

Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο: Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου

Ευαγγελία Αραβανή

*Τα κουτάκια που όταν ανοίγουν μπορούν να απελευθερώσουν
δυνάμεις εξίσου αντιφατικές και ισχυρές με εκείνες της φύσης
(Γ. Σεφέρης)*

1. Το Σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας

Το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής (Καψάλης, & Θεοδώρου, 2002· Chambliss, & Calfee, 1998), καθώς είναι ένα από τα μέσα με τα οποία προσφέρεται η σχολική γνώση. Αποτελεί ένα εργαλείο μέσα από το οποίο ο μαθητής αντλεί πληροφορίες για ένα γνωστικό αντικείμενο και του προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης της μάθησής του μέσα από ποικίλες ασκήσεις και δραστηριότητες (Pingel, 2010: 7-9). Πρόκειται για ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο ακόμη και σήμερα, αφενός, θεωρείται απαραίτητο από την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, ασκεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες -μολονότι περιορίζονται με τη συνεχώς αυξανόμενη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας κατά τα τελευταία χρόνια (Morris-Babb, & Henderson, 2012: 149-150) - το καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό στη σχολική εκπαίδευση (Johnsen, 1993).

Ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κεντρικός και συχνά έχει θέση αυθεντίας ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αποτελώντας τη βάση για τη διδακτική καθοδήγηση (Μπονίδης, 2004α). Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν, για να επιλέξουν και να δομήσουν τα θέματα της διδασκαλίας τους (Van Eijck, & Roth, 2008), να διαμορφώσουν και να οργανώσουν την ύλη και να διαφοροποιήσουν τη σχολική εργασία με διαφορετικά κείμενα και ασκήσεις για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 2007). Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο πληροφορεί και ενημερώνει τον μαθητή για μια γνωστική περιοχή και οριοθετεί το περιεχόμενο του μαθήματος, όπως αυτό ορίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών, με τη χρήση κείμενου,

εικόνων, σχεδιαγραμμάτων ή γραφικών παραστάσεων (Ξωχέλλης, 2005· Σαλβαράς, & Σαλβαρά, 2009). Επίσης, προάγει την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τους παροτρύνει, αναπτύσσοντας το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση (Mikk, 2000). Είναι αυτό που ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης που αποβλέπουν στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσης με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 1995). Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του είναι ότι μετασχηματίζει την πληροφορία, εφόσον δεν αποτελεί απλή συλλογή κειμένων αλλά τα κείμενα που περιέχει είναι συστηματοποιημένα και προσαρμοσμένα στους στόχους και τις συνθήκες μάθησης (Carpenter, Bullock, & Potter, 2006). Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι συστηματοποιεί και οργανώνει την πληροφορία με την προσθήκη νέου εκπαιδευτικού υλικού και διαφοροποιεί τη μάθηση, εφόσον προάγει δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση και την ανάπτυξη των γνωστικών στρατηγικών (Berkeley, King, Vilbas, & Conklin, 2016). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργεί ως εργαλείο απόκτησης πολιτισμικής και πολιτικής συνείδησης (Mikk, 2000) κριτικά και γνωστικά προσδιοριζόμενης και εν τέλει να υποστηρίζει τη γνωσιακή, μαθησιακή, διδακτική και κοινωνικοποιητική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2006). Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών εγχειριδίων έχει μεγάλη σημασία για ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης (Peacock, & Cleghorn, 2004).

2. Το Σχολικό εγχειρίδιο ως η άλλη «όψη» του Προγράμματος Σπουδών

«Η ιδιαιτερότητα του σχολικού εγχειριδίου, ως προσδιοριστικού εργαλείου της διδακτικής διαδικασίας» (Σπανός, 2004: 185) έγκειται στο γεγονός ότι απηχεί προθέσεις και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο αποτελεί έκφραση παιδαγωγικού λόγου, πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένου (Τσοπάνογλου, 2000· Moore, 2000). Πρόκειται για το διαμεσολαβητικό μέσο ανάμεσα στο εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών και τους φορείς της διδακτικής διαδικασίας (Golding, 2014). Είναι, δηλαδή, η επίσημη ερμηνεία του Προγράμματος Σπουδών μέσα από την οποία καθορίζεται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 2008). Σε όλη αυτή τη διαδικασία το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο «μετάφρασης» του Αναλυτικού Προγράμματος στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς «τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τα κείμενα, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, οι ασκήσεις, οι εικόνες συγκεκριμενοποιούν τις γενικόλογες και δεοντολογικές διατυπώσεις

του και ενισχύουν την πραγματοποίησή τους (ensure the program realization)» (Cristea, 2004: 300).

Έτσι, αποτελεί ένα σταθερό σημείο αναφοράς τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή, συνιστώντας το βασικό όργανο υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 2008· Lemoni, Stamou, & Stamou, 2011), έχοντας έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αφού εκ των προτέρων υπόκειται σε πολλούς περιορισμούς και διαμεσολαβήσεις (Βέικου, 2001: 65). Επομένως, Αναλυτικό Πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Lebrun, 2006: 75) και, υπό την έννοια αυτή, από κοινού με το Αναλυτικό Πρόγραμμα «αποτελεί και το σχολικό εγχειρίδιο τη θεωρητική βάση, το σημείο έναρξης αλλά και την πηγή «έμπνευσης» της διδακτικής διαδικασίας, που οδηγεί και στοχεύει στη μάθηση» (Σπανός, 1991: 384). Ως εκ τούτου, ο σημαντικότερος ρόλος του είναι να διαμορφώνει στους μαθητές κίνητρα για την ουσιαστική εμπλοκή τους σ' αυτή.

3. Σχολικό εγχειρίδιο και ερευνητικές πρακτικές

Λόγω του σημαντικού ρόλου που παίζουν τα σχολικά και τα διδακτικά εγχειρίδια (α) στο γνωσιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) στη μορφή της διδασκαλίας, (γ) στη διαδικασία της μάθησης και (δ) στην ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία) των μαθητών (Lebrun et al., 2002), η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ανάλυσή τους αποτελεί μια σύνθετη αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαδικασία, σύμφωνα με την οποία το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να αντιμετωπιστεί όχι ως ένα προκατασκευασμένο επιστημονικό σύγγραμμα, αλλά ως ένα σύνθετο παιδαγωγικό κείμενο (Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτης, & Χρηστίδου, 2002). Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο συστηματικής μελέτης μεμονωμένων ερευνητών, ειδικών ιδρυμάτων, όπως το Georg Eckert, αλλά και διεθνών οργανισμών, όπως είναι η Unesco (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 1995: 201-223· Μπονίδης, 2004α: 17-31). Για τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, μάλιστα, έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μέθοδοι που συνήθως προσεγγίζουν είτε τη γνωσιακή, είτε τη διδακτική, είτε τη μαθησιακή, είτε την κοινωνικοποιητική και ιδεολογική λειτουργία, ενώ σπανιότερα επιχειρείται η συνολική μελέτη και των τεσσάρων λειτουργιών τους (Ματσαγγούρας, 2004). Οι κυριότερες από τις μεθόδους αυτές είναι οι εξής: η ερμηνευτική μέθοδος, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου και η ανάλυση του εγχειριδίου ως πολυτροπικού μέσου.

Ως εκ τούτου η μελέτη της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το σχολικό εγχειρίδιο εστιάζουν σε συγκεκριμένα πεδία,

όπως στη μελέτη του περιεχομένου (Ko, 2014· Morgan, 2008), στις κοινωνικές και ιδεολογικές αναπαραστάσεις που περιέχει (Φραγκουδάκη, 1993· Lee, Kang-Young, 2009), στην εικονογράφηση (Ασωνίτης, 2002· Γρόσδος, 2008), στον τρόπο προβολής της σχέσης μεταξύ επιστημονικής και σχολικής γνώσης (Κουλαϊδής, & Τσατσαρώνη, 2002), στη σχέση του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ferreira, & Morais, 2014· Su, Ya-Chen, 2006), στην αξιολόγηση των ερωτήσεων-εργασιών που περιέχει (Boers, Dang, & Strong, 2017· Mishra, 2015· Αραβανή, 2009), στην ψυχοπαιδαγωγική του λειτουργία (Κουλουμπαρίτη, 2005).

4. Η έρευνα

4.1 Σκοπός και ειδικοί στόχοι της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των Σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, ερευνητικό πεδίο είναι τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' και Γ' Γυμνασίου. Στηριζόμενη και στην έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με τη μελέτη του Σχολικού εγχειριδίου της Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου (Αραβανή, 2009) θέτει ως ειδικότερους στόχους:

α) την ανάλυση του περιεχομένου των εισαγωγικών σημειωμάτων: ως κείμενων που δίνουν απλές πληροφορίες στον διδάσκοντα ή μεθοδολογικά εργαλεία της διδακτικής πράξης.

β) τη συγκριτική εξέταση των εισαγωγικών σημειωμάτων των δύο εγχειριδίων: πόσο και πώς ανταποκρίνονται στη διαφορετική αντιμετώπιση των περιεχομένων σε κάθε τάξη, καθώς για τη Β' τάξη προτείνεται η θεματική διάταξη της ύλης και για την Γ' τάξη προτείνεται η ιστορική διάταξη της ύλης, σύμφωνα με το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, (2003: 6-7).

4.2 Παρουσίαση Σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας

Προβαίνοντας σε μια σύντομη παρουσίαση των εγχειριδίων της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου παρατηρούμε ότι τα περιεχόμενα διατάσσονται στην Α' και Β' τάξη σε 10-15 θεματικές ενότητες με κέντρο τον άνθρωπο σε σχέση με τη φύση, την κοινωνική ζωή, την παράδοση, την εθνική φυσιογνωμία, την ιστορική συνέχεια, τα σύγχρονα προβλήματα, τον αγώνα για τη ζωή, τις μεγάλες αξίες, την αγάπη, τη φιλία και άλλα θέματα σχετικά με τα ενδιαφέροντα της ηλικίας των μαθητών. Αυτό συμβαδίζει και με τη θεματική οργάνωση που προτείνεται στο Π.Σ. : «Με τη θεματική οργάνωση επικεντρώνεται η προσοχή σ'

ένα θέμα και στις πιθανές παραλλαγές του, μέσα από κείμενα διαφορετικών εποχών, συγγραφέων, γλώσσας ή και είδους. Η οργάνωση αυτή εξυπηρετεί ειδικούς στόχους, όπως π.χ.: - να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία που έχει κάποιο θέμα (ιστορικό, κοινωνικό, μυθολογικό κ.ά.) για τους ανθρώπους μιας εποχής ή ενός πολιτισμού, - να διαπιστώσουν τις αναλογίες ή τις διαφορές στη διαπραγμάτευση από τους διάφορους συγγραφείς, και να προσπαθήσουν, πιθανώς, να τις αιτιολογήσουν, - να αναγνωρίσουν τη συνέχεια κάποιων θεμάτων μέσα στο χρόνο και να ανιχνεύσουν τη δυναμική της επιβίωσής τους» (2003: 76). Στην Γ' τάξη, ενδείκνυται ιστορική - γραμματολογική διάταξη των κειμένων σε συνδυασμό με την ειδολογική κατάταξη και με έμφαση σε μεγάλους σταθμούς της γραμματείας μας (δημοτικά τραγούδια, κρητική λογοτεχνία, Νεοελληνικός Διαφωτισμός μέχρι και τη μεταπολεμική και σύγχρονη λογοτεχνία). Ανθολογούνται λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, θεατρικά, λαογραφικά και παραμύθια, που επιλέγονται για τη λογοτεχνικότητά τους, για το περιεχόμενο και τη συμβατότητα με την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών κατά τάξη. Τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν την εξής δομή:

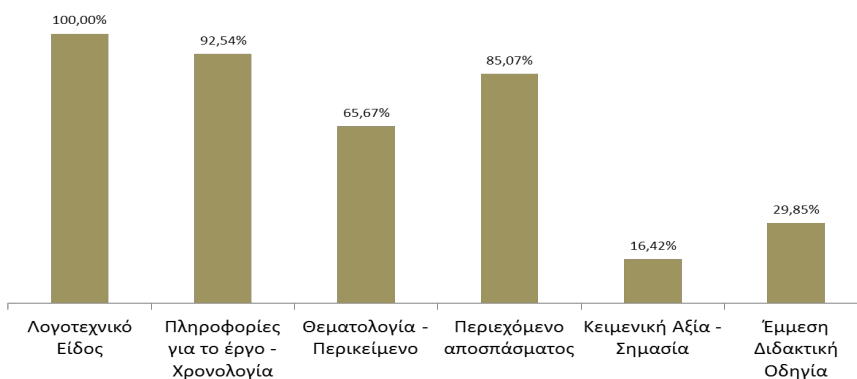
- Αρχικό εισαγωγικό σημείωμα που αναφέρεται στην αντίστοιχη θεματική ενότητα
- Εισαγωγικό σημείωμα που αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο
- Λογοτεχνικό κείμενο- ποίημα
- Ερωτήσεις- εργασίες
- Διαθεματικές εργασίες
- Βιογραφικό σημείωμα συγγραφέων- ποιητών

4.3 Μεθοδολογία έρευνας

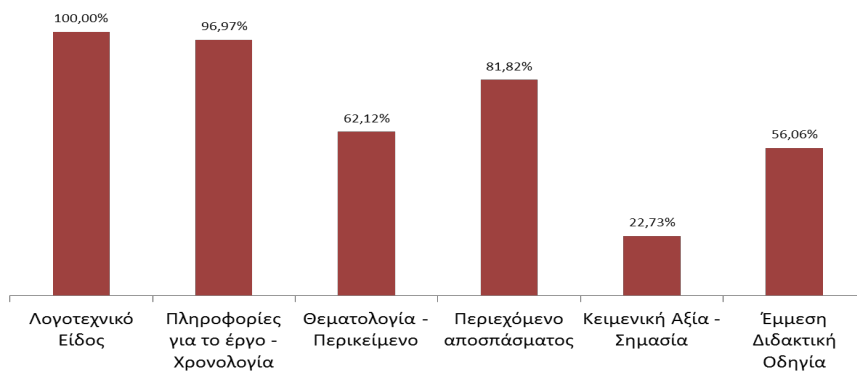
Ως προς τη μεθοδολογία, αξιοποιείται η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (Berelson, 1952· Holsti, 1968· Krippendorff, 2004· Στογιαννίδης, 2014) για τη μελέτη των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και των εισαγωγικών σημειωμάτων με μονάδα καταγραφής το θέμα.

4.4 Αποτελέσματα - Κατηγορίες

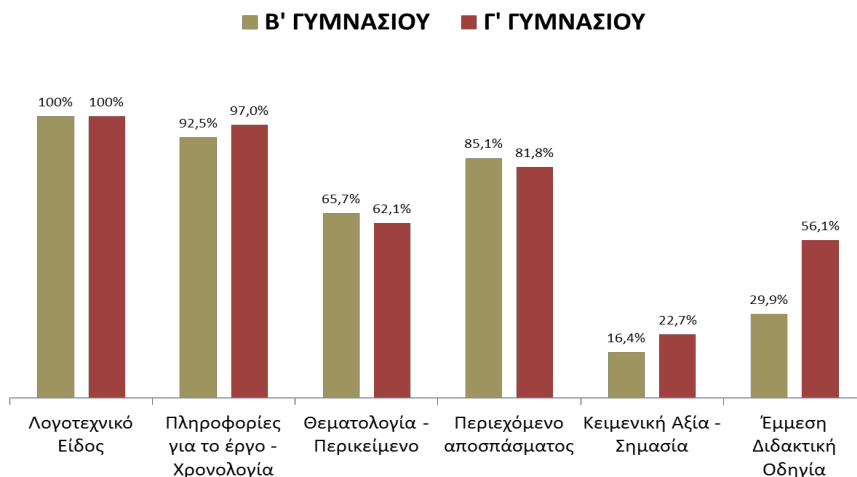
Από την ανάλυση περιεχομένου των 136 εισαγωγικών σημειωμάτων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες για κάθε σχολικό εγχειρίδιο ξεχωριστά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 και 2 και στη συγκριτική τους παρουσίαση, όπως δηλώνεται στον Πίνακα 3:

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Πίνακας 1

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Πίνακας 2



Συγκριτικός Πίνακας 3

4.4 Διαπιστώσεις - Σχολιασμός

Η πληροφορία για το «λογοτεχνικό είδος» κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό και στα δύο σχολικά εγχειρίδια, πράγμα που σημαίνει ότι εμφανίζεται σε όλα τα εισαγωγικά σημειώματα. Η γνώση του λογοτεχνικού είδους (ποίηση, δοκίμιο, μυθιστόρημα, διήγημα, επιστολή, παραμύθι) αναδεικνύεται σημαντική για την παραιτέρω αξιοποίησή του από τον διδάσκοντα και την ερμηνευτική προσέγγιση του αποσπάσματος από τον μαθητή.

Στη δεύτερη θέση έρχονται «οι πληροφορίες για το έργο», καθώς και «η χρονολογία έκδοσης» με ένα μικρό προβάδισμα στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (97%), πράγμα που διευκολύνει τους μαθητές να εντάξουν το απόσπασμα σε ιστορικό και χρονολογικό πλαίσιο, απαραίτητο για την ερμηνεία του, ειδικά στην περίπτωση της ιστορικής οργάνωσης, που στόχος είναι να διαφανούν οι ποικίλες ιδεολογικές τάσεις και αισθητικές επιλογές που σχετίζονται με το γενικότερο κλίμα της εποχής, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών: «Μέσα από τη συνεξέταση αντιπροσωπευτικών λογοτεχνικών κειμένων μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου διαφαίνονται οι ποικίλες ιδεολογικές τάσεις και αισθητικές επιλογές που σχετίζονται με το γενικότερο κλίμα της εποχής. Οι ειδικοί στόχοι που εξυπηρετεί μια τέτοια οργάνωση των κειμένων είναι: - ο προσδιορισμός των

πολιτιστικών χαρακτηριστικών μιας εποχής και η σύνδεσή τους με το γενικότερο ιδεολογικό πλαίσιο, - η αναγνώριση των αισθητικών προτιμήσεων της εποχής και η αιτιολόγησή τους με βάση ιστορικά στοιχεία, - η συνειδητοποίηση της συνέχειας μέσα στο πλαίσιο της παράδοσης και της αλλαγής» (Π. Σ. 2003: 76). Ενδεικτικά:

«Το χρονικό του Παναγή Σκουζέ (1777-1847) γράφτηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1840 και ιστορεί τα πάθη του ίδιου, της οικογένειάς του, αλλά και των άλλων Αθηναίων, την περίοδο που τυραννούσε την πόλη ο χατζή- Αλής Χασέκης, από το 1772 ως το 1796. Η επιδημία της πανούκλας, ο ξαφνικός θάνατος της μάνας του και η πτώχευση του πατέρα του έκαναν τον εντεκάχρονο Παναγή να διακόψει οριστικά τις σπουδές του και να βρεθεί κρατούμενος στη φυλακή....» (Παναγής Σκουζές, Ο βίος μου, Γ' Γυμνασίου)

Έπονται στην τρίτη κατά σειρά θέση «οι πληροφορίες για την ευρύτερη θεματολογία του έργου», ενώ στην τέταρτη για «το περιεχόμενο του συγκεκριμένου αποσπάσματος» με ένα μικρό προβάδισμα στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου (65,7%) και (85,1%) αντίστοιχα. Παρατηρήθηκε ότι δίνεται, κυρίως, στις περιπτώσεις δυσκολίας κατανόησης του περιεχομένου από τους μαθητές. Έχει υποστηρικτικό και διευκολυντικό ρόλο. Ενδεικτικά:

«Το μυθιστόρημα της Αζιώτη Εικοστός αιώνας (1946) αποτυπώνει τις εθνικές περιπέτειες από το 1916 ως το 1946, μέσα από τη ζωή της κεντρικής ηρωίδας, Πολυξένης. Στο παρακάτω απόσπασμα τα βιώματα της Πολυξένης είναι στενά συνδεδεμένα με την εποχή, το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, την Κατοχή και την Αντίσταση, στην οποία μετέχει ενεργά, διακινώντας παράνομο Τύπο....» (Μέλπω Αζιώτη, Από δόξα και θάνατο, Β' Γυμνασίου)

Διαφοροποίηση μεταξύ των εγχειριδίων διακρίνεται στην πέμπτη κατηγορία «κειμενική αξία- σημασία». Τα εισαγωγικά σημειώματα στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (22,7%) αναφέρονται σε μεγάλο βαθμό στη σημαντικότητα των ανθολογημένων λογοτεχνικών κειμένων, στην ιδιαίτερη πολιτιστική τους αξία για την ιστορική και λογοτεχνική μας παράδοση. Ενδεικτικά:

«Ο Θούριος του Ρήγα είναι ο πιο διαδεδομένος προεπαναστατικός πατριωτικός ύμνος. Στους σαράντα πρώτους στίχους του εξαίρεται η ιδέα της ελεύθερης ζωής και αντηχεί το προσκλητήριο της επανάστασης σε όλους τους βαλκανικούς λαούς και ιδιαίτερα στους Έλληνες, οι οποίοι δεσμεύονται με ιερό όρκο ότι θα αγωνιστούν, για να ελευθερώσουν το σκλαβωμένο γένος τους.» (Ρήγας Βελεστινλής, Θούριος, Γ' Γυμνασίου)

«Τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη γράφτηκαν από το 1829 ως το 1850, αλλά εκδόθηκαν πολύ αργότερα, ενώ το κύρος του έργου ως τεκμηρίου εθνικής αυτογνωσίας και παράλληλα ως πεζογραφικού επιτεύγματος κατοχυρώθηκε στα μέσα του εικοστού αιώνα...» (Γιάννης Μακρυγιάννης, Απομνημονεύματα, Γ' Γυμνασίου)

Τέλος, η μεγαλύτερη διαφορά φαίνεται στην κατηγορία «έμμεση διδακτική οδηγία», όπου το προβάδισμα δίνεται στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (56,1%). Φάνηκε ότι τα εισαγωγικά σημειώματα παρέχουν περισσότερες διδακτικές-ερμηνευτικές κατευθύνσεις και λειτουργούν ως μεθοδολογικά εργαλεία για τον διδάσκοντα, πράγμα που διευκολύνει μεν τη διδακτική πράξη, δημιουργεί δυσχέρειες, όμως, στη δυνατότητα της ανοικτής λογοτεχνικής ανάγνωσης και πολλαπλής ερμηνείας-πρόσληψης. Ιδιαίτερα, αυτό εμφανίζεται στα εισαγωγικά σημειώματα των ποιημάτων, ίσως λόγω του συμβολικού τους χαρακτήρα και της δυσκολίας που προκύπτει από την ιδιαιτερότητα της συνυποδηλωτικής ποιητικής γραφής. Ενδεικτικά:

«Στις έξι πρώτες στροφές από την ωδή «Εις Πάργαν», που έγραψε ο Κάλβος με αφορμή την παράδοση της Πάργας, περιέχονται τα βασικά γνωρίσματα της καλβικής ποίησης: θέμα εμπνευσμένο από τους εθνικούς αγώνες, υψηλός τόνος, κλασική αισθητική, αρχαιοπρεπής γλώσσα και ρητορικά σχήματα. Η ωδή περιέχεται στη συλλογή Λύρα (1824) και ανθολογείται εδώ με την πρωτότυπη ορθογραφική της μορφή.» (Ανδρέας Κάλβος, Εις Πάργαν, Γ' Γυμνασίου)

«Η επίδραση της ελληνικής αρχαιότητας στη διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς λογοτέχνες και στοχαστές. Ο Γ. Ρίτσος σε μια συμβολική αναπαράσταση της ιστορικής συνέχειας ανάμεσα στον αρχαίο και το νέο ελληνισμό, τοποθετεί ένα νέο Έλληνα στο κέντρο ενός αρχαίου θεάτρου και συσχετίζει την κραυγή εκείνου με την αιώνια αντήχηση του διθυράμβου. Το ποίημα ανήκει στη συλλογή Μαρτυρίες Α' (1963)». (Γιάννης Ρίτσος, Αρχαίο Θέατρο, Γ' Γυμνασίου)

5. Συμπεράσματα - Προβληματισμοί

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων με σημείο αναφοράς τα εισαγωγικά τους σημειώματα σε συσχετισμό με τη σκοποθεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας επιτρέπουν τη διατύπωση της άποψης ότι:

- Τα εισαγωγικά σημειώματα στα σχολικά βιβλία της Λογοτεχνίας και των δύο τάξεων λειτουργούν κυρίως ως κείμενα που απλά παρέχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση στον μαθητή σχετικά με το κείμενο (απόσπασμα-διήγημα-ποίημα) που ακολουθεί. Το συμπέρασμα της έρευνας συνάδει και με την έρευνα περί των εισαγωγικών σημειωμάτων του σχολικού εγχειριδίου της Α' Γυμνασίου (Αραβανή, 2009: 190).
- Είναι μέρος του ευρύτερου περικειμένου (paratext), «ενός συνόλου σημείων που παρουσιάζουν, πλαισιώνουν, απομονώνουν, εισάγουν, διακόπτουν ή κλείνουν ένα δεδομένο κείμενο» (Delcroix, & Hallyn, 2000: 237), τα οποία «αποτελούν προνομιούχο χώρο της πραγματολογικής διάστασης του έργου, δηλαδή της δράσης του πάνω στον αναγνώστη» (Genette, 1997: 9).

- Οι μεθοδολογικές- διδακτικές κατευθύνσεις προς τον εκπαιδευτικό, καθώς και τα διευκολυντικά στοιχεία για την πρόσληψη και ερμηνεία του κειμένου είναι σε σημαντικό βαθμό περιορισμένα και αρκετά επιλεκτικά με μια κάπως παρεμβατική διάσταση- κατεύθυνση στο ζήτημα της αναγνωστικής ερμηνείας και πρόσληψης. Μήπως, όμως, έπρεπε να συμβάλουν πιο καίρια στο ζήτημα αυτό;
- Ο τρόπος παρουσίασης των εξωκειμενικών πληροφοριών μέσω των εισαγωγικών σημειωμάτων δεν φαίνεται να προκαλεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών. Μήπως η απλή καταγραφή πληροφοριακού τύπου στοιχείων θα μπορούσε να αντικατασταθεί από πιο σύγχρονες μορφές παρουσίασης μέσω διαγραμμάτων, εννοιολογικών χαρτών ή διερευνητικών ερωτήσεων, ώστε να αποτελούν ένα ακόμη κίνητρο για έρευνα και προσωπική ενασχόληση;
- Η στάση των εκπαιδευτικών προς τα εισαγωγικά σημειώματα αποτελεί πρόταση για περαιτέρω έρευνα, με δεδομένο ότι έχει διαφανεί πως σε ποσοστό 95% τα αξιοποιούν «πολύ» ή «αρκετά», προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσληψη του κειμένου, χωρίς να έχει διευκρινιστεί ποια από τα στοιχεία τους (πληροφοριακά ή μεθοδολογικά) αξιοποιούν περισσότερο (Αργυροπούλου, 2009). Μήπως το ποσοστό αυτό υποδηλώνει την έμφαση στο «τι» των κειμένων και όχι στη «διάδραση» των μαθητών με το κείμενο (Iser, 1980) στη διδακτική πράξη;

6. Εν κατακλείδι

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και παράγωγο της εκπαιδευτικής πολιτικής, των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της στοχοθεσίας τους. Η λογοτεχνία, όμως, ως αντικείμενο διδασκαλίας, δεν συνδέεται με τη χρησιμότητα και την ανάγκη. Δεν συγκροτείται από ένα σύνολο δεδομένων, που η διδασκαλία τα επιλέγει και τα οργανώνει με σκοπό να τα κάνει προσιτά (Φρυδάκη, 2003). Γιατί, η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι αυτή που μπορεί να μετατρέψει τη διαδικασία παθητικής πρόσληψης της γνώσης σε μια διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και δημιουργικής έκφρασης της προσωπικότητάς τους (Αραβανή, 2012). «Ξυπνάει τη θέα του ευρύτερου κόσμου, τον συλλαμβάνει στην πολυπλοκότητα και τη συνθετότητά του, συμβάλλει να έρθουμε σε επαφή με αυτόν, καθώς έχουμε μείνει στη μοναξιά του ξεκομμένου ατομικού εαυτού μας» (Αραβανή, 2007: 821). «Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη Λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους αναγνώστες-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολι-

τισμικά στερεότυπα στη δια-μόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική» (Πασχαλίδης, 1999: 320-22). Έτσι ο μαθητής- αναγνώστης «μπορεί πλέον να προχωράει σε μια αυτόνομη και αμεσότερα προσωπική ανάγνωση της λογοτεχνίας απαλλαγμένος από προκαταλήψεις» (Μαλαφάντης, 2001: 33).

Ως εκ τούτου, χρειαζόμαστε σχολικά εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών που μέσα από την κατάλληλη επιλογή λογοτεχνικών κειμένων, την ποιότητα των εισαγωγικών σημειωμάτων και των δραστηριοτήτων να οδηγούν αποτελεσματικά προς αυτές τις σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις.

Βιβλιογραφία

Πηγές

- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Δημοτικού - Γυμνασίου Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 303, 13- 3- 2003, 64-77.

Ελληνόγλωσση

- Αραβανή, Ε. (2012). Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο με «όχημα» τη λογοτεχνία. Στο Ε. Γουργιώτου (επιστ. επιμ.), *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 260-269). Αθήνα.
- Αραβανή, Ε. (2011). Λογοτεχνικοί Κύκλοι: Από τη Διδασκαλία στην Απόλαυση του Λογοτεχνικού Κειμένου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 53-67.
- Αραβανή, Ε. (2009). Τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια της Λογοτεχνίας: Το παράδειγμα της Α' Γυμνασίου. *Πρακτικά του ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009), τόμ. Β', 185-197.
- Αραβανή, Ε. (2007). Η παιδαγωγική θεωρία μάθησης του R. Gagné στην υπηρεσία της παιδικής λογοτεχνίας: Το παράδειγμα της «μικρής Αστραδενής» (Ευγ. Φακίνου). *Ηλεκτρονική παρουσίαση Πρακτικών του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (Ιωάννινα, 17- 20 Μαΐου, 2007), 815-823.
- Αργυροπούλου, Χ. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ασωνίτης, Π. (2002). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βέικου, Χ. (2001). Κριτήρια συγγραφής διδακτικών βιβλίων: Γνώσεις παρεχόμενες και γνώσεις απαιτητές. Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου συνεδρίου*, (Α.Π.Θ. 30-3/1-4), 65-72.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη.
- Delcroix, M., & Hallyn, F. (2000). *Εισαγωγή στις σπουδές της Λογοτεχνίας*. (μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καψάλης, Α., & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. *Μακεδόν*, 10, 195-204.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (2000). Προς ένα πλαίσιο για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων: Η περίπτωση των Φυσικών Επιστημών. Στο Π. Κόκκοτας (επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες: Σύγχρονοι Προβληματισμοί* (σσ. 285-307). Αθήνα: Τυπωθήτω -Δαρδανός.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., & Χρηστίδου, Β. (2002). *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων: Ψυχοπαιδαγωγικές προδιαγραφές. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σσ. 44-47). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004). Πραγματολογικά κείμενα στα διδακτικά εγχειρίδια: κειμενογλωσσικές προδιαγραφές και διδακτικές συνεπαγωγές. *Νέα Παιδεία, ΙΙΙ*, 24-48.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Μπονιδής, Κ. (2004α). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου* (σσ. 32-38). Θεσσαλονίκη.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Σαλβαράς, Ι., & Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σπανός, Γ. (1991). Η σχέση Διδακτικού Βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος. Στο *ΧΑΡΙΣ, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Νικόλαο Μελανίτη* (σσ. 383-390). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Σπανός, Γ. (2004). Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1984-1999). Στο Θ. Παπακωσταντίνου, & Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού (επιμ.), *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 181-195). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Η Διδακτική Ανάλυση στα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης (Ge.Di.An.)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. www.komvos.edu.gr.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Berkeley, S., King, S., Vilbas, J., & Conklin, S. (2016). Textbook Characteristics That Support or Thwart Comprehension: The Current State of Social Studies Texts. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 247-272.
- Boers, F., Dang, T., & Strong, B. (2017). Comparing the Effectiveness of Phrase-Focused Exercises: A Partial Replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014). *Language Teaching Research*, 21(3), 362-380.
- Carpenter, P., Bullock, A., & Potter, J. (2006). Textbooks in teaching and learning. *eJournal of Learning and Teaching*, 2(1), 1-10.
- Chambliss, M., & Calfee, R.C. (1998). *Textbook for learning. Nurturing children's minds*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

- Cristea, S. (2004). *Studii de pedagogie generală*. E.D.P., R.A., București.
- Ferreira, S., & Morais, A. (2014). Conceptual Demand of Practical Work in Science Curricula. *Research in Science Education*, 44(1), 53-80.
- Genette, G. (1997). *Literature in the Second Degree*. University of Nebraska Press.
- Golding, C. (2014). The Educational Design of Textbooks: A Text for Being Interdisciplinary. *Higher Education Research and Development*, 33(5), 921-934.
- Holsti, O. R. (1968). Content Analysis. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology, volume II. Reading* (pp. 596-692). Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company,
- Iser, W. (1980). *The Act of reading. A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Johnsen, B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope- A critical survey of literature and research on educational texts*. Oxford.
- Ko, C. (2014). An Investigation of the Communicative Approach Teaching in Primary English Textbooks in Hong Kong and Malaysia: A Search into Communicative Language Teaching (CLT) Textbooks, and How CLT Is Applied in Textbooks. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(1), 63-74.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire: un outil a multiples facettes*. Quebec: Presses Universitaires du Quebec.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Roy, G., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lee, K. J. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- Lemoni, R., Stamou, A., & Stamou, G. (2011). “Romantic”, “Classic” and “Baroque” views of Nature: An analysis of pictures about the environment in Greek primary school textbooks-Diachronic considerations. *Research in Science Education*, 41(5), 811-832.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Mishra, R. (2015). Mapping the Knowledge Topography: A Critical Appraisal of Geography Textbook Questions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 118-130.
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning. Pedagogy, Curriculum and Culture*. London: Routledge.
- Morgan, H. (2008). American School Textbooks: How They Portrayed the Middle

- East from 1898 to 1994. *American Educational History Journal*, 35(2), 315-330.
- Morris-Babb, M., & Henderson, S. (2012). An experiment in open-access textbook publishing: Changing the world one textbook at a time. *Journal of Scholarly Publishing*, 43(2), 148-155.
- Peacock, A., & Cleghorn, A. (2004). *Missing the meaning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pingel, F. (2010). *Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: Unesco.
- Su, Ya-Chen. (2006). Political Ideology and Social Studies Curricula in Taiwan-Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 353-364.
- Van Eijck, M., & Roth, W.-M. (2008). Representations of scientists in Canadian high school and college textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1059-1082.

Abstract

This research focuses on the study of the Schoolbooks of the High School in the Literature Course. In particular, the field of research is the textbooks of Β' and Γ' of High school. It sets out the following specific objectives: a) to analyze the content of the introductory notes: as texts giving simple information to the teacher or methodological tools of the didactic act; and b) to compare the introductory notes of the two textbooks: how they respond to the different treatment of the content in each class (thematic and historical matter layout). From the content analysis and the resulting categories it appeared that the introductory notes of the textbooks are used as texts that simply provide some information to the teacher and the student about the literature texts and to a lesser extent as teaching and methodological guidance tools with reference to the special nature of the course of Literature.

Key-words: textbooks, curriculum, literature, teaching methodology

Ευαγγελία Αραβανή

Διδάσκουσα Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Σ.Ε.Π. Πρόγρ. «Δημιουργική Γραφή» Ε.Α.Π.

Επαμεινώνδα 41β, 166 74 Γλυφάδα

Τηλ.: 6973-351594

E-mail: earavani02@gmail.com,

aravani.evangelia@ac.eap.gr