν, ως προς αυτά τα *διδακτικά*

στο ίδιο, σ.257) Όπως εξάλλου διαβάζουμε και στη σ.119 του βιβλίου του Χρόνη το οποίο αφορά την εικοσαετία 1961-1981, «μόνο σε δύο περιπτώσεις εγκυκλίων από τις εννιά το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είχε κάποια προτεραιότητα. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι το σχολικό βιβλίο έπαυε ν'αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας, αλλά είτε παραλείπονταν απ'αυτό κεφάλαια τα οποία δεν αναφέρονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε γινόταν υπόμνηση να χρησιμοποιείται το [...] βιβλίο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.»

* Βλ. σχετικά, και Χ. Νούτσος, ό.π., σ.130, η εργασία του οποίου αφορά την περίοδο 1931-1973.

[347] Βάσω Τοκατλίδου, "Σχολικά βιβλία και επικοινωνία στην τάξη", ό.π., σ.378. (Τα ίδια ακριβώς διαβάζουμε και στο Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή...*, ό.π., σ.41.) Το 1979 μάλιστα, «το ΥΠ.Ε.Π.Θ. απειλούσε (διά της Γ126/8-1-79 εγκυκλίου του που διαβάζουμε στο Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.262) με κυρώσεις τους καθηγητές οι οποίοι καλούσαν τους μαθητές, κυρίως στις γραπτές εξετάσεις, να απαντούν σε θέματα που δεν περιείχε το "ισχύον" αναλυτικό πρόγραμμα και δεν περιλαβάνονταν στα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία.» (στο ίδιο, σ.130 – βλ. και Χ. Νούτσος, ό.π., 164, όπου παρατίθεται και σχετικό απόσπασμα του ΝΔ 5911/1933) Αλλά και σημερινά έγγραφα σχολικών συμβούλων, επισημαίνουν ότι στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις του τέλους του έτους «δεν εξετάζονται [...] προεκτάσεις, εκτός διδακτέας ύλης, που έγιναν στην διάρκεια των μαθημάτων.» (έγγραφο σχολικού συμβούλου ΠΕ10, κ.Χρ. Πατσού, ΥΠΕΠΘ/Περιφερειακή Διεύθυνση Π. & Δ. Εκπαίδευσης Αττικής/Γρ. Σχ. Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης/Αρ.Πρ.387/24-5-09 – ενώ τα ίδια αναφέρει και ο Σύμβουλος του κλάδου ΠΕ13 (νομικών-πολιτικών επιστημών) στο έγγραφό του που προαναφέραμε (:ΥΠΕΠΘ/Περιφερειακή Διεύθυνση Π. & Δ. Εκπαίδευσης Στ. Ελλάδας/Γρ. Σχ. Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης/Αρ.Πρ. 592/11-5-09).

[348] Οπότε, μπορεί να μάθει κάτι που δεν περιέχεται στο εγχειρίδιό του, μόνο αν το έχει σε φωτοτυπίες, προκειμένου να το διαβάσει για να εξεταστεί στο επόμενο μάθημα – γιατί αν δεν επίκειται "εξέταση", σχεδόν κανείς μαθητής δε διαβάζει κανένα κείμενο που συνιστά ύλη διδασκόμενου μαθήματος. Τέτοιες φωτοτυπίες όμως, για πολλούς λόγους, δεν αποφασίζουν να διανείμουν οι διδάσκοντες, πολύ περισσότερο όταν γνωρίζουν ότι δε θα μπορέσουν να εξετάσουν το περιεχόμενό τους σε ένα επίσημο Διαγώνισμα ή στις Τελικές Εξετάσεις του Μαΐου-Ιουνίου, αφού δεν το επιτρέπει η νομοθεσία.*

Θα μπορούσαν βέβαια οι μαθητές να κρατούν και σημειώσεις από όσα τους αναφέρει ο διδάσκων. Αλλά, πρώτον, δεν είναι όλοι οι μαθητές (ακόμα και του Λυκείου), εξίσου, και αρκετά, ικανοί σ'αυτό και δεύτερον, θα πρέπει η "παράδοση" να καταστεί σε αρκετά σημεία της, *υπαγόρευση* (και μάλιστα αργή - οπότε, θα χάσει τον χαρακτήρα της (αφού δε θα μπορούν οι μαθητές απερίσπαστοι να προσέχουν τι ακούν, ώστε (εκτός των άλλων) να μπορούν να αναφέρουν και *τι* ακριβώς δεν κατάλαβαν από τα λόγια του διδάσκοντος), αλλά και θα χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος.

* Και όπως αναφέραμε στην υποσημ. 334, υπάρχει **και** *ενδεχόμενο*, **και** *τρόπος, ελέγχου* των θεμάτων των Γραπτών Διαγωνισμάτων και Εξετάσεων των μαθητών, από προϊσταμένους του ΥπΕΠΘ.

Εκτός αυτού, και στο ίδιο το *βιβλίο καθηγητή* της ΠΑ της Β΄ Λυκείου, αναφέρεται πως «οι φωτοτυπίες μέρους αυτού του βιβλίου θα πρόσθεταν στους μαθητές/τριες αδικαιολόγητο άγχος» (Α. Βαβουγυιού, κ.ά., *Εισαγωγή...: βιβλίο καθηγητή*, ό.π., σ.4) - και οι σελίδες αυτού του Βιβλίου οι οποίες συστήνεται να μη φωτοτυπούνται, περιέχουν ορισμένα περαιτέρω στοιχεία, σχετικά με την ύλη του σχολικού βιβλίου. Διαπιστώνουμε δηλαδή τα τελευταία χρόνια, μια διδακτική άποψη που εισηγείται – και μάλλον όχι άδικα - να μη "φορτώνονται" με πολύ διάβασμα (και εργασίες, ή πολλή εργασία) για το

περιεχόμενα, μόνο ως "ακροατές", και όχι ως εκπαιδευόμενοι. Έτσι, μπορεί να *εντυπωθεί* ο περί αυτών, *λόγος* του διδάσκοντος, στη σκέψη τους (και βέβαια, μόνο *εάν*, και στον βαθμό που, πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις), μόνο κατά την ακρόασή του, αφού δε μπορούν να *επικοινωνήσουν* μ'αυτόν, *και* σε κάποιον επόμενο χρόνο, διαβάζοντάς τον π.χ., σ'ένα κείμενο. Οπότε, και ο βαθμός αυτής της *εντύπωσης-εγγραφής* στη σκέψη (ενδεχομένως και στη μνήμη) τους, συναρτάται με την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα (και την πειστικότητα) της ρητορικής-ομιλίας του εκπαιδευτικού[349] (τις συνιστώσες της οποίας αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο) και την προσοχή-συγκέντρωση με την οποία θα παρακολουθήσουν οι μαθητές τη σχετική "παράδοσή" του (τους περισπασμούς της οποίας, αναφέραμε στην υποσημείωση 154).

Συνεπώς, ακόμα κι αν, στην πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα (ελεύθερα) να αναφέρει όσα διαφορετικά απ'αυτά που περιέχονται στο εγχειρίδιο, θέλει - ή, για την ακρίβεια, *δεν του απαγορεύεται* (τουλάχιστον ρητά) από την εκπαιδευτική νομοθεσία, να το κάνει -, *εκ των πραγμάτων*, δε μπορεί να λειτουργήσει *πλήρως*, ένας τέτοιος *λόγος* του, ως *διδακτικός*, παρά, κυρίως, ως *λόγος* μιας *διάλεξης/ομιλίας*.

Από όσα προαναφέραμε όμως, προκύπτει το εξής ενδιαφέρον: "Κανονικό μάθημα", δηλαδή ενδεδειγμένη, βάσει των ισχυουσών σχολικών και διδακτικών σταθερών (standards) του ελληνικού Σχολείου, "παράδοση", είναι μόνο αυτή διά της οποίας ο εκπαιδευτικός διδάσκει ύλη που νομιμοποιείται να "εξετάσει" (στο επόμενο "μάθημα") *γραπτά*. Να λοιπόν που και απ'αυτή τη διαπίστωση καταλήγουμε σε όσα θίξαμε στα δύο πρώτα κεφάλαια αυτής της Ενότητας, σχετικά με την υπεροχή του γραπτού *λόγου* έναντι του προφορικού, τόσο στην κοινωνία και τον πολιτισμό μας, γενικότερα, όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα. Και βέβαια, είναι απόλυτα λογικό, εφόσον η "εξέταση" που λειτουργεί ως *πρότυπη* στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι η *γραπτή*, να θεωρείται απαραίτητο να γίνεται *και* η προετοιμασία του μαθητή γι'αυτή, διά μιας *επικοινωνίας* του με το υπό "εξέταση" υλικό, μέσω ενός (επίσης) *γραπτού* κειμένου/*λόγου*, όπως είναι το (σχολικό) βιβλίο. Έτσι λοιπόν, δε μπορεί παρά το "κανονικό μάθημα", να είναι ένα μάθημα που στηρίζεται στον γραπτό *λόγο*. Και το πιο εύχρηστο για τον μαθητή, μέσο γραπτού *λόγου*, είναι το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο επιπλέον, όπως είδαμε, είναι και το πιο, θεσμικά αποδεκτό, υλικό

σπίτι οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, λόγω του βεβαρυμένου προγράμματος των μαθημάτων τους και των μεγάλων απαιτήσεων της προετοιμασίας τους για τα Πανελλήνιες Εξετάσεις. (Ωστόσο, διαπιστώνουμε συχνά να υποστηρίζεται αυτή η διδακτική θέση, ακόμα και για τους μαθητές του Γυμνασίου.)

[349] η οποία προσδιορίζεται από τη (γενικότερη) εκφραστική και την (ειδικότερη) λεκτική δεινότητα του διδάσκοντος, και την πειθώ της εκφραζόμενης λογικής του και των επιχειρημάτων του

διδακτικό μέσο που λειτουργεί στον χώρο του Σχολείου, αφού άλλωστε, συνιστά και το ίδιο αφεαυτού του, έναν σημαντικό και πανάρχαιο, εκπαιδευτικό και σχολικό, *θεσμό*).

Συμπερασματικά, είναι τέτοιο το γενικότερο *πλαίσιο-"σύστημα"* του ελληνικού Σχολείου – δηλαδή η παιδαγωγική, εκπαιδευτική και νομοθετική πραγματικότητα, και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού -, που περιορίζει κατά πολύ, τη δυνατότητα κάθε *λόγου* του διδάσκοντος με τον οποίο αμφισβητείται η *αξία* και η *αλήθεια* του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, να λειτουργήσει αρκούντως, ως *διδακτικός*, και να παράξει ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα. Άρα, για να χρησιμοποιήσουμε και όρους ενός προηγούμενου κεφαλαίου, το ελληνικό Σχολείο, δεν "υποστηρίζει" τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, όταν αυτός αρθρώνει έναντι των μαθητών, έναν *λόγο* που μειώνει την *πειθώ* των κειμένων του εγχειριδίου (ή, μ'άλλα λόγια, έναν *ανταγωνιστικό*, ως προς αυτόν του σχολικού βιβλίου, *λόγο*). Και έτσι, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι, τελικά, ο *λόγος* – άρα και ο ρόλος - του διδάσκοντος που "υποστηρίζει" το ελληνικό Σχολείο, είναι αυτός που εξασφαλίζει ή ενισχύει την *πειθώ* του *λόγου* των εγχειριδίων. Οπότε, ο προφορικός *λόγος* του εκπαιδευτικού, κατά κάποιον τρόπο, εκ των πραγμάτων και εκ του τρόπου λειτουργίας της σχολικής πραγματικότητας, *υποτάσσεται* στον γραπτό του βιβλίου το οποίο διδάσκει, (εξ)*υπηρετώντας* τον.[350]

---

[350] Γι'αυτό και επισημαίνεται πως «το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα από τα παλιότερα και θεωρείται, ακόμα και σήμερα, ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας» (Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, ό.π., σ.1). Όπως αναφέρει μάλιστα και ο Μαυρογιώργος, «η εκπαιδευτική πρακτική στο ελληνικό σχολείο έχει δώσει [στο σχολικό εγχειρίδιο] μυθοποιητικές διαστάσεις: είναι ό,τι ο δάσκαλος υποτίθεται ότι μπορεί να διδάξει και ό,τι ο μαθητής πρέπει να μάθει.» (Γιώργος Μαυρογιώργος, "«Κακοποίηση»…", ό.π., σ.171) Κατά άλλους μάλιστα, αποτελεί «το αρχαιότερο» (Μαρίζα Φουντοπούλου, ό.π., σ.45) και «το κυριότερο» τέτοιο μέσο (Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σσ.144, 242, Σταύρος Χρόνης, ό.π., σ.123) «στην ελληνική εκπαίδευση» (στο ίδιο, σ.111 – βλ. και στο ίδιο, σσ.116-117), για πολλούς λόγους (μια, σχετικά σύντομη, ανάλυση των οποίων, βλ. στο Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, ό.π., σσ.1-2, και στην υποσημ.1 της σ.1 του ίδιου βιβλίου) - καθώς το σύστημά της είναι «βιβλιοκεντρικό» (Κώστας Χρυσαφίδης, "Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα", στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ.87) -, όπως αποδεικνύει άλλωστε και το ότι η χρήση του βιβλίου κατά τη διδασκαλία, είναι πολύ μεγάλη και «η εργασία [μ'αυτό,] καλύπτει κατά μέσον όρο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, πάνω από το ένα τρίτο διδασκαλίας»* (Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σσ.144-145 – για τον ρόλο του μάλιστα να «καθοδηγεί» τη διδασκαλία, βλ. την ανάλυση που γίνεται στο ίδιο, σσ.133-137 και στο Χ. Νούτσος, ό.π., σσ.165-166 (αν και το βιβλίο του Νούτσου αφορά μια χρονική περίοδο που καταλήγει στο 1973, όσα αναφέρει ισχύουν μέχρι σήμερα)). Πέραν τούτων, «η σχολική εργασία περνάει σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσα από [τα σχολικά βιβλία και] μπορούμε να πούμε ότι […] ασκούν όλες τις […] λειτουργίες του σχολείου.» (Αχιλ. Γ. Καψάλης, Δημ. Φ. Χαραλάμπους, ό.π., σ.127 – ανάλογες σκέψεις βλ. και στο Γιώργος Φλουρής, "Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας", στο Ανδρέας Μ. Καζαμίας, Μιχάλης Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, 1995, σσ.329-330, 341-342) Κι αυτό μάλιστα, γίνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε ακόμα και

Συνοψίζοντας, το μόνο που μπορεί να κάνει ο διδάσκων ως προς το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, εκτός από το να το διδάξει με όποιον τρόπο επιθυμεί, είναι να *περιορίσει/μειώσει* την ύλη του που θα διαβάσουν οι μαθητές και να διδάξει ορισμένα κεφάλαια ή παραγράφους του, αναφέροντας μόνο μερικά, κατά τη γνώμη του, κύρια, σημεία τους, οπότε και να *κατευθύνει* ανάλογα τον τρόπο με τον οποίο θα τα μάθουν, αλλά ενδεχομένως και *το βάθος*, στο οποίο θα τα κατανοήσουν.[351] [352] Αλλά βέβαια ο εκπαιδευτικός, δε μπορεί να *ανασκευάσει* το

«λειτουργίες που κανονικά ανήκουν στην περιοχή ευθύνης του εκπαιδευτικού, [...] μεταβιβάζονται εν μέρει στο σχολικό εγχειρίδιο.» (στο ίδιο, σ.128 – η υπογράμμιση δική μας) Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά, και ο Μπαμπινιώτης: «Σήμερα η σχολική εκπαίδευση σ'όλον τον κόσμο στηρίζεται κυρίως στο [...] σχολικό βιβλίο». Και στη συνέχεια, σχολιάζοντας εύστοχα αυτή την κατάσταση, καταλήγει στο να θίξει μέχρι και το περίφημο θέμα της αποστήθισης, που εξετάσαμε κι εμείς διεξοδικά, σε προηγούμενο κεφάλαιο. Επισημαίνει λοιπόν, πως στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η «καλλιέργεια κριτικής ικανότητας», «αλλά αποκλειστικά [η] προετοιμασία για την εισαγωγή στα ΑΕΙ (!), [...] το «σχολικό βιβλίο προσλαμβάνει δυσανάλογες έως ασύλληπτες διαστάσεις. Το να ξεχάσει κάποιες (ασήμαντες συχνά) πληροφορίες, να παραλείψει ή να αναδιατυπώσει φράσεις του σχολικού κειμένου ή, ακόμη χειρότερα, να εκφράσει άποψη αποκλίνουσα έστω και ελαφρώς από το "ιερό κείμενο" του εξεταζομένου σχολικού βιβλίου σημαίνει για τον υποψήφιο των γενικών εξετάσεων απώλεια πολυτίμων μονάδων που μπορεί να τον οδηγήσει [...] από το χειρουργικό της Ιατρικής στην τεχνολογία τροφίμων κάποιου αποκεντρωμένου ΤΕΙ» (Γ.Μπαμπινιώτη, "Σχολικά βιβλία", στο *Το Βήμα*, 5/8/90, σ.Α16). Και καταλήγει αναφέροντας ότι ο *σωστός* εκπαιδευτικός, «"παρανομεί" συνειδητά» αρνούμενος «την παθητική εφαρμογή ορισμένων κακογραμμένων βιβλίων» (στο ίδιο).

* Όπως αναφέρει ο Μπονίδης, βάσει «αμερικάνικης έρευνας που διεξήχθη το 1988 [...] κατά μέσο όρο το 1/3 του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται από τους/-ις εκπαιδευτικούς στα βιβλία και περισσότερο από το 80% της όλης διδακτικής διαδικασίας δαπανάται στην αναζήτηση θεμάτων [...] μέσα στα βιβλία.» (Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, ό.π., σ.1, υποσημ.3) Και «έρευνα με 179 εκπαιδευτικούς, η οποία διεξήχθη σε εννέα κράτη κατά το σχολικό έτος 1991-1992, ανέδειξε την κυρίαρχη θέση του βιβλίου τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.» (στο ίδιο, σσ.1-2, υποσημ.4)

[351] Άρα, με όρους Bernstein, ο εκπαιδευτικός, τυπικά, διδάσκει σε συνθήκες «ισχυρής περιχάραξης», αλλά στην πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει κατά το δοκούν, όσον αφορά κάποιες συνιστώσες της διδακτέας ύλης – όπως π.χ. την έκτασή της, καθιστώντας την εν λόγω «περιχάραξη», όχι τόσο *ισχυρή* (βλ. για την («ισχυρή») «περιχάραξη», David Blackledge, Barry Hunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα, 1995, σσ.77-78, 90-91). Και αυτή η δυνατότητα *παρέμβασής* του, του επιτρέπει να ασκεί ένα είδος (περιορισμένης) «αναπλαισίωσης» της ύλης του σχολικού βιβλίου (για τον όρο «αναπλαισίωση» κατά Bernstein, μπορείτε να δείτε σε πολλά βιβλία, αλλά απ'όσα έχουμε υπόψιν, μόνο στο Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, "Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και πράξη", στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), ό.π., σ.67, παρουσιάζεται με τον τρόπο που τον χρησιμοποιούμε κι εμείς εδώ), ή μιας «διδακτικής μετατόπισης ή μεταφοράς» - και ο όρος αυτός του Verret, «εκφράζει το σύνολο των μεταβολών που υφίσταται το προς μάθηση και διδασκαλία μήνυμα προκειμένου να μπορέσει να αφομοιωθεί από τους δέκτες του.» (Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, ό.π., σ.35 – βλ. όμως και στο ίδιο, σ.96, υποσημ.100) (Για δε την έννοια «περιχάραξη», βλ. επίσης, Χ. Νούτσος, ό.π., σ.31 (και στην υποσημ. 3 εκείνης της σελίδας), όπου αναφέρεται ως «κατάτμηση» και «πλαισίωση» - από τους τρεις αυτούς όρους όμως, θεωρούμε πιο εύστοχο τον όρο «πλαισίωση» - και ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τόμος ΙΙ*, ό.π., σ.56 (στην ίδια σελίδα μάλιστα, γίνεται λόγος και για «αυστηρή» «περιχάραξη», εννοώντας αυτήν που προαναφέραμε ως «ισχυρή».)

[352] Μια ελαφρώς διαφορετική άποψη από τη δική μας, διαβάζουμε στη Φουντοπούλου: «Το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και τα διάφορα νομοθετικά κείμενα, που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας και άσκησης της διδακτικής διαδικασίας, δεν δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό ως προς το χειρισμό των σχολικών εγχειριδίων, εξαιρώντας βέβαια το ποσοστό της ύλης που πρέπει να διδαχθεί.* Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ασκεί ελεύθερα τις επιδράσεις του στο σχολικό εγχειρίδιο, απέναντι στο οποίο έχει κάποια ελευθερία κινήσεων [αφού] [...] τουλάχιστον επιλέγει τον τρόπο που θα το

περιεχόμενο του *λόγου* του εγχειριδίου, ούτε και να το *καταρρίψει* με επιχειρήματα και σχετικά στοιχεία/πληροφορίες – αλλά και αν το κάνει, η ενέργειά του αυτή, δε θα φέρει αισθητά μορφωτικά αποτελέσματα, στη σκέψη των μαθητών.

3) Η *ανάγνωση* και η *κατανόηση* του περιεχομένου των βιβλίων ΠΑ από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τις διαπιστώσεις και τη γνώμη των διδασκόντων: στοιχεία από εμπειρική έρευνα

«Στο παλάτι. (Η Βασίλισσα σιδερώνει. Ο Πρίγκιπας έχει γονατίσει κάτω, μπροστά σ'ένα σωρό βιβλία. Ο γερο-αυλικός Πολύκαρπος προσπαθεί να τον πείσει να τον ακούσει).

ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ : Υψηλότατε μπορώ να σας διακόψω;

ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ : Κληρονομικό, Συνταγματικό, Αστικό...

ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ : Ο Πρωθυπουργός, υψηλότατε, περιμένει ακρόασιν...

ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ : Πού είναι το Ρωμαϊκό δίκαιο; Λείπει το Ρωμαϊκό δίκαιο...(Ψάχνει).

ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ : Περιμένει μεγαλειοτάτη, και υβρίζει ως καραγωγεύς!

ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ : Ποιος πήρε το Ρωμαϊκό δίκαιο;...

ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ : Θα ερωτήσω τη μαγείρισσαν.

ΒΑΣΙΛΙΣΣΑ : Για ρίξε δω μια ματιά! (Του πετά ένα βιβλίο που μεταχειριζόταν στο σιδέρωμα).

ΠΡΙΓΚΙΠΑΣ : Πάλι εσύ; Δε σ'έχω παρακαλέσει να μη μου παίρνεις τα βιβλία μου;

ΒΑΣΙΛΙΣΣΑ : Μα δεν το χάλασα! Το βάζω έτσι από κάτω και σιδερώνω τους ώμους.»

(Ιάκωβος Καμπανέλλης, *Θέατρο: τόμος Β – "Το παραμύθι χωρίς όνομα"*, Κέδρος, Αθήνα, 1984, σ.21)

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνοντας την επεξεργασία των θεμάτων που μας απασχόλησαν σ'αυτή την Ενότητα, παρουσιάζουμε τα στοιχεία μιας έρευνας που πραγματοποιήσαμε τον Νοέμβριο του 2007 σε *δείγμα* εκπαιδευτικών του κλάδου νομικών-πολιτικών επιστημών οι οποίοι διδάσκουν ΠΑ στο Γυμνάσιο ή/και το Λύκειο. Εκείνοι που δέχτηκαν να συμπληρώσουν το σχετικό με την έρευνά μας Ερωτηματολόγιο – το οποίο παραθέτουμε στο Παράρτημα -, είναι 25, από τους οποίους οι περισσότεροι υπηρετούν σε Σχολεία της Αττικής. Ο αριθμός αυτός όμως, δε θεωρείται πολύ μικρός, δεδομένου ότι δεν είναι μεγάλος ούτε ο αριθμός των

χειριστεί και θα το χρησιμοποιήσει. Έτσι εύκολα ο εκπαιδευτικός ανάγει το σχολικό εγχειρίδιο σε σύμβουλο, καθοδηγητή, απόλυτο κυρίαρχο του μαθήματος, συμπληρωματικό στοιχείο ή ακόμα σε άσημο παράγοντα της διδακτικής διαδικασίας, αλλοιώνοντας έτσι το νόημα της ύπαρξής του και το χαρακτήρα του.» (Μαρίζα Φουντοπούλου, ό.π., σ.46) Τα δύο τελευταία όμως, προφανώς, βάσει όσων προαναφέραμε, δε μπορεί να ισχύουν! Και αμέσως μετά η Φουντοπούλου, επισημαίνει - και σωστά -, πως «ο ρόλος που ο εκπαιδευτικός θα αναθέσει στο σχολικό εγχειρίδιο, εξαρτάται [...] από πλήθος παραγόντων όπως η παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση, η μόρφωσή του, η προσωπικότητά του, η υπευθυνότητά του κατά την άσκηση του διδακτικού έργου, τα μέσα που έχει στη διάθεσή του.» (στο ίδιο)

* Η θέση αυτή όμως, είναι ανακριβής, καθόσον δεν αναφέρεται σε κανένα έγγραφο του ΥπΕΠΘ η *διδακτέα* ύλη ως <u>ποσοστό</u> *της* συνολικής *ύλης του βιβλίου*!

εκπαιδευτικών αυτού του κλάδου, που υπηρετούν στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.[353] Ωστόσο, στους Πίνακες που παρουσιάζουμε δε χρησιμοποιούμε ποσοστά επί τοις εκατό, λόγω του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων στο *δείγμα* μας. Το μικρό μέγεθος του αριθμού αυτού εξάλλου, καθιστά τα στοιχεία της έρευνάς μας μόνο *ενδεικτικά*, και όχι *αντιπροσωπευτικά*, της πραγματικότητας την οποία αποδίδουν.

Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζουμε μόνο τις απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούν τα ζητήματα που έχουμε θίξει ως εδώ – δηλαδή μόνο αυτές των τελευταίων πέντε ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου. Και σημειωτέον, ότι οι πέντε απ'αυτές, εδράζονται *σε εκτιμήσεις* των εκπαιδευτικών, και όχι σε στοιχεία που διαθέτουν ή πληροφορίες τους, οι οποίες (*εκτιμήσεις*) μάλιστα, χαρακτηρίζονται από έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, γεγονός που δίνει ακόμα εντονότερη την εντύπωση ότι η αξία τους είναι περισσότερο *ενδεικτική*, παρά *αντιπροσωπευτική*, όπως επισημάναμε. (Άλλωστε, ο *ενδεικτικός* χαρακτήρας των απαντήσεων, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι προκύπτει ακόμα και μόνο από το ότι οι απαντήσεις αυτές συνιστούν *"εκτιμήσεις-διαπιστώσεις"* (ή *εκτιμήσεις* βασιζόμενες σε *εμπειρικές* – με την έννοια του *βιωματικού - διαπιστώσεις*) των ερωτώμενων, και όχι *διαπιστώσεις* τους στηριζόμενες σε αδιάσειστα (αριθμητικά και αναμφισβήτητα) στοιχεία.)

Πριν εκθέσουμε τις απαντήσεις, αναφέρουμε ότι από το σύνολο όσων απάντησαν, 8 έχουν διδάξει μόνο σε γυμνάσιο, 14 μόνο σε λύκειο και 3, σε γυμνάσιο και λύκειο. Έτσι, όταν αναφερόμαστε στο Γυμνάσιο, το *δείγμα* περιλαμβάνει 11 διδάσκοντες, ενώ όταν αναφερόμαστε στο Λύκειο, 17. (Η δε αριθμητική υπεροχή όσων έχουν διδάξει σε λύκειο, συναρτάται με το ότι - όπως έχουμε επισημάνει στην υποσημείωση 236 - η ΠΑ στο Γυμνάσιο, διδάσκεται κυρίως από φιλολόγους.[354])

Στην πρώτη ερώτηση λοιπόν, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πόσο συχνά δεν προλαβαίνουν να διδάξουν *όλη* τη διδακτέα ύλη, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

---

[353] Το 2006, που είναι η πιο πρόσφατη χρονιά για την οποία είναι διαθέσιμα τα στοιχεία του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών σχολείων, υπηρετούσαν (με πλήρες ωράριο) σε γυμνάσια και λύκεια, μόλις 589 εκπαιδευτικοί του κλάδου των νομικών-πολιτικών επιστημών (www.statistics.gr – η ιστοσελίδα της ΕΣΥΕ), όταν λειτουργούσαν – για να αδράξουμε την ευκαιρία να σχολιάσουμε και το περιορισμένο του πλήθους τους - 3361 τέτοια σχολεία (στο ίδιο). Οπότε, κι αν ακόμα *όλοι* αυτοί υπηρετούσαν σε δύο σχολεία (κάτι που δεν ισχύει, αφού μεγάλο ποσοστό τους υπηρετεί μόνο σε ένα), θα κάλυπταν τις ανάγκες, μόνο του ενός τρίτου περίπου, των σχολείων!...

[354] Η δε αναλογία 17:11, δίνει τον αριθμό 1,5, ενώ τον ίδιον ακριβώς δίνει και η αναλογία των εκπαιδευτικών του κλάδου νομικών-πολιτικών επιστημών που δίδασκαν το 2006 (που είναι η πιο πρόσφατη χρονιά για την οποία διατίθενται στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς των ελληνικών σχολείων) σε λύκεια, προς τον αριθμό όσων δίδασκαν σε γυμνάσια (354:235) (στο ίδιο)!

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΣΥΧΝΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ
5	2	3	1

ΛΥΚΕΙΟ

ΣΥΧΝΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ
9	5	2	1

Όπως διαπιστώνουμε, *αρκετές φορές* δεν προλαβαίνει ο εκπαιδευτικός να διδάξει όλη τη διδακτέα ύλη, τόσο στο Λύκειο – αφού 9 στους 17 εκπαιδευτικούς (53%) απάντησαν ότι τους συμβαίνει αυτό, «συχνά» -, όσο και στο Γυμνάσιο – αφού απάντησαν το ίδιο, οι μισοί (5 στους 10).[355] Και αυτή η διαπίστωση, ενισχύει όσα αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. (Αν μάλιστα ο εκπαιδευτικός περικόπτει-αφαιρεί και τμήματα των κεφαλαίων που διδάσκει, καταλαβαίνουμε πόσο *ακόμα* λιγότερη, είναι η διδασκόμενη ύλη, από αυτήν που προβλέπεται, από τη σχετική νομοθεσία, να διδάσκεται.)

Επιπλέον, ενδεικτικό της ανεπάρκειας των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της ΠΑ, μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και το σχετικά υψηλό ποσοστό των ίδιων των μαθητών - 29% στο Γυμνάσιο και 42% στο Λύκειο -, που δηλώνουν σε σχετική ερώτηση έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που διεξήχθη το 2007, η οποία αφορούσε τη «σχέση» τους με όλα γενικά τα μαθήματα που διδάσκονται, ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία κάθε μαθήματος γενικά, και δεν επαρκεί για να κατανοήσουν την ύλη του.[356]

«Υπάρχουν άνθρωποι που γράφουν μόνο και μόνο για να γράφουν [...] κανένας στόχος στα βιβλία [τους.] Τα διαβάζουμε και δεν καταλαβαίνουμε τίποτα ή δεν μαθαίνουμε τίποτα. [...] Έτσι [...] με κακή επιλογή των θεμάτων ή μ'έναν τρόπο γραφής που δεν σημαίνει τίποτα, γεμίζει ο κόσμος με βιβλία στείρα και ανωφελή. [...] Πόσα [...] βιβλία δεν υπάρχουν [...] που [...] δεν έχουν [...] παρά μόνο μια-δυο σελίδες με χρήσιμα πράγματα, [...] τα οποία πρέπει κανείς να ψάξει και να ανακαλύψει μέσα σε έναν κυκεώνα βαρετών πραγμάτων; Ω, το καλό βιβλίο, το ενδιαφέρον βιβλίο! Κι από την άλλη, ένα [...] που δεν το διαβάζουμε ή που το

[355] Και οι λόγοι γι'αυτό, είναι αρκετοί, αλλά συνοψίζονται στους εξής: Απώλειες διδακτικών ωρών, μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης και ενδεχομένως κάποια *δύσκολα*, από διδακτικής πλευράς, κεφάλαια, τα οποία απαιτούν αρκετή ώρα ανάλυσης στην "τάξη", για να μπορέσουν να γίνουν κατανοητά.

[356] *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*, ό.π., σ.11.

διαβάζουμε με βαρεμάρα και αηδία!» (Abbé Dinouart, *Η τέχνη της σιωπής*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2007, σσ.66-67)

«Ο συγγραφέας μερικές φορές αρέσκεται να επεκτείνεται στα σημεία που προτιμάει. Αυτό [...] γοητεύει τον ίδιο και [...] συνήθως ενοχλεί τον αναγνώστη. [...] Αυτή την αδυναμία του την αισθάνεται κανείς διαβάζοντάς τον». (στο ίδιο, σ.78)

Οι επόμενες ερωτήσεις, είναι «ανοιχτές», αφού οι διδάσκοντες καλούνται να συμπληρώσουν μόνοι τους, το ποσοστό των μαθητών τους που θεωρούν ότι αντιστοιχεί στο περιεχόμενο της κάθε ερώτησης.

Στη δεύτερη ερώτηση στην οποία οι διδάσκοντες δηλώνουν το ποσοστό των μαθητών τους που εκτιμούν ότι διαβάζει το μεγαλύτερο μέρος της διδασκόμενης ύλης, συστηματικά, κατά τη διάρκεια όλου του διδακτικού έτους, και όχι π.χ., μόνο τις ημέρες των Τελικών Εξετάσεων του Μαΐου–Ιουνίου, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

«5%»	«10%»	«30%»	«30-40%»	«50%»	«60%»	«65%»	«70%»
1	1	3	1	1	1	1	2

ΛΥΚΕΙΟ

«5%»	«20%»	«30%»	«60%»	«70%»
2	5	5	1	4

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι, βάσει της εκτίμησης και της εμπειρίας των διδασκόντων, μόνο λίγοι, αν όχι *πολύ* λίγοι, μαθητές διαβάζουν συστηματικά καθόλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους[357] την ύλη της ΠΑ, αφού 6 από τους 11 διδάσκοντες σε γυμνάσιο, θεωρούν πως το ποσοστό αυτών των μαθητών, έχει τιμή χαμηλότερη του 50%, ενώ στο Λύκειο, η κατάσταση είναι ακόμα χειρότερη, καθώς 12 από τους 17 υπολογίζουν πως το ποσοστό αυτών των μαθητών, είναι χαμηλότερο του 50%![358] (Και μάλιστα, τα ποσοστά των μαθητών του Λυκείου που διαβάζουν συστηματικά, είναι ακόμα χαμηλότερα από τα αντίστοιχα του Γυμνασίου: 2 «5%», 5 «20%», 1 «30%» και κανένα 40 και 50% στο Λύκειο.)

---

[357] Εξ ου και όπως αναφέρει, μέσω μιας λιτής και άμεσης διατύπωσης, και η Τοκατλίδου βασιζόμενη σε μια απλή αλλά αναμφισβήτητη αλήθεια σχετικά με τη βαθμολογία των μαθητών, «το ποσοστό των παιδιών που έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό τη "διδακτέα ύλη" [...] είναι πολύ μικρό, ελάχιστο. Πρώτα πρώτα επειδή η διδακτέα ύλη, κατά κανόνα δεν εξαντλείται και ύστερα γιατί ούτε τα μισά παιδιά δεν έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό έστω και τη διδαγμένη ύλη. Αυτό τουλάχιστον δείχνει η βαθμολογία τους.» (Βάσω Τοκατλίδου, *Εισαγωγή*..., ό.π., σ.19)

[358] Και υποθέτουμε ότι ο κυριότερος λόγος εξαιτίας του οποίου οι μαθητές στη Β΄ Λυκείου διαβάζουν ακόμα λιγότερο συστηματικά το βιβλίο της ΠΑ, είναι το "φορτωμένο" φροντιστηριακά, λόγω των Πανελληνίων Εξετάσεων της Γ΄ τάξης, καθημερινό Πρόγραμμά τους και η έμφαση που δίνουν στα λεγόμενα μαθήματα "κατεύθυνσης".

«Μπροστά στο νεανικό κοινό δεν εμφανίζεται η εξιστόρηση της γνώσης ως ανθρώπινης περιπέτειας, αλλά μερικά στοιχεία και σύμβολα τα οποία απομένει να βρουν την αντιστοιχία τους με την εμπειρία αργότερα. Δύσκολα όμως αγκιστρώνεται η σκέψη του νέου σε γενικότητες που του παρουσιάζονται σαν αλήθειες. [...] Όταν από τις σελίδες των βιβλίων λείπει η ένταση της προσπάθειας ορισμένων ατόμων [...], όταν έχουν εξαφανισθεί οι ανθρώπινες πράξεις και έχουν μείνει μόνο οι "δομές" και τα "συστήματα", τότε μοιραία ο μαθητής θα μπαινοβγαίνει σ'ένα ηλεκτρονικό αρχείο. Θα χρησιμοποιεί μόνον αυτά που ο ίδιος νομίζει πως του χρειάζονται. [...] *Εξαπλώθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης η εναντίωση προς ό,τι προσωποπαγές και προσδιορισμένο με όρους ατομικών αρετών ή χαρισμάτων [και η θεώρηση] πως έπρεπε το ατομικό να υπαχθεί απ'ευθείας στο συλλογικό [...] Όμως αυτό δεν ήταν παρά μια μεθοδολογική προκατάληψη που κατέληξε σ'ένα μηχανικό αναγωγισμό. Το αποτέλεσμα ήταν [πολλά μαθήματα] να γίνονται ολοένα και λιγότερο δεκτά από το μαθητικό κοινό μ'εκείνο το αίσθημα που γεννιέται όταν αποκαλύπτεται κάτι σημαντικό.[...]Και είναι ανάγκη να καταφύγουμε σ'έναν νέο ηρωισμό για να κερδίσουμε το ενδιαφέρον μιας νεολαίας στην οποία φαίνεται πως ακόμα και η λέξη τίμημα προκαλεί ένα μούδιασμα, αν όχι απώθηση; Και όμως. Όλα αυτά είναι μόνον η επιφάνεια. Από κάτω συντηρείται πάντα η προσδοκία των νέων πως κάτι θα γίνει και οι ρωγμές στην κοινωνία θ'ανοίξουν.»* (Βασίλης Καραποστόλης, "Το ζήτημα των προτύπων στην Εκπαίδευση", στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.129/2003. σσ.12-14)

Στην τρίτη ερώτηση στην οποία οι διδάσκοντες δηλώνουν το ποσοστό των μαθητών τους που εκτιμούν ότι διαβάζει *όλη*, ή *σχεδόν όλη* την (προς εξέταση) διδαγμένη ύλη, *μόνο* τις ημέρες των Τελικών Εξετάσεων του Μαΐου–Ιουνίου, οι απαντήσεις έχουν ως εξής:

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

«10%»	«15%»	«20%»	«40%»	«50%»	«60%»	«80-90%»	«90%»
3	1	2	1	1	1	1	1

ΛΥΚΕΙΟ

«5%»	«10%»	«10-15%»	«15%»	«20%»	«30%»
1	4	1	1	2	1

«50%»	«80%»	«80-90%»	«95%»	«σχεδόν όλοι»	Δεν απάντησε
1	2	1	1	1	1

Συνεπώς, βάσει των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα υψηλό στο Λύκειο, το ποσοστό των μαθητών που διαβάζουν το μεγαλύτερο μέρος της διδαγμένης ύλης, *μόνο* στην περίοδο των Τελικών Εξετάσεων – και η λεκτική

απάντηση «σχεδόν όλοι» που έδωσε ένας/μία εκπαιδευτικός, αντί να σημειώσει κάποιο ποσοστό, είναι χαρακτηριστική, αν όχι *αποκαλυπτική* (και *απομυθοποιητική*)... Οπότε, συμπεραίνουμε πως από τις απαντήσεις των διδασκόντων στις δύο προαναφερόμενες ερωτήσεις, ενισχύονται *και* όσα σχετικά, αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της Υποενότητας.

«Των τρελών ανοίγω τον χορό, γιατί ολόγυρά μου/στοιβάζω βιβλία που δεν καταλαβαίνω/Και ποτέ δεν διαβάζω... (από το έργο του Sébastien Brant, *Το πλοίο των τρελών,* του 1494 – παρατίθεται στο Frédéric Barbier, *Ιστορία του βιβλίου,* Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ.139)

Τέλος, οι δύο επόμενες ερωτήσεις, αφορούν τον βαθμό στον οποίο *κατανοούν* οι μαθητές τα κείμενα του εγχειριδίου ΠΑ. Στην πρώτη μάλιστα απ'αυτές, οι διδάσκοντες σημειώνουν το ποσοστό όσων θεωρούν πως το κατανοούν *σε (σχετικά) ικανοποιητικό βαθμό*, και οι απαντήσεις τους είναι ως εξής:

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

«5%»	«10%»	«30%»	«40%»	«50%»	«60%»	«70%»
1	1	1	1	3	3	1

ΛΥΚΕΙΟ

«κανείς»	«10%»	«20%»	«30%»	«40%»	«50%»	«60%»	«80%»
1	1	2	1	2	4	4	2

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι το ποσοστό των μαθητών που κατανοούν επαρκώς, *όλη* σχεδόν την ύλη του σχολικού βιβλίου της ΠΑ, δεν υπερβαίνει, κατά την εκτίμηση των διδασκόντων, το 70% στο Γυμνάσιο και το 80% στο Λύκειο.[359] Ενώ 7 στους 11 εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και 11 στους 17 του Λυκείου, θεωρούν ότι το ποσοστό αυτό, έχει τόσο χαμηλή τιμή, που δεν ξεπερνά το 50%!

Και οι απαντήσεις στο τελευταίο ερώτημα - που στην ουσία, προσθέτουν ψηφίδες στην εικόνα που σχημάτισαν οι απαντήσεις στο προηγούμενο -, αντιστοιχούν στα ποσοστά των μαθητών που κατανοούν επαρκώς, *λιγότερο* από τα μισά κείμενα του σχολικού βιβλίου που διαβάζουν, και έχουν ως εξής:

[359] Κι αυτό οφείλεται κυρίως στο δυσνόητο του τρόπου συγγραφής του *λόγου* του βιβλίου, αλλά ως έναν μικρότερο βαθμό, και στο ότι πολλοί διδάσκοντες την ΠΑ, ιδίως στο Γυμνάσιο, λόγω του ότι είναι άσχετης με τις πολιτικές επιστήμες, ειδικότητας, δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και τη γνωστική εξοικείωση με την πολιτική ύλη του εγχειριδίου, που θα τους επέτρεπε να τη διασαφηνίσουν στους μαθητές, επαρκώς (βλ. και υποσημ. 236).

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

«10%»	«30%»	«40%»	«50%»	«70%»	«80-90%»
1	3	2	3	1	1

ΛΥΚΕΙΟ

«5%»	«20%»	«30%»	«40%»	«50%»	«60%»	«70%»	«80%»	Δεν απάντησε
1	3	5	1	1	2	1	2	1

Οπότε, προφανώς, το ποσοστό των μαθητών που δεν κατανοούν επαρκώς, ούτε καν τη μισή ύλη απ'αυτή που διαβάζουν στο εγχειρίδιο της ΠΑ, είναι ιδιαίτερα μεγάλο, αφού 5 από τους 11 διδάσκοντες του Γυμνασίου και 6 από τους 17 του Λυκείου, εκτιμούν πως η τιμή του είναι μεγαλύτερη ή ίση του 50%.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πραγματικότητα που αφορά τη νοητική σχέση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το εγχειρίδιο της ΠΑ, τουλάχιστον στις μέρες μας, είναι τέτοια, που μάλλον δεν επιτρέπει στο περιεχόμενό του να ασκήσει έντονη επίδραση σε πολλούς απ'αυτούς, πρώτο, γιατί είναι πολλές οι ενότητες του βιβλίου που δεν κατανοούνται πλήρως από πάρα πολλούς μαθητές και δεύτερο, γιατί δεν το διαβάζουν με στόχο να το κατανοήσουν πλήρως, πολλοί μαθητές, εφόσον ένα μεγάλο ποσοστό τους το διαβάζει τις περισσότερες ενότητές του τις ημέρες των Εξετάσεων του Μαΐου-Ιουνίου - και με τέτοιον στόχο-πρόθεση, μπορεί να διαβαστεί ένα κεφάλαιο, μόνο κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αφού τις παραμονές των ημερών των Τελικών Εξετάσεων του Μαΐου-Ιουνίου, η ανάγνωσή του αποσκοπεί σχεδόν αποκλειστικά στην εγχάραξή του, ή των βασικών, και αποκαλούμενων (κυρίως από τους μαθητές) "SOS", σημείων του, στη μνήμη.[360] Κι αυτά ισχύουν, παρά το ότι, όπως αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο διδάσκων δεν έχει πολλά περιθώρια να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο του διδακτικού του *λόγου* από το αντίστοιχο του *λόγου* του σχολικού βιβλίου, έχοντας, παράλληλα, τη δυνατότητα να παράξει μαθησιακά αποτελέσματα.

Έχοντας λοιπόν προσδιορίσει το πλαίσιο στο οποίο *λειτουργεί* ως διδακτικό μέσο και *παραγωγός* μαθησιακών αποτελεσμάτων, το εγχειρίδιο ΠΑ, ώστε να σχηματίσουμε μια ασφαλέστερη εικόνα *για το κατά πόσο* μπορεί ο *λόγος* τους να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές την πολιτική κουλτούρα που εκφράζουν τα κείμενα που περιέχει, μπορούμε πλέον να στρέψουμε το φως της μελέτης μας προς α)το

[360] Εξάλλου, ούτε κι ο περιορισμένος χρόνος που έχει εκείνες τις μέρες στη διάθεσή του ο μαθητής, για διάβασμα-μελέτη, δεν επιτρέπει μια ουσιαστική κατανόηση των περισσότερων ενοτήτων του βιβλίου.

περιεχόμενο που βάσει των νομοθεσμικών πολιτειακών κειμένων όφειλαν έχουν τα βιβλία ΠΑ που διδάχθηκαν από το 1975 μέχρι το 2004 στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και β)τους διδακτικούς στόχους που ήταν – βάσει των ίδιων κειμένων - υποχρεωμένο αυτό, να "υπηρετεί", ώστε να συνθέσουμε τους κύριους άξονες της πολιτικής κουλτούρας που εξέφραζαν και την οποία "δίδασκαν" αυτά, εκείνη την περιόδο. (Το βιβλίο του Λυκείου μάλιστα που κυκλοφόρησε το 2000, διδάχθηκε ακόμα και φέτος (2007-2008), αφού το καινούργιο, αναμένεται να κυκλοφορήσει τον Σεπτέμβριο του 2008. Ενώ το βιβλίο του Γυμνασίου που κυκλοφόρησε το 2001, διδάχθηκε μέχρι και το σχολικό έτος 2005-2006.)