

Μαρία Ε. Ιβρίντελη

**Ο «ΑΛΛΟΣ» ΩΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΩΣ ΕΙΚΟΝΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ
ΑΓΓΛΙΑΣ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ Η.Π.Α.**

ΤΟΜΟΣ Α

**Διδακτορική Διατριβή
στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. (Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων,
Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας) της Σχολής
Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης.**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2002

Η μόνη πατρίδα, ξένη, είναι ο κόσμος στον οποίο
ζούμε· ένα και μοναδικό Χάος έχει δώσει ζωή σε
όλους του θνητούς.
Μελέαργος 1^{ος} αιώνας π.Χ.

Για να κατανοήσουμε τους «άλλους» λαούς και
πολιτισμούς, είναι αναγκαίο να υπερβούμε τα όρια
του δικού μας πολιτισμού.
G. Huang, 1994

Κυρία, κυρία, εσείς πότε ανακαλυφθήκατε;
Ερώτηση ενός έγχρωμου μαθητή προς τη λευκή
Αγγλίδα δασκάλα του.

Είμαι άνθρωπος και τίποτα ανθρώπινο δεν μου είναι ξένο.
Μέναδρος

Οι άνθρωποι και οι πολιτισμοί τους χάνονται όταν βρίσκονται
σε απομόνωση, απεναντίας γεννιούνται ή αναγεννιούνται όταν
έρχονται σε επαφή με «άλλους» ανθρώπους που ανήκουν σε
διαφορετικούς πολιτισμούς, σε διαφορετικά δόγματα και σε
διαφορετικές φυλές.
Carlos Fuentes

«Βλέπεις, είπα, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
και να μείνει αυτή.
Ο. Ελύτη, Το Άξιον Εστί, Η Γένεσις.

Όταν γυρνάς γύρω από τη Γη σε μιάμιση ώρα, αρχίζεις να συνειδητοποιείς
ότι η ταυτότητά σου είναι συνδεδεμένη μαζί της ως όλο. Η διαπίστωση αυτή
σου ανοίγει νέες προοπτικές θέασης του κόσμου. Κοιτάς εκεί κάτω, και δεν
μπορείς να φανταστείς πόσα σύνορα προσπερνάς, ξανά και ξανά, και ούτε
καν τα βλέπεις. Εκατοντάδες άνθρωποι σκοτώνονται μεταξύ τους για την
ύπαρξη ορισμένων φαντασιακών γραμμών τις οποίες εσύ ούτε γνωρίζεις,
αλλά ούτε και μπορείς να τις δεις. Από το σημείο στο οποίο βρίσκεσαι, η
Γη φαίνεται ως ένα ενιαίο όλο, και είναι στ' αλήθεια τόσο όμορφη. Εύχεσαι
να μπορούσες να πάρεις κάθε έναν από τους κατοίκους της από το χέρι και
να του πεις. «Κοίτα την από εδώ ψηλά. Τι θεωρείς τώρα ότι είναι πιο
σημαντικό;» Κατανοείς ότι πάνω σ' αυτό το μικρό σημείο του σύμπαντος,
σ' αυτό το μικρό γαλάζιο και άσπρο αντικείμενο, βρίσκονται όλα όσα
σημαίνουν τα πάντα για σένα. Όλη η ιστορία, και η μουσική και η ποίηση
και η τέχνη, η αγάπη, τα δάκρυα, και η χαρά. Όλα αυτά βρίσκονται σ' αυτό
το μικρό σημείο, το οποίο μπορείς να καλύψεις με τον αντίχειρά σου.
Russell Schweickart, αστροναύτης στο διαστημόπλοιο Apollo.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α ΤΟΜΟΥ

ΜΕΡΟΣ Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	i-ii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	iii-vii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.ΑΠΟ ΤΟ ΕΘΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΣΤΟ ΕΘΝΟΣ-ΚΡΑΤΟΣ: Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ.....	1-24
2.ΕΘΝΟΣ-ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΣ/ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ.....	25-40
3.ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΡΑΤΩΝ.....	41
3.1.Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ.....	42-62
3.2.Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ.....	63-81
3.3.Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ ΤΩΝ ΗΠΑ.....	82-98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

1.Η ΠΡΟΒΟΛΗ/ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ.....	99-100
1.1.Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ «ΕΘΝΙΚΟΥ ΕΑΥΤΟΥ» ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ «ΕΘΝΙΚΟ ΑΛΛΟ»: ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ Η «ΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ»;.....	101-117
2.ΕΘΝΟΣ-ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. «ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΟ ΜΙΣΟΣ ΜΟΥ»: Η ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΟΥ «ΚΑΚΟΥ»: ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΤΟΥ ΕΧΘΡΟΥ. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ... ..	118-137
2.1.ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ, ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΝΟΜΗΣ ΣΤΙΣ «ΕΠΙΣΗΜΗΣ» ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΤΕΡΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	138-155

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

1.Η ΝΕΑ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ.....	156-165
2.ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ.....	166-184

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

1.ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ: Η ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ».....	185-203
2.ΤΑ ΔΙΔΗΜΜΑΤΑ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΜΑΤΩΝ. ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΗΠΑ.....	204-235

ΜΕΡΟΣ Β

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΙΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	236-241
2.ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΤΙΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	242
2.1.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (Α.Π.) ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	242-268
2.2.ΤΟ Α.Π. ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ.....	269-277
2.3ΤΟ Α.Π. ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	278-280
2.3.1. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΟΥ 1976-1977 ΚΑΙ ΤΟΥ 1982-1985.....	281-293
2.3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ Α.Π. ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ.....	294-313
2.3.3.ΤΑ Α.Π. ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΙΣ ΗΠΑ.....	314-329

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το αίσθημα ικανοποίησης και πληρότητας που απορρέει από την ολοκλήρωση μιας διδακτορικής διατριβής, μπορεί κάλλιστα να παραλληλιστεί με το αίσθημα του καλλιτέχνη που μόλις έχει ολοκληρώσει το δημιούργημά του. Αν το παρόν, «δημιούργημα» είναι «καλαίσθητο» ή όχι, θα το κρίνει ο αναγνώστης. Εγώ από την πλευρά μου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με στήριξαν στην προσπάθειά μου αυτή.

Πρώτα-πρώτα, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, που επόπτευαν την παρούσα εργασία.

Τον Δάσκαλό μου, Καθηγητή, κ. Γεώργιο Φλουρή, δίχως την πολύτιμη βοήθειά του οποίου η παρούσα έρευνα δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Με βοήθησε να ξεπεράσω τις ανασφάλειές μου, και μου έδειξε τόσο το δρόμο όσο και τις αρχές που καλείται να ακολουθήσει κάθε «πραγματικός» ερευνητής. Μου έμαθε να σκέφτομαι επιστημονικά, να θέτω ερωτήματα και να μην αρκούμαι σε «έτοιμες» απαντήσεις. Εξάλλου, το να έχει κάποιος τη δυνατότητα να παρατηρεί από κοντά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένας αεικίνητος ερευνητής, όπως ο κ. Φλουρής, αποτελεί από μόνο του ένα σχολείο ακαδημαϊκού ήθους και εμπειρίας, το οποίο δεν είναι δυνατόν να ανεβρεθεί στις σελίδες οποιουδήποτε επιστημονικού συγγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, μου παρείχε τη δυνατότητα να δω στην πράξη τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και δρουν οι ελάχιστοι εναπομείναντες «αιθεροβάμονες» διανοούμενοι που πιστεύουν ακράδαντα ότι ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αγωνίζονται για την επίτευξη του εν λόγω οράματός. Η συνεργασία μας υπήρξε για μένα πραγματική μαθητεία. Τον ευχαριστώ θερμά γι' αυτή την ευκαιρία που μου παρείχε.

Επιθυμώ επίσης, να ευχαριστήσω θερμά και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τα οποία, και αυτά με τη σειρά τους, μου παρείχαν τα μυστικά εκείνα που κατέστησαν εμφανέστερη την οδό προς την όσο το δυνατόν πληρέστερη ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Τον Καθηγητή κ. Μιχάλη Δαμανάκη, για τις οξυδερκείς συμβουλές και παρατηρήσεις του, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στην καλύτερη παρουσίαση του συνόλου. Την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Πέλα Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, η οποία ανατροφοδότησε τη σκέψη μου και μοιράστηκε μαζί μου τα ερωτήματα και του προβληματισμούς που κατά καιρούς προέκυψαν, διεγείροντας τη σκέψη μου, ακόμα και όταν αυτή βρισκόταν σε δυστοκία.

Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω τη Γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., και συγκεκριμένα τις κυρίες Ελένη Μουντάκη και Ευαγγελία Δημητρακάκη, για τη βοήθειά τους στην επίλυση των διαφόρων πρακτικών προβλημάτων που ανέκυψαν καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησής της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Ευχαριστώ, επίσης, το φίλο και συνάδελφο Βαγγέλη Κρίκα, ο οποίος με στήριξε τόσο ηθικά όσο και πρακτικά καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας, ως μεταπτυχιακοί φοιτητές και οι δύο, στο γραφείο του κ. Φλουρή.

Τη Στέλλα, τη Χαρούλα και τη Χρύσα, οι οποίες στάθηκαν στο πλευρό μου και με στήριξαν ηθικά και ψυχολογικά σε ορισμένες πολύ επώδυνες καταστάσεις που βίωσα τα τελευταία αυτά τέσσερα χρόνια και οι οποίες σχετίζονταν άμεσα ή ακόμα και έμμεσα με τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Ευχαριστώ, τέλος, την οικογένειά μου, η οποία με στήριξε και μου παρείχε όλα τα μέσα, ηθικά και υλικά, για την ολοκλήρωση της επίπονης αυτής προσπάθειάς μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό, ότι το αίσθημα του “ανήκειν” σε μια κουλτούρα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας και μ’ αυτήν την έννοια ο εθνοκεντρισμός θεωρείται ότι εμπεριέχει μία θετική αξία. Εντούτοις, είναι δυνατόν πάρα πολύ εύκολα να μετατραπεί σε παθολογικό φαινόμενο στην περίπτωση που η προσωπική και η εθνική ταυτότητα χρησιμοποιούνται για να μειώσουν τους “άλλους” και ν’ αναπτύξουν ένα αίσθημα ανωτερότητας απέναντι σ’ αυτούς που δεν ανήκουν στη συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα.

Η παρατήρηση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών, κυρίως, χωρών μια που έχουν την ευθύνη να φέρουν εις πέρας ένα διττό και μάλιστα αντικρουόμενο έργο. Από τη μία, οφείλουν να ενδυναμώσουν την εθνοπολιτισμική ταυτότητα, η οποία συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία κοινωνικο-πολιτισμικής ενότητας και συνοχής, και από την άλλη το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρουσιάσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους “άλλους”, τα επιτεύγματα και στη συμβολή τους στην εξέλιξη της ιστορίας και του πολιτισμού, κίνηση η οποία αναμένεται ότι θα οδηγήσει στην παγκόσμια συνεργασία και ειρήνη, αν και ως ένα βαθμό φαίνεται ότι έρχεται σε αντίθεση με την ενδυνάμωση τόσο της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας όσο και με τον εθνικό πολιτισμό. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, εντούτοις, οφείλουν να ενσωματώνουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες τους, τόσο την έννοια της εθνικής ταυτότητας όσο και της αναγνώρισης και κατανόησης των “άλλων” λαών και πολιτισμών. Και η εκπαίδευση είναι σε θέση να το πετύχει αυτό, μια που με τους μηχανισμούς που διαθέτει, μπορεί και οφείλει να τοποθετεί τα διάφορα στοιχεία που συνθέτουν έναν ή περισσότερους πολιτισμούς, σ’ ένα ευρύτερο παγκόσμιο συγκείμενο.

Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμα επιτακτικότερη στις μέρες μας, όπου παρατηρείται μία έξαρση του ενδιαφέροντος γύρω από το φαινόμενο της οικουμενοποίησης, που εμφανίζεται πλέον στην καθημερινή μας ζωή με μία ποικιλία μορφών. Σ’ αυτές συγκαταλέγονται η ανάπτυξη των διεθνών δικτύων επικοινωνιών και μεταφοράς, η ενσωμάτωση των τοπικών, περιφερειακών και εθνικών οικονομιών σ’ ένα διεθνές οικονομικό σύστημα, η συνεχώς αυξανόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνιών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία

ενός διεθνούς συστήματος το οποίο καταλύει τα παραδοσιακά διαχωριστικά που υπήρχαν ανάμεσα στην εγχώρια και την διεθνή πολιτική και πολιτισμική σκηνή, ο αντίκτυπος που έχει η ανθρώπινη δραστηριότητα στο οικοσύστημα του πλανήτη, και η συνεχώς αυξανόμενη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι όλοι μας είμαστε μέλη του ανθρώπινου γένους, κατοικούμε στον πλανήτη Γη και συμμετέχουμε στην διαμόρφωση του οικουμενικού αυτού συστήματος.

Προκειμένου να κατανοήσει το άτομο τα δικά του συναισθήματα όσο και αυτά των άλλων ανθρώπων τους οποίους γνωρίζει καλά ή ακόμα και αυτών που διαβιούν σε διαφορετικές κοινωνίες, θα πρέπει πρώτιστα να τοποθετήσει τον εαυτό του μέσα στα πλαίσια της δικής του πολιτισμικής παράδοσης. Τις περισσότερες φορές όμως, η παιδαγωγική αντιμετώπιση της εθνικής ταυτότητας πραγματοποιείται λιγότερο ως μία θετική διεργασία οικοδόμησης και διατήρησης και περισσότερο ως ένα είδος αυτοπροβολής, η οποία προσβλέπει στη συνειδητοποίηση των εκάστοτε εθνικών υπεραπλουστεύσεων και στερεοτύπων. Ακριβώς επειδή αυτές οι διαδικασίες εθνικής τυποποίησης προβάλλουν ως αναπόφευκτες επιπτώσεις της συλλογικής ιστορίας και κοινωνικοποίησης, είναι αναγκαίο να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ως μία από τις παραμέτρους εκείνες που καθορίζουν την υποκειμενικότητά μας σ' ένα διευρυμένο διεθνές συγκείμενο. Οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της, καθώς οι διάφοροι πρωταγωνιστές που εμπλέκονται στις διεθνείς σχέσεις, δρουν με βάση τη δική τους θεώρηση του κόσμου, τα πράγματα που αντιλαμβάνονται ως δεδομένα και τις προσδοκίες τους που σχετίζονται με μία συγκεκριμένη χώρα ή περιοχή. Αν και η εκπαίδευση είναι σε θέση να συμβάλει καθοριστικά στην άμβλυνση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, εντούτοις η οποιαδήποτε μορφή γνώσης είναι δυνατόν να οδηγήσει στην πραγματική κατανόηση, μόνο αν συνοδεύεται από ένα άνοιγμα προς τους "άλλους" μέσα στα πλαίσια της καθημερινής ζωής.

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο τίθεται το ερώτημα κατά πόσο τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) όσο και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και εικόνες εχθρού για τους άλλους λαούς ή όχι.

Το ερώτημα αυτό είναι θεμελιώδες στην παρούσα εργασία, στην οποία εξετάζονται το Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλίας, της Ελλάδας (1976-1977 & 1982-2000) και των ΗΠΑ. Για να το απαντήσουμε κάνουμε ανάλυση περιεχομένου τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στα εγχειρίδια του μαθητή, προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι εθνικοί «άλλοι» μέσα σ' αυτά.

Αναλυτικότερα, η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αντιδιαστέλλεται η εκπαιδευτική πρακτική που κυριαρχεί στα πλαίσια ενός νεωτερικού έθνους- κράτους, από αυτή που οφείλει να επικρατεί στις σύγχρονες πλουραλιστικές μετανεωτερικές κοινωνίες.

Στο δεύτερο μέρος διατυπώνεται η προβληματική της μελέτης και γίνεται η ανασκόπηση της ελληνικής και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια περιγράφεται η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας, παρουσιάζονται τα ευρήματα και, τέλος, ακολουθεί η ερμηνεία τους, καθώς και η παράθεση κάποιων προτάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος της εργασίας αυτής αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά, το οποίο αποτελείται από έξι υποκεφάλαια, καταδεικνύεται τόσο ο τρόπος σχηματισμού των σύγχρονων εθνικών κρατών όσο και οι μηχανισμοί που χρησιμοποιήθηκαν από αυτά για τη σφυρηλάτηση μιας διακριτής εθνικής ταυτότητας. Παράλληλα, οριοθετούνται οι διαφοροποιημένες διαδικασίες συγκρότησης των εθνικών κρατών, το Α.Π. και τα εγχειρίδια των οποίων αναλύονται στην παρούσα μελέτη, δηλαδή της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο που διαδραμάτισε η εκπαίδευση στα πλαίσια του νεωτερικού έθνους-κράτους αναφορικά με προαγωγή του εθνικιστικού και εθνοκεντρικού προσανατολισμού του. Αποτελείται συνολικά από τέσσερα υποκεφάλαια, στα οποία παρουσιάζονται οι μηχανισμοί θέασης του εθνικού «άλλου» στα πλαίσια των νεωτερικών εθνικών κρατών. Γίνεται αναφορά στον τρόπο προβολής του εθνικού «άλλου» στα πλαίσια των νεωτερικών εθνοκρατικών κοινωνιών, ενώ παράλληλα καταδεικνύεται η νομιμοποιητική λειτουργία που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την παγίωση και διαίωνιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στους εκάστοτε εθνικούς «άλλους».

Στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από δύο υποκεφάλαια, επιχειρείται μια προσπάθεια σκιαγράφησης του σύγχρονου μετανεωτερικού τοπίου. Παρουσιάζεται η μετάβαση από τον εθνικιστικό λόγο του νεωτερικού έθνους-κράτους στη πλουραλιστική φύση της μετανεωτερικής σύγχρονης πραγματικότητας. Καταδεικνύονται η σημασία αλλά και οι κίνδυνοι που εμπεριέχονται στις έννοιες του οικουμενικού πολιτισμού και της διαμόρφωσης νέων πολιτισμικών προτύπων και ταυτοτήτων.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, το οποίο αποτελείται από δύο υποκεφάλαια, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα κατανόησης και αποδοχής του εθνικού «άλλου» στα πλαίσια του μετανεωτερικού συγκείμενου, και

επιχειρείται η παρουσίαση των διλημμάτων που αντιμετωπίζουν στην εποχή των υπερεθνικών μορφωμάτων, τα εκπαιδευτικά συστήματα των τριών χωρών που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη.

Περνώντας στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης, παρατηρούμε ότι και αυτό αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά, το οποίο αποτελείται συνολικά από εννιά υποκεφάλαια, παρουσιάζεται αρχικά η εννοιολόγηση και η προβληματική της παρούσας μελέτης. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανασκόπηση της σχετικής με το αντικείμενο της έρευνας βιβλιογραφία.

Το δεύτερο κεφάλαιο του μέρους αυτού αποτελείται από τρία υποκεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά, αναλύεται η σκοπιμότητα της έρευνας και παρατίθενται στα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, προκειμένου να καταστεί δυνατός ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων μας. Αναφέρονται, επίσης, διεξοδικά ο τρόπος διαμόρφωσης των αναλυτικών κατηγοριών μας, καθώς και οι περιορισμοί και οι ιδιαιτερότητες της παρούσας μελέτης. Στο τρίτο και τελευταίο υποκεφάλαιο, παρουσιάζεται το δείγμα της παρούσας μελέτης.

Στο τρίτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το τμήμα αυτό αποτελείται από εικοσιπέντε υποκεφάλαια, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα που εντοπίστηκαν στα τεκμήρια των τριών χωρών που εξετάστηκαν. Επιπρόσθετα, επιχειρείται μια συγκριτική παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν τόσο διαχρονικά όσον αφορά τα ελληνικά τεκμήρια των περιόδων 1976-1977 & 1982-2000, όσο και συγχρονικά ως προς τα τεκμήρια της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, αποτελείται από επτά υποκεφάλαια. Σ' αυτά επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, αναφέρονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει, και, τέλος, παρατίθενται μια σειρά από προτάσεις σχετικές με το θέμα το οποίο διερευνήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Ακολουθεί το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται ορισμένοι αναλυτικοί πίνακες που σχετίζονται με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Όπως επισημαίνουμε και στον επίλογο του εν λόγω πονήματος, φιλοδοξούμε ότι η έρευνα αυτή θα αποτελέσει το εναρκτήριο σημείο μιας ευρύτερης αξιολόγησης, τόσο του Α.Π., όσο και των εγχειριδίων μαθητή των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και των υπόλοιπων μαθημάτων του δημοτικού, και όχι μόνο,

σχολείου τόσο των χωρών που εξετάστηκαν εδώ όσο και, στα πλαίσια που αυτό είναι δυνατό, όλων των υπόλοιπων χωρών του κόσμου, προκειμένου να απαλειφθούν οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι εικόνες «εχθρού» που ενυπάρχουν σ' αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΑΠΟ ΤΟ ΕΘΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΣΤΟ ΕΘΝΟΣ-ΚΡΑΤΟΣ: Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

«Το έθνος, ως μια πολιτισμικά καθοριζόμενη κοινότητα, συνιστά την υψηλότερη συμβολική αξία της νεωτερικότητας, καθώς είναι προικισμένο με έναν οιονεί ιερό χαρακτήρα, εφάμιλλο της θρησκείας. Στην πραγματικότητα, αυτός ο οιονεί ιερός χαρακτήρας έχει τις ρίζες του στην ίδια τη θρησκεία».

Llobera, 1994.

Το έθνος-κράτος είναι ένας μύθος.
Δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια «ιερή απλούστευση» του ανθρώπινου είδους.
Cassiser, *The Myth Of the State*, 1969, p. 4.

Ζούμε σε έναν «εθνοποιημένο» κόσμο, στα πλαίσια του οποίου η έννοια του έθνους αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο τόσο για την κατανόηση μιας πολιτικής κοινότητας όσο και της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου. Οι αντιλήψεις αναφορικά με την πολιτική γίνονται κατανοητές στο συγκεκριμένο τόσο του εθνικού συμφέροντος όσο και των διεθνών σχέσεων. Η επίδραση του εθνικισμού- με την ευρύτερή του έννοια, δηλαδή εκείνης που τον κατανοεί ως ένα σύστημα σκέψης το οποίο θεωρεί το έθνος ως την πρωταρχική και φυσική μονάδα ανάλυσης του σύγχρονου κόσμου- δεν περιορίζεται μόνο στην πολιτική αρένα. Οι διάφορες όψεις της εθνικής διακριτότητας και του διεθνούς ανταγωνισμού έχουν επηρεάσει καθοριστικά τους τρόπους με τους οποίους σκεφτόμαστε και συνδιαλεγόμαστε για ποικίλα και εκ φύσεως διαφορετικά ή και αλληλοσυγκρουόμενα θέματα, όπως η οικονομία και η τοπογραφία, η τέχνη και το κλίμα, ο αθλητισμός και η λογοτεχνία, η διατροφή και ο ανθρώπινος χαρακτήρας. Έχουμε εξοπλιστεί, όπως υποστηρίζουν οι ειδικοί με μια εθνικά προσανατολισμένη προοπτική.¹ Γι' αυτό και όποτε και αν

¹ Ε. Αβδελά, 1998, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Νήσος, G. Cubitt, 1998, *Introduction*, in Cubitt G., (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p. 1.

επιχειρήσουμε να περιγράψουμε ή να εξηγήσουμε κάτι το διαφορετικό, σκεφτόμαστε πάντα με τη λογική τόσο του έθνους² όσο και του έθνους-κράτους.

Ο Διαφωτισμός ήταν αυτός που συνέβαλε καθοριστικά στην εμφάνιση και την ενδυνάμωση της πίστης στο έθνος. Το έθνος θεωρήθηκε ότι κατείχε καθορισμένα γεωγραφικά σύνορα, ότι διέθετε μια εύκολα αναγνωρίσιμη γλώσσα και κουλτούρα, ότι αποτελεί μέρος μιας κοινής ιστορίας, ότι είναι ταυτόσημο με το κράτος και ότι πρέπει να προφυλαχθεί διότι βρίσκεται σε διαρκή κίνδυνο απειλούμενο από εξωτερικούς παράγοντες.³

² Στη σύγχρονη εποχή με τον όρο έθνος αποδόθηκε στα νέα ελληνικά ο γαλλικός όρος «nation». Στις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες χρησιμοποιείται η λατινική ρίζα που είναι το «natio» και η οποία, μαζί με τη γαλλική, αρχικά σήμαιναν κάτι ανάλογο με τον ελληνικό όρο φύλο. Εντούτοις με τον αρχαίο ελληνικό όρο «φύλο» δηλώνονταν κάτι το εντελώς διαφορετικό. Οι αρχαίοι Έλληνες έλεγαν φύλα τις πολεμικές ομάδες που συγκροτούνταν γύρω από έναν αρχηγό. Αυτές οι πολεμικές ομάδες δεν είχαν κοινούς προγόνους, αν και στη συγκρότησή τους υπήρχε κάποια μορφή φυλετικής συγγένειας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Π. Ρογδάκη, 1994, ό.π., Κ. Ψυχοπαίδη, 1995, Εθνικισμός, εθνισμός και δημοκρατία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 53-66, Academic Press Dictionary of Science and Technology, in <http://www.harcourt.com/dictionary/det/3/6/7/4/3674100.html>, F. Calogero, 1997, “Quasi-nations”. The scientific community as a component of a new world order, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. 126-133, L. Kramer, D. Reid & W. Barney, 1994, *Learning in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minneapolis Press, p.p. 87-106. Το ερώτημα, όμως, τι είναι έθνος και πώς αυτό συγκροτείται έχει απασχολήσει εδώ και δύομισι τουλάχιστον αιώνες τόσο την ευρωπαϊκή όσο και την παγκόσμια διάνοηση όλων των τάσεων και όλων των αποχρώσεων. Ακόμα και σήμερα, εξακόσια περίπου χρόνια μετά την εμφάνιση των πρώτων εθνών, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό από όλους ορισμό της έννοιας του έθνους. Οι υπάρχοντες ορισμοί είναι δυνατόν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ορισμοί που κάνουν λόγο για την ύπαρξη κάποιων κοινών χαρακτηριστικών, όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία, κλπ. Στη δεύτερη εντάσσονται εκείνοι που αναφέρονται στην ύπαρξη κοινής ιστορίας και καταγωγής και στην τρίτη αυτοί που δεν εντάσσονται στις δύο προηγούμενες. Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τους ορισμούς του έθνους βλέπε: Γ. Αγγελόπουλου, 1997, Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες. Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου τους, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, σ.σ. 18-25, Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου, Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, E.J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, σ. 17 I. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός; Αθήνα, εκδ. Πελασγός, , Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σ.σ. 127-152, S. Allen & M. Macey, 1990, Race and ethnicity in the European context, in *(The) British Journal of Sociology*, Vol. 41, No. 3, p. 388, M. Guibernau, 1996, Nationalisms, Cambridge, Polity Press, G. Jauregui Bereciartu, 1994, op. cit., A.D. Smith, 1996, Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458, T.K. Oommen, 1997, Citizenship, nationality and ethnicity, Cambridge, Polity Press, S. Cornell, 1996, The varialbe ties that bind, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p. 269, C. Tsoucalas, 1993, Greek national identity in an integrated Europe and a changing world order, in Psomides H., & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella publ., p. 59, B. Aderson, 1994, Imagined communities, New York, J. Sjmolicz, 1996, Education and Cultural Democracy: The Search for a Multicultural Nation, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p. 500.

³ Β. Αποστολίδου, 1995, Η συγκρότηση και οι σημασίες της «εθνικής λογοτεχνίας», στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, ό.π., σ.σ. 15-40, E. Gellner, 1992, Έθνη και Εθνικισμός, μτφρ. Λαφαζάνη Δ.,

Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο αυτή παρατηρείται: 1) η εμφάνιση της εθνικής συνείδησης, η οποία αυτόματα συνέβαλε στην εξάλειψη όλων των προγενέστερων μορφών συνείδησης, 2) η ολοένα γενικευόμενη αντίληψη ότι οι κάτοικοι μιας περιοχής που είναι ιδιοκτήτες γης αρχικά και στη συνέχεια όλοι ανεξαρτήτως οι κάτοικοι μιας περιοχής αποτελούν μέλη του έθνους και θα πρέπει να λαμβάνουν μέρος στη διακυβέρνησή του, 3) η διάχυτη αντίληψη ότι αυτή η εθνική κυβέρνηση των πολιτών οφείλει να πληροί τις εθνικές λειτουργίες και να διεξάγει τις πολιτικές, οικονομικές, και κοινωνικές της δραστηριότητες με απώτερο στόχο το καλό του εθνικού συνόλου, 4) η αυξανόμενη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ενός κοινού εθνικού πολιτισμού και μιας εθνικής υπερηφάνειας, καθώς και ο πόθος για κοινή γλώσσα, λογοτεχνία και θρησκεία, και 5) η υιοθέτηση της αντίληψης ότι καθήκον των μελών του έθνους δεν είναι μόνο το μοίρασμα των ευθυνών που απορρέουν από αυτό, αλλά και η απόλυτη αφοσίωση του εαυτού τους στις ανάγκες και στις επιταγές του.

Όσοι δεν πληρούσαν τα κριτήρια αυτά δεν αποκλείονταν a priori από την απόκτηση της ιδιότητας του έθνους, αλλά παράλληλα δε διέθεταν και κάποιο σημαντικό τεκμήριο υπέρ τους. Το μόνο που τους έμενε να κάνουν ήταν να ανήκουν

Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, Σ. Ζίλεκ, 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως τον εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79, Θ. Καλομάλου, 1998, Το εθνικό φαινόμενο, στο Ναιρν Τ., et al., (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 45-46, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Α. Krasteva, 2000, Η βουλγαρική πολιτισμική ταυτότητα, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 203-214, Π. Ρογδάκη, 1994, Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους, Αθήνα, εκδ. Γόρδιος, Τ. Φωτόπουλου, 1993, Το κράτος και η αγορά, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 49-89, Β. Anderson, 1991, Imagined communities: Reflections on the origins and spread nationalism, London, J. Anttita, 1999, The social representations of Finnish national identity and identification as a Finn, in Rigas A. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p. 432, D. Coulby & C. Jones, 1996, Post-modernity, Education and European Identities, in *Comparative Education*, Vol. 32, No 2, A. Giddens, 1991, Modernity and self identity. Slef and society in the Late Modern Age, Stanford, Stanford University Press, J. Jauregui Bereciartu, 1994, Decline og the nation-state, Reno, University of Nevada Press, M. Koundoura, 1998, Multiculturalism or multinationalism? in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p. 74, S. Magala, 1994, The threshold of statehood, in Farnen R (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 177-192, M. Marty, 1997, Cultural foundadtions of ethnonationalism: The role of religion, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p. 115, M. Menon, 1997, Effect of modern science and technology on relations between nations, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Mmartin's Press, p.p. 21-37, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell, A. Smith, 1993, The Ethnic Sources of Nationalism, in Brown M.E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J. Princeton University Press, p.p. 27-41, A.D. Smith, 1995, The problem of national identity: ancient, medieval and modern in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 2, p.p. 375-399, του ιδίου, 1994, Gastronomy or geology? The role of nationalism in the reconstruction of nations, in *Nations and Nationalism I*, vol. 1, p.p. 3-23, του ιδίου, 1996, Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458.

σε κάποια πολιτική οντότητα, η οποία, σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία του 19^{ου} αιώνα, ήταν αρκετά πεπαλαιωμένη για να πληροί τα παραπάνω κριτήρια.⁴

⁴ Στην Ευρώπη αναπτύχθηκαν κυρίως δύο εκδοχές αναφορικά με τους παράγοντες ή τα κριτήρια συγκρότησης ενός έθνους, οι οποίες χαρακτηρίζονται ανάλογα με τη χώρα στην οποία αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν ως γαλλική και ως γερμανική εκδοχή. Σύμφωνα με τη γαλλική εκδοχή, καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση ενός έθνους διαδραματίζει η πεποίθηση ότι αυτό υπάρχει, καθώς και η συνείδηση αυτών που το συγκροτούν ότι ανήκουν σ' αυτό. Τα άλλα πολιτισμικά στοιχεία, π.χ. φυλετική ενότητα, κοινή γλώσσα, κλπ., δεν είναι απαραίτητα για τη συγκρότηση ενός έθνους, αλλά δρουν απλώς ενισχυτικά. Το έθνος είναι μια νοητικοσυναισθηματική κατασκευή που αρχικά δημιουργείται μέσα στο ανθρώπινο κεφάλι, προκειμένου στη συνέχεια να αποκτήσει αντικειμενική υπόσταση. Κατά συνέπεια η εθνική συνείδηση κάποιων ανθρώπων και μόνο αυτή δημιουργεί ένα έθνος. Και η εθνική αυτή συνείδηση δεν είναι σε καμία περίπτωση αποτέλεσμα μιας φυλετικής συνέχειας και καθαρότητας, δεν προκύπτει από τη γλωσσική ενότητα, ούτε από την κοινή θρησκεία, ούτε από την τοπική συνύπαρξη, μια που σε ορισμένες από αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται η δημιουργία μιας εθνικής πνευματικής κοινότητας, ενώ σε άλλες όχι. Από την άλλη, σύμφωνα με τη γερμανική εκδοχή, το έθνος αποτελεί μια αντικειμενική οντότητα, η οποία δε βασίζεται μόνο στην ύπαρξη κοινής συνείδησης, αλλά διαθέτει και κάποια αντικειμενικά ενοποιητικά στοιχεία, όπως, π.χ. η φυλετική ενότητα και η κοινή γλώσσα, η ύπαρξη των οποίων θεωρείται απαραίτητη. Οι θιασώτες αυτής της άποψης αποδέχονται την ύπαρξη συγκεκριμένων απαραίτητων συστατικών στοιχείων, τα οποία εμπεριέχονται στην έννοια του έθνους. Αυτά τα εθνικά συμβολικά ιδεολογήματα, στα οποία αποδίδεται διαχρονική ισχύς είναι: η φυλετική ενότητα, η θρησκευτική ενότητα, η γλωσσική ενότητα, τα σταθερά εθνικά εδάφη, η πολιτική ανεξαρτησία και κυριαρχία, η διαχρονική ενότητα και συνοχή της εθνικής ομάδας, η υπογράμμιση της πολιτιστικής ομοιογένειας της εθνικής ομάδας, η αυθεντικότητα της κουλτούρας, η οποία προβάλλεται ως αυτοδημιούργητη και βασίζεται στις εσωτερικές δυνάμεις και τη συλλογική μνήμη του λαού, το αγωνιστικό παρελθόν του λαού ως βασικού συντελεστή της πολιτιστικής εθνικής και πολιτικής ανεξαρτησίας, της εθνικής ενότητας και των αναλλοίωτων πολιτισμικών χαρακτηριστικών του, και τέλος, η ανάδειξη νέων «διαχρονικών ιστορικών εθρών». Τα συστατικά αυτά στοιχεία προσδιορίζουν τόσο τον συμβολικό όσο και τον φυσικό χώρο ενός έθνους. Οτιδήποτε είναι διαφορετικό, θεωρείται ξένο και απορρίπτεται. Με αυτόν τον τρόπο, τα διάφορα έθνη προσδιορίζονται ιστορικά πάντα λαμβάνοντας υπόψη και υπογραμμίζοντας τις διαφορές τους σε σύγκριση με τα άλλα έθνη. Επιπρόσθετα, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Hans, ο οποίος παραλληλίζει την ανάπτυξη ενός έθνους με την ανάπτυξη ενός ατόμου. Η κριτική της θεωρίας του Hans επικεντρώνεται κυρίως στο ότι δε διευκρινίζει τι σημαίνει ο όρος «ωριμότητα» στην περίπτωση ενός έθνους, με ποια κριτήρια το συγκεκριμένο έθνος φτάνει στην ωριμότητα αυτή, ποιες διεργασίες θα προηγηθούν της ωριμότητας αυτής και τέλος ποια χαρακτηριστικά έχει. Παράλληλα, ο γραμμικός τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει τόσο την ανάπτυξη του ατόμου όσο και του έθνους, ο οποίος δεν επιδέχεται παρεμβάσεις, τροποποιήσεις ή αναδομήσεις, δε συνάδει με τα πορίσματα και τα πιστεύω της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Λ. Αξελού, 1998, Πατριωτισμός, διεθνισμός και κυπριακό ζήτημα, στο Μαιρν Τ., κ.ά. (επιμ.) σ.σ. 145-176, Σ. Βούρη, 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 43-44, Ν. Δεμερτζή, 1995, Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, στο Έθνος-κράτος-εθνικισμός, ό.π., σ.σ. 67-118, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 177, Π. Καλογιαννάκη, 1998, Μ. Sadler, I. Kander, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ. 108, Λ., Μαράτου-Αλιπράντη & Π. Γαληνού, 2000, Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 109-120, Μ. Λεβύ, Οι μαρξιστές και το εθνικό ζήτημα, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.) ό.π., σ.σ. 55-91, Ο. Μπεκ, 1999, Τι είναι η παγκοσμιοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, Π. Ρογδάκη, 1994, ό.π., Ε. Σκοπετέα, 1995, Βαλκανικές εθνικές ιστορίες, στο Έθνος-κράτος-εθνικισμός, ό.π., σ.σ. 305-318, Ι. Χολέβα, 1996, ό.π., Ν. Grant, 1996, European and cultural identity at the European, national and regional levels: Further comparisons, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 173-192, S. Illyes, 1988, Psychological aspects of ethnic mentality, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, B. Kruihof, 1994, On nationalism, culture and education: some preliminary remarks aiming at a common curriculum for an intensive course, in *NESA*, Stand III, Amsterdam, November, E. Lastrucci, 2000, History

Πάνω από όλα, όμως, το βασικό συστατικό στοιχείο στη διαμόρφωση ενός έθνους είναι η ύπαρξη ενός κοινού εχθρού, στον οποίο αντιστέκονται από κοινού όλοι οι άνθρωποι ενός χώρου. Έτσι, όλα τα έθνη απέκτησαν την τελική τους μορφή μόνο έπειτα από μια περισσότερο ή λιγότερο μακροχρόνια πάλη εναντίον ενός εξωτερικού εχθρού. Υπάρχουν, ωστόσο, αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με το αν τα συστατικά στοιχεία που «απαιτούνται» για τη συγκρότηση ενός έθνους, δρουν απλώς ενισχυτικά ή αν αποτελούν απαραίτητα ενοποιητικά στοιχεία.

Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Τσουκαλάς, «αν τα έθνη μπορεί να υπάρχουν μόνο ως αφηγήσιμα, πρέπει να τεθούν και τα ζητήματα που άπτονται των επιστημολογικών προϋποθέσεων όλων των αφηγηματικών τεχνικών που αναφέρονται στο ζήτημα της συνέχειας και της ουσίας. Άσχετα με το τι «είναι» τα έθνη, η βασική ιστορική τους σημασία έγκειται στο γεγονός ότι πρέπει να εγκαλούν τα μέλη τους στην πίστη και στη δράση. Και με αυτή την έννοια, ο περί έθνος λόγος είναι, πριν από όλα, στρατηγικός. Έτσι, ανεξάρτητα από τις συνθήκες που οδήγησαν στη δόμηση και στο νοηματισμό του, το Έθνος κατέληξε, σήμερα, να είναι η κύρια, αν όχι η μοναδική, φαντασιακή πραγματικότητα που είναι ικανή να φέρει έναρθρα συλλογικά προτάγματα».⁵

Ο εδαφικός επεκτατισμός υπήρξε απαραίτητο συστατικό και προϊόν της νεωτερικότητας, το οποίο έδωσε το έναυσμα για την ανάπτυξη του έθνους-κράτους στα πλαίσια του ευρωπαϊκού συγκείμενου. Απετέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του εμπορίου και του καπιταλιστικού συστήματος. Έδωσε ώθηση στην επέκταση της χρήσης της επιστήμης και προώθησε την έννοια του ατόμου. Όλα τα παραπάνω σχετίζονταν στενά και συχνά συναντώνταν σε ένα εξειδικευμένο πλέγμα ιδεών που αφορούσαν ζητήματα νομικά, εθνικής κυριαρχίας, πολιτειακά, ιδιοκτησίας, εμπορίου και τεχνικής προόδου.⁶

Ο Hegel υποστηρίζει ότι τα έθνη εισέρχονται στην ιστορία όταν αποκτήσουν δικό τους κράτος.⁷ Πότε όμως συνέβη αυτό για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας; Η περίοδος εμφάνισης της καπιταλιστικής οικονομίας, πριν από τρεις

consciousness, social/political identity and European citizenship, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 227-238, Ch. Theophilides & M. Koutselini-Ioannides, 1999, Structure and identity of the European and the Mediterranean space: Cypriot students' perspective, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 17-30.

⁵ Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, σ. 15.

⁶ M. Albrow, 1997, *The global age*, Stanford:CA, Stanford University Press.

⁷ Θ. Βερέμη, 1997, Εισαγωγή, στο Βερέμη Θ. (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 11-26.

αιώνες περίπου, υπήρξε ταυτόχρονα και η περίοδος επικράτησης του εθνικού κράτους ως μορφή πολιτικής ενότητας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πράγματι, μέχρις ότου η οικοδόμηση του κράτους άρχισε να αποκτά νέο σφρίγος στο 15^ο αιώνα, η ύπαρξη των εθνικών κρατών στην Ευρώπη ήταν μάλλον καινοφανής. Θεωρώντας ότι το έθνος-κράτος είναι ένα κράτος με σταθερότητα, με εδαφικά σύνορα, και του οποίου οι κάτοικοι διατηρούν την έννοια της εθνικής ταυτότητας, οι ρίζες του μπορούν να εντοπιστούν πίσω στον ολοκληρωτισμό του 16^{ου} και του 17^{ου} αιώνα.⁸

Το σύγχρονο έθνος-κράτος δεν αποτελεί μια συστηματικά λογική έννοια, αλλά, μάλλον, μία σφυρηλατημένη κατασκευή.⁹ Η διαδικασία ανάπτυξης της κυριαρχίας του δεν πραγματοποιήθηκε ούτε αυτούσια ούτε ταυτόχρονα σε όλη της Ευρώπη, λόγω του ότι ο δεσποτισμός της δυτικής και της ανατολικής Ευρώπης είχε διαφορετικά διακριτά χαρακτηριστικά, τα οποία συνέβαλαν σε διαφορετικό βαθμό και ένταση στην αναμόρφωση των υπάρχοντων αντιπροσωπευτικών κοινωνικών και πολιτικών δομών, καθώς και στην εμφάνιση διαφοροποιημένων ακολουθιών σε σχέση με την εμφάνιση των ιστορικών γεγονότων.¹⁰

⁸ Το κράτος εμφανίστηκε περίπου πριν από 5.500 χρόνια στην αρχαία Αίγυπτο, όταν η δημιουργία εθνικού πλεονάσματος είχε ως συνέπεια την εμφάνιση της κοινωνικής ανισότητας. Στη συνέχεια, η ακμή τόσο της αθηναϊκής όσο και της ρωμαϊκής πόλης-κράτους, σηματοδότησε την αρχή μιας νέας κοινωνικής κατάστασης. Σε αντίθεση με τον τοπικιστικό χαρακτήρα της φυλής, της οικογένειας και του χωριού, οι πόλεις της Ευρώπης άρχισαν, την περίοδο αυτή, να δομούνται όλο και περισσότερο με βάση την οικιστική εγγύτητα και τα κοινά οικονομικά συμφέροντα. Μια νέα δομή από κοινωνικούς και πολιτιστικούς δεσμούς άρχισε σιγά-σιγά αλλά σταθερά να αντικαθιστά την παλιά μορφή κοινωνικής οργάνωσης, η οποία βασιζόταν, κατά κύριο λόγο, στους βιολογικούς δεσμούς και στους δεσμούς αίματος. Από το 500 π.Χ. μέχρι το 1.700 μ.Χ., η φυλή και το έθνος δεν αποτελούσαν το υπέρτατο αγαθό πίστης των μελών τους. Με την εξάπλωση της γεωργίας και της βιομηχανίας, την κατάκτηση διαφόρων φυλών από επεκτατικές αυτοκρατορίες, τη διάδοση των θρησκειών και την ανάπτυξη των εθνικών γλωσσών, διευκολύνθηκε τόσο η δημιουργία νέων αυτοκρατοριών, οι οποίες αποτελούντο από διάφορες φυλές όσο και η υπέρτατη πίστη σ' αυτές. Ε. Καμνέκα, 1998, Πολιτικός εθνικισμός. Η εξέλιξη μιας ιδέας, στο Ναιρν Τ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 13-31, Μ. Albrow, 1997, *op.cit.*, Μ. Bookchin, 1993, Ο εθνικισμός και το «εθνικό ζήτημα», στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 19-48, S. Suzuki, 1996, Europe: Illumination or illusion? Lessons from comparative education, in Winter-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 447-468.

⁹ Πρόκειται για μία ιδεατή δομή, από την οποία μπορούμε να εξάγουμε τέσσερις διακριτές περιόδους, οι οποίες είναι συμπληρωματικές και εκ των άνω τιθέμενες, οι οποίες ξεκινούν λίγο πριν το τέλος της παλιάς τάξης πραγμάτων, και εκτείνονται ως τον 17^ο και τον 18^ο αιώνα. *Ibid.*

¹⁰ Συνήθως, η ανάδυση του έθνους-κράτους συνδέεται άρρηκτα με τη συνθήκη της Βεστφαλίας, που σφράγισε το τέλος του Τριακονταετούς πολέμου, και ειδικότερα με τη το εδάφιο εκείνο με το οποίο επέτρεπε τη δημιουργία κρατών στους βασιλείς των εμπλεκομένων μερών. Έτσι, από εξελικτική σκοπιά το έθνος-κράτος εμφανίζεται ως ένα στάδιο προοδευτικής ανάπτυξης μονάδων, οι οποίες αντιπροσώπευαν την κοινωνική και πολιτική ενσωμάτωση ανθρώπινων πληθυσμών, από συγγενικές ομάδες, σε οικογένειες, σε φυλές, σε φέουδα, σε κράτη ή σε συνενώσεις κρατών (αυτοκρατορίες ή συμμαχίες). Φυσικά, κράτη και αυτοκρατορίες υπήρχαν και πολύ πριν το 1648, αλλά αυτό που καθιστά στη συνθήκη της Βεστφαλίας σημείο σταθμού, είναι το γεγονός ότι απένειμε ένα δικαστικό status σε εκείνο το σύστημα πολιτικής οργάνωσης που σήμερα αποκαλούμε έθνος-κράτος. Ήταν η πρώτη

Η δημιουργία των εθνών-κρατών στηρίχθηκε σε ένα σημαντικό ιστορικό σφάλμα. Στην απόρριψη όλων των προ-νεωτερικών κοινωνικών και περιφερειακών σχηματισμών, σε μια προσπάθεια ελαχιστοποίησης των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων στο βωμό της δημιουργίας μίας και μόνης εθνικο-κρατικής κουλτούρας. Αυτό το σφάλμα είχε σημαντικές ιστορικές συνέπειες, ορισμένες από τις οποίες εξακολουθούν να είναι εμφανής ακόμα και σήμερα, σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα με μεγαλύτερη ένταση και βαρύτητα, ως μάρτυρες της σύγχρονης εθνικιστικής έξαρσης σε όλο το μήκος και εύρος της Ευρώπης, η οποία υποδαυλίζεται από τις αναρίθμητες εθνικότητες και περιοχές που κατά τη νεωτερική εποχή δεν κατάφεραν να εντάξουν του εαυτούς τους στο δικό τους έθνος-κράτος.

Σύμφωνα με τον Habermas, το έθνος-κράτος είναι επιφορτισμένο με μια σύμφυτη ένταση ανάμεσα στην παγκοσμιότητα μιας ισότιμης νομικής κοινότητας και τη μεροληπτικότητα μιας από τις ρίζες και τη μοίρα ενοποιημένης πολιτισμικής κοινότητας. Εν ολίγοις, η ένταση αυτή είναι δυνατόν να ειπωθεί πως πραγματοποιείται ανάμεσα σε ένα συμπεριληπτικό και ένα αποκλειστικό μοντέλο κοινοτικού σχηματισμού. Το πρώτο επιδιώκει την ενσωμάτωση και τη συνοχή μέσω συνταγματικών και κοινωνικο-πολιτικών δικαιωμάτων και το δεύτερο μέσω της επίκλησης του αισθήματος του κληρονομικού ή εθνοπολιτισμικού καθορισμού μέσα στα πλαίσια μιας οργανικής και προ-πολιτικής υφιστάμενης κοινότητας.¹¹

αδιάσειστη αναγνώριση του συστήματος αυτού, ως μια ενεργή μονάδα, η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη συγκεκριμένων συμφερόντων και την ύπαρξη δυνάμεων που του επιτρέπουν να επιδιώξει την επίτευξή τους. Αρκετές μεταγενέστερες Συνθήκες βασίστηκαν στον ίδιο τρόπο σύλληψης του όρου. Καθόρισαν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εθνών-κρατών και έθεσαν τις βάσεις του διεθνούς δικαίου, με αποτέλεσμα να αντικατοπτρίσουν την αντίληψη που σήμερα έχουμε περί «διεθνούς τάξεως». Το Συνέδριο της Βιέννης, η Συνθήκη των Βερσαλλιών, και ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών εμφανίζονται ως βασικές συνιστώσες διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτών. Οι αντιλήψεις αυτές περί παγκόσμιας τάξης είναι ξεκάθαρα εθνοκεντρικές, και χωρίς αμφιβολία αντικατοπτρίζουν την κυριαρχία των Ευρωπαϊκών κρατών από την εποχή των μεγάλων ανακαλύψεων ως το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Παράλληλα, υποστηρίζουν το κλασικό παράδειγμα που απορρέει από τις πολιτικές επιστήμες και ασχολείται με τις διεθνείς σχέσεις. Κατά συνέπεια, το έθνος-κράτος αναδείχθηκε σε κεντρικό άξονα των αντιλήψεων που σχετίζονται με τη διεθνή τάξη πραγμάτων. G. Jauregui Bereciartu, 1994, *Decline of the nation-state*, Reno, University of Nevada Press, A. Rapoport, 1997, *The dual role of the nation state in the evolution of world citizenship*, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 91-125. Σύμφωνα με τον Ernest Gellner η κατασκευή των εθνικών κρατών στην Ευρώπη πραγματοποιήθηκε με βάση ένα συγκεκριμένο αριθμό χρονικών ζωνών. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: E. Gellner, 1992, *Εθνη και Εθνικισμός*, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, S. Suzuki, 1996, *op.cit.*, p. 453-454, G. Jauregui Bereciartu, 1994, *op.cit.*, p. 6.

¹¹ A. Giddens, 1993, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (Γ' έκδοση), Τριανταφυλλοπούλου Ν. (μτφ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, σ. 178, Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε και D. McCrone, 2000, *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, I. Ρουσάκη & Α. Καζαμία, 1997, *Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: μια «μετανεωτερικτική» θεώρηση των σχέσεων του τοπικού-κεντρικού*, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 235, R. Brubaker, 1996,

Μέσα στα πλαίσια αυτά, έχει υποστηριχθεί από διάφορους μελετητές του έθνους-κράτους ότι για τη σύστασή του απαιτείται η ύπαρξη των ακόλουθων συνθηκών/χαρακτηριστικών:¹²

1. Ένας συγκεκριμένος γεωπολιτικός χώρος ή τόπος.
2. Ένας οργανικά συνεκτικός κοινωνικο-πολιτισμικός σχηματισμός, ο οποίος βασίζεται στη γλωσσική ομοιογένεια, στην κοινή πολιτισμική παράδοση και στη θρησκευτική ομοδοξία.
3. Μία ιδεολόγηση, η οποία ευθύνεται για την κατασκευή των ιστορικών ριζών του έθνους και παράλληλα διασφαλίζει την ιστορική συνέχεια της φαντασιακής εθνικής κοινωνίας από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον.
4. Η ύπαρξη πολιτικής ανεξαρτησίας.
5. Διοικητικές μονάδες, οι οποίες συνίστανται σύμφωνα με θεσμοθετημένους νόμους.
6. Ένα σύνολο οργανισμών που αναλαμβάνουν την υλοποίηση των επίσημων πράξεων που απαιτούνται από τέτοιου είδους νομοθετικές ενέργειες.
7. Το δικαίωμα χρήσης αστυνομικής και στρατιωτικής δράσης, προκειμένου να αναγκαστούν οι πολίτες να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις νομοθετικές οδηγίες και προσταγές.

Η κατασκευή των εθνικών κρατών, κυρίως στη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα, στηρίχθηκε, επίσης, στην αφήγηση της εθνικής ιστορίας, μέσα από την οποία απέκτησαν τους προγόνους τους. Η απόκτηση των προγόνων επιτεύχθηκε μέσω της πίστης στην ύπαρξη μιας οντότητας, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Ο υποτιθέμενος αναλλοίωτος χαρακτήρας αυτής της οντότητας θεμελίωσε τις εθνικές ταυτότητες στο παρελθόν, στη συνέχεια, στην

The old “New Europe”-and the new, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p. 431, P. Close, 1995, op.cit., p. 286, A. Giddens, 1991, *Modernity and self identity. Self and society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, p. 190, M. Guibernau, 1996, *Nationalisms*, Cambridge, Polity Press, p. 115, P. Hansen, 1998, *Schooling a European identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of “The European dimension un education”*, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 5-23, E. Hicks, 1999, *Ninety-five languages and seven forms of itelligence*, New York, Peter Lang, p. 23, C.A. Torres, 1998, *Democracy, education and multiculturalism*, Mew York, Rowman & Littlefield.

¹² Θ. Βέικου, 1999, *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Π. Ρογδάκη, 1994, *Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους*, Αθήνα, εκδ. Γόρδιος, S. Woolf, 1999, *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, A.E. Berti, 1999, *Psychological studies on children understanding of society*, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 251-256, D. Harvey, 1999, *The condition of postmodernity*, Oxford, Blackwell, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, *Mythologies of modernity and post-modern realities in the construction of the neo-hellenic society*, in Rigas A. (ed.) *Education of ethnic minorities:Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 482-490, S.W. Rothstein, 1996, *Schools and society*, Englewood Cliffs:N.J., Merrill, C.A. Torres, 1998, op.cit.

παράδοση, τις ρίζες και τη γενεαλογία. Η ανακάλυψή της είναι στενά συνδεδεμένη με την αντίληψη της ιστορίας, ως μιας αναγκαίας διαδοχής γεγονότων με απώτερο στόχο των ανακάλυψη του πεπρωμένου κάθε έθνους-κράτους.

Ωστόσο, η διαμόρφωση του νεωτερικού έθνους-κράτους δεν υπάκουσε σε κάποια ενδογενή και υπερβατική αναγκαιότητα. Το έθνος-κράτος δεν θα προέκυπτε ούτως ή άλλως από την κατάρρευση της φεουδαρχίας στην Ευρώπη. Η ανάδυσή του θα μπορούσε και να μην είχε συμβεί. Εμπλέκεται, δηλαδή, στην όλη διαδικασία και το στοιχείο του τυχαίου και του απρόβλεπτου. Αφού, λοιπόν, οι συγκεντρωτικές απόλυτες μοναρχίες οδήγησαν στην εμφάνιση και νοηματοδότηση του νεωτερικού έθνους-κράτους, οι μοναρχίες αυτές υπήρξαν ταυτόχρονα και οι μόνοι ορατοί συλλογικοί φορείς που εγγυώνταν την σταθερή και αυτοαναπαραγόμενη εξουσία του. Υπό την έννοια αυτή, «είναι αναμφισβήτητο ότι το ζήτημα της ιδεολογικής θεμελίωσης των συγκεντρωτικών κρατών ως ομοιογενών εθνών δεν προηγήθηκε, αλλά ακολούθησε την εξουσιαστική τους επιβολή».¹³

Αντίθετα, σε άλλες περιοχές του πλανήτη, το νόημα της υιοθέτησης του όρου του έθνους-κράτους ήταν διαφορετικό. Ο χωρισμός και η διαίρεση μεγάλων πολυεθνικών επικρατειών στην Εγγύς Ανατολή και την Ασία σε ένα μεγάλο αριθμό εθνών-κρατών, σύμφωνα με την ιστορικότητα του εδάφους, οδήγησε στην πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική ομογενοποίησή τους και η κατάτμησή τους στην ενσωμάτωση και την ισοπέδωση των ιδιαιτεροτήτων.¹⁴

¹³ Β. Αποστολίδου, 1995, Η συγκρότηση και οι σημασίες της «εθνικής λογοτεχνίας», στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 15-40, Ν. Δεμερτζή, 1995, Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 67-118, Θ. Καλομαλου, 1998, Το εθνικό φαινόμενο, στο Ναιρν Τ. κ.ά. (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 33-54, Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, σ. 451, D. Coulby, 1998, Curriculum, nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique, in Kazamias A. & Spillane M. (ed.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios, p.p. 313-324, Executive Overview, 1997, World citizenship: Allegiance to humanity, in Rotblat J. (ed.) *op.cit.*, p.p. 1-18, M. Peters, 1995, Radical democracy, the politics of difference, and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 39-57, T. Popkewitz, 1994, A political sociology of educational reform, New York, Teachers College Press.

¹⁴ Γνωρίζουμε, επίσης, ότι αυτού του είδους η διαίρεση σε εθνικά σύνολα αρχικά και σε έθνη-κράτη αργότερα, δεν ταίριαζε παντού απόλυτα. Και αυτό γιατί μικρότερα σύνολα εγκλωβίστηκαν ή διασπάστηκαν. Σε άλλες περιπτώσεις οι πληθυσμοί μετατοπίστηκαν αναγκαστικά, ενώ αρκετές ομάδες που δεν ανέπτυξαν επαρκώς αυτόνομη εθνική συνείδηση, προσκολλήθηκαν αυτοβούλως ή όχι σε άλλες. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι εθνικές ομάδες που σε συμμορφώνονταν με το κυρίαρχο μοντέλο αντιμετωπίστηκαν ως μειονότητες, όχι μόνο αριθμητικά, αλλά, κυρίως, από κοινωνιολογική και πολιτική σκοπιά. Αυτή η αντιπαράθεση οδηγεί συχνά σε κοινωνική ένταση και διαμάχες, οι οποίες έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες. Στην πραγματικότητα, αρκετές από τις τρέχουσες εθνικές διαμάχες ανά τον κόσμο μπορούν να εντοπισθούν στα προβλήματα που απορρέουν από τον τρόπο με τον οποίο το σύγχρονο έθνος-κράτος χειρίζεται την εθνική ετερότητα μέσα στα σύνορά του.

Μία σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά την οικοδόμηση του έθνους-κράτους στη Δυτική Ευρώπη και στην Αφρική ή ακόμα περισσότερο στην Ασία, ήταν ότι η διαδικασία αυτή στην Ευρώπη ξεκίνησε πριν ακόμα εκδηλωθεί λαϊκή απαίτηση για δημοκρατικά δικαιώματα. Τα έθνη προϋπήρχαν ήδη ως σχετικά συνεκτικές κοινότητες. Στη μετααποικιακή Ασία και Αφρική, από την άλλη, η οικοδόμηση του έθνους ήταν το πρωταρχικό μέλημα των πρόσφατα ανεξάρτητων αποικιών, οι οποίες ξαφνικά προκίστηκαν με το σύνολο των δημοκρατικών θεσμών. Ο εκδημοκρατισμός και η οικοδόμηση του έθνους-κράτους αποδείχτηκαν αντιθετικά/αντικρουόμενα σε περιπτώσεις εθνικής διαφοροποίησης.¹⁵

Στην Ευρώπη η ανάδυση των κρατών πραγματοποιήθηκε ως αποτέλεσμα πολέμων, προσαρτήσεων και συμβάσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις μία εθνική ομάδα κατάφερνε να επιβάλλει τη γλώσσα και την κουλτούρα της σε έναν αρχικά ετερογενή πληθυσμό. Η ομογενοποίηση θεωρήθηκε ταυτόσημη με την σταθεροποίηση του κράτους. Οι πολιτικοί δεσμοί ανάμεσα στους πολίτες και τους θεσμούς ενισχύθηκαν από την ανάπτυξη μιας εθνικιστικής ιδεολογίας, η οποία προέβαλε επιδεικτικά την ανάγκη δημιουργίας μιας κοινότητας διακριτής από όλες τις άλλες. Η αντιμετώπιση τόσο εξωτερικών όσο και εσωτερικών προβλημάτων

Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 177-202, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Γ.Π. Μάρκου, 1996, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Α. Πολίτη, 1999, Για τη γένεση της εθνικής συνείδησης, στο *Ο Πολίτης*, τ. 60, σ.σ. 47-50, “All different all equal”, Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education, Brussels, European Youth Centre, D. Coulby, 1997, European curricula, xenophobia and warfare, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41, E. Reid, 1999, Language education for multilingual societies, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 159-166, K. Singh, 1996, Education for the global society, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 225-227.

¹⁵ Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να παρατηρήσουμε ότι η έννοια του κράτους χωρίς την ύπαρξη ενός έθνους ταιριάζει περισσότερο στις λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν υπάρχει η αντίληψη με βάση την οποία η ύπαρξη ενός έθνους προηγείται της ανάπτυξης ενός κράτους. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο όρος έθνος-κράτος, με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται σε συζητήσεις που σχετίζονται με την προοπτική μιας βιώσιμης παγκόσμιας τάξης, δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτός με την έννοια ενός εθνικά ομοιογενούς κράτους. Κράτη σχεδόν, αλλά όχι πλήρως, ομοιογενή, βέβαια, συναντώνται στις μέρες μας, όπως για παράδειγμα η Ιαπωνία ή οι Σκανδιναβικές χώρες. Η σταθερότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι ούτε οι Ανού ούτε οι Λάπωνες φαίνεται πιθανό να διεκδικήσουν την αυτοδιάθεσή τους. Ωστόσο, τα περισσότερα πολυεθνικά κράτη είναι ευάλωτα σε στρατιωτικές εθνικές φιλοδοξίες. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: M. Bookchin, 1993, όπ.π., E.J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, D. McCrone, 2000, όπ.π., Τ., Φωτόπουλου, 1993, όπ.π., M. Guibernau, 1996, op.cit., S. Magala, 1994, The threshold of statehood, in Farnen R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 177-192, A. Rapoport, 1997, op.cit., J. Rotblat, 1997, op.cit. A. Rapoport, 1997, op.cit., D. Welsh, 1993, op.cit.

συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας εθνικής ταυτότητας, που στόχευε στην παγίωση των νέων εθνικών κρατών. Κατά συνέπεια, ο πολυεθνικός χαρακτήρας των περισσότερων ευρωπαϊκών εθνών-κρατών είναι εκείνος που ευθύνεται για την ανεπιτυχή ή μη ολοκληρωμένη ομογενοποίηση ενός έθνους-κράτους, σε συνδυασμό με τη σθεναρή αντίσταση που προέβαλαν ορισμένες εθνικές μειονότητες απέναντι στη διαδικασία αφομοίωσής τους.

Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η σημαντικότερη λειτουργία του έθνους-κράτους είναι ότι διεκδίκησε και πέτυχε να μονοπωλήσει τη φαντασιακή αποκλειστικότητα των ιδεών εκείνων που σχετίζονται με τη συλλογική εξουσία. Κατά συνέπεια, εμφανίζεται ως η κατεξοχήν συμβολική ενσάρκωση της νεωτερικής πολιτικής κοινότητας. Τόσο ο εθνικός λόγος όσο και το έθνος-κράτος ως οικουμενικός θεσμός δίνουν μιας ιστορική απάντηση σε όλους εκείνους που εξακολουθούν να μην αντιλαμβάνονται ότι «υπήρξε ο κατ' εξοχήν θεσμός που είναι σε θέση να επιβάλλει και να εγκαλεί ακατάπαυστα τη φαντασίωση της «κοινής ταυτότητας», του συλλογικού συμφέροντος και της μοιρασμένης μοίρας, και μάλιστα μέσα από κατηγορίες σκέψης που φορτίζουν την ταυτότητα αυτή με ένα ανεπίληπτο αξιακό και πολιτικό περιεχόμενο».¹⁶

Δύο είναι τα βασικά προβλήματα που απασχολούν τις θεωρίες που σχετίζονται με την κοινωνία των εθνών-κρατών. Το πρώτο είναι ο καθορισμός των συνόρων. Οι μελετητές προσπάθησαν να βρουν ένα συγκεκριμένο σύστημα καθορισμού συνόρων με βάση το οποίο τα φυσικά σύνορα θα ταυτιστούν με τα σύνορα της κοινωνίας των εθνών-κρατών. Το δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με την ανάλυση των μονάδων από τις οποίες συντίθεται. Ως γνωστό, το έθνος-κράτος αντιμετωπίζει του πολίτες του ως μονάδες που στερούνται δεσμών με επιμέρους παραδοσιακές τοπικές ομάδες. Ταυτόχρονα, τα μέλη του ως νομιμοποιητικοί θεσμοί ή ως λογικοί παράγοντες, και ως πολίτες αποτελούν τους εγγυητές του ιδιοκτησιακού συστήματος. Έτσι, τα μέλη τους εκδύονται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και ασχολούνται αποκλειστικά με τη διαφύλαξη της ιδιοκτησίας τους (εδαφικής, πολιτισμικής, κλπ.). Στην πραγματικότητα, όμως, αυτό δεν ισχύει.

Οι Hobbes και Locke θεωρούνται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο θεωρητικό πρωτεργάτες στην προσπάθεια θεώρησης της έννοιας του έθνους-

¹⁶ Κ. Τσουκαλά, 1999, ό.π., σ.σ. 446.

κράτους.¹⁷ Άλλες σημαντικές θεωρήσεις αναφορικά με την έννοια του έθνους-κράτους είναι εκείνες των Herder¹⁸, Fichte,¹⁹ Hegel.²⁰ Οι μαρξιστές, από την άλλη, όχι μόνο υποστήριξαν την έννοια του συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, αλλά και επέμειναν στην ιστορικά προοδευτική φύση της καπιταλιστικής οικονομίας της αγοράς, η οποία απαιτούσε την ύπαρξη συγκεντρωτικών εθνικών κρατών, ως μέσα για την κατάργηση όλων των φραγμών στον τομέα του εμπορίου, οι οποίες είχαν δημιουργηθεί από τις διάφορες τοπικές και περιφερειακές πολιτικές εξουσίες.²¹ Τέλος, εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις παρουσιάστηκαν από τους Durkheim,²² Treitschke και Weber,²³ Gellner,²⁴ Spruyt,²⁵ Mann,²⁶ και Offe.²⁷

¹⁷ Η επιρροή που άσκησαν στη μορφοποίηση του ισχύοντος δόγματος αναφορικά με την υφή και την υπόσταση του έθνους-κράτους αποδείχθηκε καθοριστικής σημασίας κατά τη διαδικασία συγκρότησης μιας νέας κοινωνίας πολιτών, η οποία θα αντικαθιστούσε τους παρωχημένους πλέον μεσαιωνικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Ο Hobbes στηρίζει τον θεωρητικό του οικοδόμημα σε ένα τρίγωνο, το οποίο αποτελείται από το φυσικό κράτος, το κοινωνικό συμβόλαιο και από την κοινωνία των πολιτών. Αν ο Hobbes θεωρείται ο θεμελιωτής των βάσεων της νεωτερικής κοινωνίας, ο Locke από την πλευρά του είναι εκείνος που ερμήνευσε όλες τις δυνατότητες που εμπεριέχονται στο οικοδόμημα που δημιούργησε του Hobbes, υπογραμμίζοντας από τη μία πλευρά, την πρωταρχική σημασία του ατόμου σε σχέση με το κράτος, και επιτρέποντας, από την άλλη, την αυτόνομη συγκρότηση ενός νέου κοινωνικού σχηματισμού, μιας κοινωνίας των πολιτών, η οποία γίνεται αντιληπτή ως το σύνολο των πολιτών. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: G. Jauregui Bereciartu, 1994, op.cit.

¹⁸ Ο Herder αντιμετώπισε με σκεπτικισμός ορισμένες από τις φιλοσοφικές απόψεις του Διαφωτισμού. Υπό το πρίσμα αυτό προέβη στη διατύπωση των ακόλουθων τριών κρίσεων. Πρώτα απ' όλα απορρίπτει τον αφηρημένο οικουμενισμό, τον ενοποιητικό κοσμοπολιτισμό και τη μηχανιστική συλλογιστική ως τους μοναδικούς παράγοντες διαμόρφωσης και σχηματισμού της κοινωνίας. Απορρίπτει, επίσης, το ιδεατό κράτος, το οποίο είναι προορισμένο να διαδοθεί ομοιόμορφα σε όλη της έκταση της Ευρώπης, και να προκαθορίσει τα πάντα. Επιπρόσθετα, κριτικάρει την υιοθέτηση μιας κοινής γενικής φιλοσοφίας αναφορικά με την ύπαρξη και την ανάπτυξη της ανθρωπότητας, καθώς και ενός ομοιογενούς κώδικα λογικής σκέψης του ανθρώπινου είδους. Η τελευταία αυτή παρατήρηση θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, μια που προσδίδει ένα πολιτικό περιεχόμενο στην έννοια του πολιτισμικού έθνους, και ως εκ τούτου το συνδέει στενά με την έννοια του πολιτικού έθνους-κράτους του φιλελεύθερου τρόπου σκέψης. Ibid.

¹⁹ Ο Fichte από την πλευρά του, εξυψώνει τον κοινωνικο-πολιτισμικό αυτό σχηματισμό του Herder, φέρνοντάς τον στο επίπεδο του πολιτικού υποκειμένου, ανακαλύπτοντας, με τον τρόπο αυτό, την ύπαρξη μιας συμβιωτικής σχέσης ανάμεσα στους πολίτες, ως ένας κοινωνικός και πολιτισμικός σχηματισμός, και στο έθνος-κράτος, ως μία δικαστικο-πολιτική δομή. Όλα αυτά επιτυγχάνονται, μέσω της ανύψωσης του ατόμου στο επίπεδο του πολιτικού έθνους. Ibid.

²⁰ Με τον Hegel, το έθνος-κράτος καθιερώνεται αδιαφιλονίκητα ως η μοναδική και αποκλειστική μορφή δόμησης των νεωτερικών εθνών. Δημιουργώντας μια δογματικά έννοια του έθνους-κράτους, η οποία είναι ανταγωνιστική απέναντι σε εκείνη της φιλοσοφίας του Διαφωτισμού, ο Hegel ολοκληρώνει μια πορεία σκέψης, η οποία ξεκίνησε από τον Hobbes, τον Locke, καθώς και από άλλους θεωρητικούς του νεωτερικού κράτους. Ibid.

²¹ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: M. Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, οικονομία και το κράτος, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 8-42, Μ. Λεβύ, 1998, Οι μαρξιστές και το εθνικό ζήτημα, στο Ναιρν Τ. κ.ά., όπ.π., σ.σ. 55-91, Μ. Bookchin, 1993, όπ.π., S. Woolf, 1999, όπ.π., H. Giroux, 1983, *Theory and resistance in education*, London, Heinemann, G. Jauregui Bereciartu, 1994, op.cit.

²² Durkheim, ωστόσο, υιοθέτησε την παλιότερη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι οικονομικές ανταλλαγές ήταν εξίσου και κοινωνικές, και γι' αυτό το λόγο συνιστούσαν την κοινωνία. M. Albrow, 1997, op.cit., M Guibernau, 1996, op.cit.

²³ Treitschke και Weber, οι οποίοι τοποθετούν την έννοια του έθνους-κράτους στην αρένα των αδιάκοπων αγωνιστικών αντιπαραθέσεων μεταξύ των εθνών. Ο Treitschke δίνει μεγάλη έμφαση στην εξουσία, ως ένα διακριτό χαρακτηριστικό του έθνους-κράτους. Από την άλλη, αν και η θεωρία του Weber αναφορικά με την έννοια του κράτους, αποτελεί μιας από τις πιο ευρείες και εκλεπτυσμένες

Οι περισσότερες από τις νεωτερικές θεωρίες για το κράτος αναλώθηκαν στο να καταδείξουν ότι αυτή η συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής οργάνωσης αποτελεί τη μόνη πραγματική και μόνιμη έκφραση της φύσης της κοινωνίας. Η πραγματικότητα, όμως, είναι ότι μία συγκεκριμένη εκδοχή του κράτους, το έθνος-κράτος, επεδίωξε να δημιουργήσει μια κοινωνία σύμφωνα με τη δική του οπτική θεώρηση των πραγμάτων.

Δεν υπάρχει αμφιβολία για το ότι η νεωτερικότητα οδήγησε την κοινωνία σε μία νέα οπτική θεώρηση του κόσμου, μια που την αντιμετώπισε ως ένα αντικείμενο για επιστημονική ανάλυση. Επομένως, η θεωρία της νεωτερικής κοινωνίας ανανέωσε την αντίστοιχη θεωρία του 18^{ου} αιώνα, ενδυναμώνοντας παράλληλα την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας.

Ζητήματα ταυτότητας απασχόλησαν κατά το παρελθόν και εξακολουθούν να απασχολούν ερευνητές ενός ευρύτατου φάσματος διαφορετικών επιστημονικών και θεωρητικών προσεγγίσεων. Αφορμή υπήρξαν, κυρίως, οι βαθιές πολιτικές, κοινωνικές, δημογραφικές και ιδεολογικές αλλαγές που έθεσαν υπό αμφισβήτηση συνοριακές γραμμές, νοητές ή ορατές. Άλλωστε, η αυξανόμενη υπερβατικότητα των εθνικών συνόρων οδήγησε σε νέες κοινωνικές συνθέσεις που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.²⁸

θεωρίες, εντούτοις δεν περιλαμβάνει μια ικανοποιητική διαχείριση του όρου έθνος-κράτος ή των σχέσεών του με την ανάπτυξη του καπιταλισμού και της εκβιομηχάνισης. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο τρόπος με τον οποίο ο Weber ορίζει το κράτος, καθιστά εξαιρετικά δύσκολη τη διάκριση ορισμένων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του έθνους-κράτους. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: M. Guibermou, 1996, *op.cit.*, S. Woolf, 1999, *όπ.π.*

²⁴ Σύμφωνα με τον Gellner τα έθνη-κράτη αναδύθηκαν σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες προϋπήρχε μία πολύπλοκη δομή κοινωνικών ομάδων, οι οποίες συνδέονταν από παραδοσιακές κουλτούρες, οι οποίες αναπαράγονταν σε τοπικό και ιδιοσυγκρασιακό επίπεδο από τις ίδιες τις μικρο-ομάδες. Η θεώρηση αυτή είναι εξαιρετικά προβληματική εφαρμοζόμενη σε αποικιοποιημένες κοινωνίες, όπως είναι εκείνες των ΗΠΑ και της Αυστραλίας, όπου δε συναντώνται προϋπάρχουσες πολύπλοκες δομές τοπικών ομάδων, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη φυσική βάση για την κατασκευή της ομοιογενούς κουλτούρας του έθνους-κράτους. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: J. Anttita, 1999, *The social representations of Finnish national identity and identification as a Finn*, in Rigas A.V. (ed.) *op.cit.*, p.p. 430-442, E. Gellner, 1992, *Έθνη και Εθνικισμός*, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, J. Stratton & I. Ang, 1998, *Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia*, in Bennett D. (ed.) *Multicultural States*, London, Routledge, p.p. 135-162, S. Woolf, 1999, *όπ.π.*

²⁵ H. Spruyt, 1994, *The sovereign state and its competitors: An analysis of system change*, Princeton, Princeton University Press.

²⁶ R.J. Holton, 1998, *Globalization and the nation-state*, London, MacMillan.

²⁷ Για τον Offe, ο βασικός ρόλος του έθνους-κράτους είναι να δρα ως διαμεσολαβητής σε κρίσιμα συγκείμενα του καπιταλισμού, και ειδικότερα στις αντιπαραθέσεις που σχετίζονται με τη συσσώρευση και τη νομιμοποίηση της εξουσίας του. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: C.A. Torres, 1998, *op.cit.*

²⁸ M. Albrow, 1997, *The global age*, Stanford, Stanford University Press, T. Murray, 1992, *The Moral-Identity Development in Ethnic Relations*, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 63-99.

Καθίσταται επομένως σαφές ότι περιστέλλεται σε μεγάλο βαθμό ο σταθερός και αναπαραγωγικός χαρακτήρας τόσο της εθνικής ταυτότητας όσο και των επιμέρους στοιχείων που τη συνιστούν.

Η έννοια της ταυτότητας σε γενικές γραμμές παραπέμπει ευθέως σε δύο φαινομενικά αντιφατικές διαδικασίες. Στην ένταξη/ ενσωμάτωση και στην αποστασιοποίηση/ διαφοροποίηση. Και οι δύο αυτές διαδικασίες συνιστούν τις αλληλένδετες όψεις της συγκρότησης της ταυτότητας.²⁹ Οι πόλοι αυτοί οργανώνονται σε άμεση σχέση με τα συστήματα αξιών που κυριαρχούν τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Η ανάπτυξή τους συνδέεται στενά με φαινόμενα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και με τους ρόλους που το ίδιο το άτομο καλείται να υιοθετήσει ή που πραγματικά υιοθετεί.

Η εθνική ταυτότητα, που μας απασχολεί εδώ, ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων που προκύπτουν από την ένταξη των ατόμων σε αμοιβαία

²⁹ Από την άλλη πλευρά, ο σχηματισμός της ταυτότητας του ατόμου θεωρείται, επίσης, ως αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης, η οποία αρθρώνεται γύρω από δύο άξονες:

- Ο πρώτος επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου, καθορίζοντας τις συνθήκες διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του, μέσα από την απορρόφηση του συλλογικού από το ατομικό.
- Ο δεύτερος, ευνοεί την ανάπτυξη των συλλογικών γνωρισμάτων του ατόμου, καθορίζοντας τους τρόπους ένταξής του στον κοινωνικό του περίγυρο.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η ταυτότητα διαμορφώνεται γύρω από δύο πόλους, οι οποίοι αντιστοιχούν στους δύο προαναφερθείς άξονες και λειτουργούν συμπληρωματικά:

- Έναν ατομικό, ο οποίος συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά εκείνα που το ίδιο το άτομο αποδίδει στον εαυτό του αυτοπροσδιοριζόμενο.
- Έναν κοινωνικό, ο οποίος ορίζεται από τους ρόλους και τις συμπεριφορές που υιοθετεί το άτομο προκειμένου να τονίσει ότι ανήκει σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον.

Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Δ. Γερμανού, 2000, Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Κωνσταντοπούλου Χ. κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.267, Π. Γεωργογιάννη, 1989, Θεωρίες ταυτότητας του Krapppmann και Erikson, στο *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 18, σ.σ. 105-113, Ν. Δεμερτζή, 1995, Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 67-118, J. Kisteva, 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Χ. Κωνσταντοπούλου, 2000, Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 11-30, Α. Λυδάκη, 1997, Σχηματική ταυτότητα τσιγγανοπαίδων ηλικίας 11-13 ετών στην περιοχή Αγίας Βαρβάρας. Ο ρόλος του σχολείου, διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα, σ.σ. 1-289, W. Bloom, 1990, *Personal identity, national identity and international relations*, Cambridge, Cambridge University Press, B. Bernandi, 1992, *Ethnos and anthropos*, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in education*, New York, Peter Lang, G. Flouris, 1998, *Human rights curricula in the formation of a European identity : the cases of Greece, England and France*, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 93-109, E. Garcea, 1998, *European perspectives on intercultural communication*, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 25-40, S. Illyes, 1988, *Psychological aspects of ethnic mentality*, paper presented at the Seventeen International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, T. Murray, 1992, op.cit., A. Ross, 1999, *What concepts of identities lies behind "European Citizenship"? Why are those in European higher education institutions concerned with children's changing ideas of citizenship?*, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 171-182.

αναγνωρίσιμες κοινωνικές συλλογικότητες. Η εθνική ταυτότητα ως ψυχο-κοινωνική πραγματικότητα, και ως ατομική αίσθηση και προσδοκία περί του ανήκειν, μπορεί να είναι φανταστική ή/και πραγματική.

Στις μέρες μας, λίγα άτομα θα αρνούσαν ότι έχουν αίσθηση εθνικής ταυτότητας ή ότι ανήκουν σε ένα έθνος-κράτος, όποιες και αν είναι οι επιφυλάξεις ή οι αντιρρήσεις τους αναφορικά με την πολιτική που αυτό ασκεί ή με τις θεσμικές μορφές του. Από πότε, λοιπόν, κρατάμε τη σημερινή μας ταυτότητα; Πότε πρωτοδιαμορφώθηκε; Πότε και πως απέκτησε τα επιμέρους χαρακτηριστικά της; Ποιες αντιδράσεις δημιούργησε; Πώς οδηγηθήκαμε στο να επιλέξουμε να αποδεχθούμε κάποια στοιχεία ως εθνικά χαρακτηριστικά και να απορρίψουμε άλλα; Εν ολίγοις, ποιες ήταν οι συνθήκες οι οποίες οδήγησαν ανθρώπους από διαφορετικά εδάφη και διαφορετικών βαθμών νομιμοφροσύνης να δουν τους εαυτούς τους, αλλά και τους προγόνους και τους απογόνους τους, ότι μοιράζονται μεταξύ τους ένα αίσθημα και ένα δεσμό ταυτότητας ως πολίτες ενός έθνους;

Η εθνική ταυτότητα, αναδύθηκε αρχικά ήδη από φυλετικές σχέσεις των νομάδων, οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσω του κυνηγιού και της κοινής προσπάθειας εύρεσης τροφής, πριν ακόμα αυτοί δεθούν με τα γεωγραφικά όρια μιας συγκεκριμένης περιοχής. Με την ανάπτυξη της γεωργίας, οι άνθρωποι άρχισαν να εγκαθίστανται μόνιμα σε ένα μέρος, όμως, η εγκατάσταση αυτή δεν είχε ως άμεση απόρροιά της τη δημιουργία ενός έθνους-κράτους. Μετά τη δημιουργία των πόλεων-κρατών, στα πλαίσια των οποίων τα αγροτικά προϊόντα απετέλεσαν μέσο εμπορικής συναλλαγής, λόγω της διαμόρφωσης και διαχείρισης αρδρευτικών συστημάτων, τα εθνικά κράτη άρχισαν να αναδύονται. Μία από τις συνέπειες αυτών των δραστηριοτήτων ήταν η ανάπτυξη της εκπαίδευσης, η οποία έδωσε ένα ακόμα βήμα ώθησης στην ανάπτυξη του έθνους-κράτους. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκαν η αρχή της ταύτισης με μια συγκεκριμένη εδαφική περιοχή, οι στρατιωτικές κατακτήσεις, η απόκτηση νέων εδαφών και η δημιουργία μεγάλων αυτοκρατοριών ως έθνη-κράτη.

Με την οικοδόμηση των νεωτερικών εθνών-κρατών, η ταυτότητα έγινε υπόθεση του έθνους-κράτους, το οποίο ανάγεται πλέον σε διαχειριστή και παραγωγό της, μέσω της διαμόρφωσης συγκεκριμένων κανόνων δημιουργίας και ελέγχου της. Η σύγχρονη πραγματικότητά της συνδέεται στενά με τη γαλλική επανάσταση, η οποία οδήγησε μια σειρά από διανοητές να την αποκαλέσουν ως τη μήτρα της εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο, αν και η εθνική ταυτότητα άρχισε να παίρνει μορφή στα χρόνια του ύστερου Διαφωτισμού, σφυρηλατήθηκε, κυρίως, μέσω των πολέμων που ακολούθησαν τη

γαλλική επανάσταση, και οδήγησε σε μια πρωτοεμφανιζόμενη, τότε, αντίληψη περί μιας ομοιογενούς πολιτικής οντότητας και εθνικής συνείδησης των μελών ενός έθνους-κράτους.³⁰

Η αγωνιώδης προσπάθεια του έθνους-κράτους να συστήσει ένα δικό του διακριτό κράτος, καθώς και μία εξίσου διακριτή εθνική ταυτότητα, μέσω της ιστοριοποίησης της παράδοσης και των συμβόλων, είναι μία προσπάθεια η οποία καταδεικνύει την καθοριστική σημασία που διαδραμάτισαν οι περιφερειακές τοπικές ομάδες, η σχέση των οποίων με το κεντρικό έθνος-κράτος δεν είχε ακόμα πλήρως παγιωθεί, στην προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινής εθνικής ταυτότητας, μέσα από τις κρίσεις ταυτότητας που τα μέλη τους, ως άτομα, αναγκάστηκαν να υποστούν. Παράλληλα με τη διαδικασία αυτή, καθοριστικής σημασίας υπήρξε και η ενασχόληση των ιστορικών, των αρχαιολόγων, των τοπογράφων και άλλων ειδικών, με την έκφραση του αισθήματος της εθνικής ταυτότητας. Αποδείξεις αναζητήθηκαν ή κατασκευάστηκαν σε διάφορους τομείς, προκειμένου να αποκαλύψουν ή να «ετοιμάσουν» ένα κοινό ιστορικό παρελθόν για τους κατοίκους τους έθνους-κράτους, το οποίο να είναι το λαμπρότερο όλων.

Ιστορικά, νέες εθνικές ταυτότητες δομήθηκαν σε σχέση με ένα σύνολο διαφορετικής σπουδαιότητας ουσιωδών ή προκαθορισμένων χαρακτηριστικών, τα οποία παρείχαν συγκεκριμένα προνόμια, δικαιώματα και υποχρεώσεις στους εκάστοτε εθνικούς πολίτες. Ταυτόχρονα, οι διαφοροποιήσεις αυτές δημιούργησαν για πρώτη φορά συνειδητά και επίσημα την έννοια του «άλλου», η οποία χρησιμοποιήθηκε, ως επί το πλείστον, για τη νομιμοποίηση διαφόρων μορφών διάκρισης, καταπίεσης και άσκησης βίας, εναντίον μια συγκεκριμένης μερίδας εθνικών πολιτών και εξωτερικών «εχθρών». Έτσι, δημιουργήθηκαν οι εθνικές ταυτότητες στο χώρο της Ευρώπης, των οποίων οι διαμορφωμένες εικόνες σχημάτισαν μύθους-πραγματικότητες που λειτούργησαν ως το κύριο επικοινωνιακό εργαλείο, το οποίο καθόριζε την αποδοχή, την ταύτιση, ή τον αποκλεισμό ενός

³⁰ Ε. Γκότοβου, 1997, Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27, Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. ιδίου, σ. 50, Θ. Δραγώνα, 1997, Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται. Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα εκδ. Αλεξάνδρεια, σσ. 72-105, D. Cuhe, 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Α. Πολίτη, 1999, Για τη γένεση της εθνικής ταυτότητας, στο *Ο Πολίτης*, τ. 60, σ.σ. 47-50, D.V. Bell & R. Logan, 1997, Communication and community: Promoting world citizenship through electronic communications, in Rotblat J. (ed.) *op.cit.*, p.p. 209-229, M. Guibernau, 1996, *op.cit.*

ατόμου ή μιας ομάδας από τις αξίες που κυριαρχούσαν στην κοινωνία της εκάστοτε εποχής.³¹

Άσχετα από τον ορισμό που προτάσσεται κάθε φορά,³² οι εθνικές ταυτότητες είναι συνήθως περίπλοκες και απορρέουν από μία σύνθεση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αφηγήσεων, που συνδέονται στενά με την εδαφική περιφέρεια του έθνους-κράτους. Μπορούν, λοιπόν, να θεωρηθούν ως πολλαπλές

³¹ D. Coulby & C. Jones, 1995, *Postmodernity and European Education Systems*, Oakhill, Trentham Books, S. Dimitrova, 2000, Ο εξωτερικός πολιτικός «άλλος» και οι εικόνες της Ευρώπης, όπως διαγράφονται στα υποχρεωτικά βιβλία σύγχρονης βουλγαρικής ιστορίας μετά το 1917, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 283-302, Th. Alexiou, 1999, Nation state, minorities and national identity, in Rigas A. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 341-350, E. Jones, 1998, The english nation. The great myth, Bodmin, Sutton, M. Peters, 1995, Radical democracy, the politics of difference, and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 39-57.

³² Οι δυσκολίες ορισμού της εθνικής ταυτότητας ως έννοιας απορρέουν, κυρίως, από τον πολυδιάστατο και δυναμικό χαρακτήρα της. Ορισμένοι συγγραφείς, προκειμένου να τονίσουν τη μεταβαλλόμενη διάστασή της, χρησιμοποιούν την έννοια της ταυτοτικής στρατηγικής. Υπό το πρίσμα αυτό, η ταυτότητα εμφανίζεται ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, το οποίο κατασκευάζεται διαμέσου των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι κοινωνικοί δρώντες. Μια άλλη δυσκολία συνίσταται στο γεγονός ότι η έννοια του εθνικισμού συνδέεται άρρηκτα με την πολυδιάστατη αυτή φύση της εθνικής ταυτότητας. Η εθνική ταυτότητα είναι μια αφηρημένη έννοια, η οποία συνοψίζει τη συλλογική έκφραση μιας ατομικής αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινωνικοπολιτική ομάδα- το εθνικό κράτος. Η εθνική ταυτότητα ορίζεται «ως μια ειδική μορφή κοινωνικής ταυτότητας, η οποία α) δομείται πάνω σε ένα σταθερό κριτήριο μη-μεταφερόμενης υφής, το οποίο συνδυάζεται αποκλειστικά με μία σειρά άλλων κριτηρίων, β) αφορά την κοινή συμμετοχή μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού, γ) είναι κοινή μεταξύ πολλών ατόμων, και δ) αναφέρεται σε έναν κοινά αποδεκτό εκ των προτέρων κώδικα. Επομένως, η εθνική ταυτότητα είναι η αντίληψη της διακριτότητας και της μοναδικότητας του δικού μας έθνους, καθώς και των εαυτών μας ως δικαιωματικά μέλη του έθνους μας». Ως εθνική ταυτότητα, θα μπορούσε, επίσης, «συμβατικά να ονομαστεί το σύνολο των πολιτιστικών γνωρισμάτων και των παραδόσεων ενός λαού, τα οποία είναι προϊόν των ιδιαίτερων φυσικών προσόντων και ιστορικών συγκυριών μέσα στις οποίες αυτός έζησε». Τέλος, η εθνική ταυτότητα «αναφέρεται στις συνθήκες κοινής ταυτοποίησης, που μία ομάδα ατόμων έχει αποκτήσει κατά τη διαδικασία εσωτερίκευσης των εθνικών συμβόλων (π.χ. σημαία, εθνικός ύμνος, κλπ.), και η οποία τους επιτρέπει να δρουν ως μία ψυχολογική ομάδα ή μονάδα σε περιπτώσεις κατά τις οποίες απειλούνται καθ' οιονδήποτε τρόπο αυτή η κοινή εθνική ταυτότητα ή/και τα κοινά εθνικά σύμβολα. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Φ.Κ. Βώρου, 1994, Τι μπορεί να σημαίνει Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης για τους άλλους Ευρωπαίους και για μας; Από τους άλλους Ευρωπαίους και από μας;, στο *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, σ. 247, Γ. Κουμάκη, 2000, Σύγχρονα προβλήματα παιδείας, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ. 323, S. Woolf, 1999, Ο εθνικισμός στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, N. Grant, 1996, European and cultural identity at the European, national and regional levels: Further comparisons, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to european education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p. 175, T. Hill & W. Hughes, 1995, Contemporary writing and national identity, Bath, Sulis Press, D. Miller, 1995, On Nationality, Oxford, Clarendon Press, S. Nordenbo, 1994, The Equivocal Concept of National Identity. International and Multicultural Attitudes in Danish Education, in *NESA*, Stand III, Amsterdam, November, p.p. 1-12, T.K. Oommen, 1997, Citizenship, Nationality and Ethnicity, Cambridge, Polity Press, Y. Roussakis & E. Matsagouras, 2000, Developing images of a region through education: Identity and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 257-264, A.D. Smith, 1990, Towards a Global Culture?, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization & Modernity*, London, Sage, p.p. 171-191, J.A. Xanthopoulos, 1995, The quest for a European identity. The case of education in Greece, in *Greek-American Review*, June, p.p. 13-18.

μονάδες που αποτελούνται από διαφορετικές αντιλήψεις και επίπεδα αίσθησης του ανήκειν, τα οποία διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Κατά συνέπεια, η ιστορική ειδοποιός διαφορά της εθνικής/εθνικιστικής ταυτότητας έγκειται, κυρίως, στο ότι συγκροτείται στα πλαίσια μιας φαντασιακής πολιτικής κοινότητας, στο ότι διαμορφώνεται κάθε φορά μέσα από μια επιλεκτικά επινοημένη παράδοση, και στο ότι συνιστά μια μορφή συλλογικής αλληλεγγύης με επικρατειακή αναφορά.³³

Από τα όσα προαναφέρθηκαν απορρέει η διαπίστωση πως η εθνική ταυτότητα είναι περισσότερο ισχυρή και ελαστική από όλες τις άλλες θεσμοποιημένες μορφές οργανωμένης εξουσίας, ενώ παράλληλα έχει μεγαλύτερη διάρκεια από οποιαδήποτε οικονομική συνείδηση. Η εθνική ταυτότητα απορρέει, κυρίως, από την εθνική συνείδηση, μέσω ατομικών και συλλογικών ορθολογήσεων, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα τόσο της εθνικής μνήμης όσο και την εθνικής λήθης. Μέσα στα πλαίσια της εθνικής ταυτότητας το άτομο γίνεται αντιληπτό ως φορέας της εθνικής κυριαρχίας, ως ανώτατο αντικείμενο πίστης και ως βάση της συλλογικής συνεκτικότητας. Το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν ένα έθνος-κράτος αντιμετωπίζονται ως μία ομάδα ισότιμων μελών, τα οποία τυχαία και επιπόλαια διαχωρίζονται από τις έννοιες της τάξης, του status, της τοπικότητας, και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και της εθνικότητας.

Μπορούμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε ότι η εθνική ταυτότητα δημιουργείται από την κινητοποίηση της ιστορίας. Οι ταυτότητες κατασκευάζονται στο πλαίσιο πολιτισμικών αναπαραστάσεων που εξηγούν με ποιο τρόπο και κάτω από ποιες συνθήκες ορίζουμε τους εαυτούς μας. Η εθνική ταυτότητα είναι το σημείο εκείνο στο οποίο ενώνονται όλες αυτές οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις, καθώς και οι διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουμε ενεργά ως άτομα.

Η εθνική ταυτότητα, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που επικαλύπτεται από μία αίσθηση εθνικής σταθερότητας, παρέχει ένα είδος προσωπικής και πολιτικής ασφάλειας στα πλαίσια ενός αφιλόξενου κόσμου. Η λειτουργία της παρουσιάζει ένα διττό χαρακτήρα. Από τη μια, λειτουργεί ως μια πηγή ταυτοποίηση των μελών μιας

³³ Ν. Δεμερτζή, 1995, ό.π., Π. Λέκκα, 1995, Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας: εθνική θεωρία και εθνικό φρόνημα, στο *έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 233-252, L. Greenfeld, 1997, The origins and nature of American nationalism in comparative perspective, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.J., Lit Verlag, p.p. 19-52, B. Krzywosz-Rynkiewicz, 2001b, National identity versus a community spirit in uniting Europe among primary school pupils and their teachers, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 103-112.

ομάδας και από την άλλη ως ένα είδος ταμπέλας που χρησιμοποιείται από τους άλλους, προκειμένου να αναπαραστήσουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Η λειτουργία της εθνικής ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας σ' ένα συγκεκριμένο γεγονός κοινωνικής αλληλεπίδρασης εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του άλλου ατόμου ή της άλλης ομάδας, που λαμβάνει μέρος σ' αυτήν την αλληλεπίδραση. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι δομικό της στοιχείο αποτελεί η παρουσία του "άλλου". Καθώς τα υποκείμενα συμμερίζονται κοινές αξίες, κοινά πρότυπα και ιδεώδη, η διαφοροποίηση τις περισσότερες φορές βασίζεται στην απόρριψη όσων στοιχείων προσλαμβάνονται ως μη οικεία και αρνητικά, τα οποία αυτόματα αποδίδονται στον "άλλο".³⁴

Αυτό το εξωτερικό είδος τυποποίησης είναι δυνατόν σε ορισμένες περιπτώσεις να αποβεί αρνητικό, μια που μπορεί να πάρει τη μορφή των στερεοτύπων, με τα οποία η αναπαράσταση μιας εθνικής ή φυλετικής ομάδας γίνεται με έναν εξευτελιστικό τρόπο. Εντούτοις, μπορεί να αποβεί και θετική, υπό την έννοια ότι η ομάδα γίνεται αναγνωρίζεται κοινωνικά και παράλληλα, θεωρείται ότι διαθέτει πολιτικά δικαιώματα και εξουσίες. Με αυτόν τον τρόπο η εθνική ταυτότητα αναγνωρίζεται ως η βάση όλων οικονομικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων των μελών ενός έθνους-κράτους.³⁵

Συχνά, η εθνική ταυτότητα περιορίζεται μόνο σε πολιτισμικά συστατικά, όπως είναι η ιστορία, η γλώσσα ή η θρησκεία.³⁶ Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν αρκετοί

³⁴ E. Gellner, 1992, Έθνη και εθνικισμός, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ. 6, E. Κανακίδου, & B. Παπαγιάννη, 1994, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, M. Billig, 1995, Banal Nationalism, London, Sage, G. Flouris, 1992, op.cit., p.p. 96-109, A. Giddens, 1991, op.cit., M. Guibernau, 1996, op.cit., R. Jenkins, 1994, Rethinking ethnicity: identity, categorization and power, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 17, no, 2, p.p. 197-223, D. Miller, 1995, op.cit., T. Murray, 1992, op.cit.

³⁵ Θ. Βέικου, 1999, όπ.π., M. Δαμανάκη, 1998, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, K. Τσουκαλά, 1999, όπ.π., I. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός;, Αθήνα, εκδ. Πελασγός, J. Anttita, 1999, The social representations of Finnish national identity and identification as a Finn, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 430-442, R.J. Holton, 1998, Globalization and nation-state, London, MacMillan, J. Quicke, 1996, Self, modernity and a direction for curriculum reform, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 4, p.p. 364-376, S. Vertovec, 1996, Multiculturalism, culturalism and public incorporation, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 1, p.p. 50-70.

³⁶ Όπως υποστηρίζει η M. Gibbs Russell, η παλιότερη μορφή δόμησης της ιστορικής εθνικής ταυτότητας και συνείδησης μια κοινότητας είναι η αφήγηση της πραγματικής ή φαντασικής εθνικής ιστορίας της. Η συλλογική μνήμη είναι η πλούσια αποσκευή στην οποία η κοινότητα διαφυλάσσει την ιστορία της, και η οποία της χρησιμεύει για τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας και της συνέχειάς της μέσα στη μακρά πορεία του χρόνου. Η γλώσσα θεωρείται, επίσης, ως ο πυρήνας της εθνικής ταυτότητας. Εκφράζει καλύτερα από οτιδήποτε άλλο την πνευματικότητα και διευκολύνει την επικοινωνία, δημιουργώντας την αίσθηση της κατανόησης και του συλλογικού. Υπάρχουν ακόμα και φυσικές πηγές και χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν αν αποτελέσουν αναπόσπαστο τμήμα της εθνικής ταυτότητας, αλλά και να προκαλέσουν αρκετά προβλήματα. Ανάμεσα σ' αυτά, ακόμα και το

μελετητές, η ταυτότητα του ατόμου και κατά συνέπεια η εθνική ταυτότητα είναι μία ρευστή έννοια, πράγμα που σημαίνει ότι δεν παραμένει σταθερή, αναλλοίωτη και καθολικά αληθινή σε όλες τις εποχές και για όλα τα άτομα, καθώς και ότι αυτή διαμορφώνεται μέσα από τους εκάστοτε ασυνείδητους πόθους, τη φαντασία και τη συλλογική μνήμη μιας συγκεκριμένης ομάδας σε μια δεδομένη χρονική συγκυρία.³⁷

Από τα όσα προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται ότι η εθνική ταυτότητα, όπως, άλλωστε και κάθε άλλου είδους ταυτότητας δεν είναι ένα φυσικό χάρισμα, αλλά μια κοινωνική κατασκευή, αντίληψη που μπορεί να λειτουργήσει ως αντίδοτο στην ιδέα ότι οι ανθρώπινες διαφορές είναι προκαθορισμένες και αιώνιες. Ο συμβατικός τους χαρακτήρας ανάγεται στο γεγονός ότι οι εθνικισμοί έρχονται μέσα από την κοινωνία και την ιστορία και όχι μέσα από τη φύση, όπως διατείνονται οι υπέρμαχοι της εθνικιστικής σκέψης. Το περιεχόμενο, λοιπόν, της εθνικής ταυτότητας αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Η παραγωγή τους δεν πραγματοποιείται σε ένα κενό. Διαφορετικοί συσχετισμοί δυνάμεων καθορίζουν κάθε φορά την παραγωγή και τη διαμόρφωσή της. Οι δυνάμεις αυτές απορρέουν από όλες τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες που συνιστούν μια συγκεκριμένη κοινωνία, και μεταμορφώνονται σύμφωνα με τις διαφορετικές εννοιολογήσεις της καθημερινής ζωής σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές.³⁸

κλίμα αναφέρεται από πολλούς ως ένας διακριτός παράγοντας. Τέλος, στους «φυσικούς» αυτούς παράγοντες συγκαταλέγεται από αρκετούς μελετητές και ο μύθος της φυλής, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον από το έθνος-κράτος στην προσπάθειά του να διαμορφώσει μια διακριτή εθνική ταυτότητα για τα μέλη του, αλλά και να υποστηρίξει το μύθο της σταθερότητας της αμετάβλητης στο χρόνο εθνικής ταυτότητας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Μ. Θανοπούλου, 2000, Η συλλογική μνήμη ως στοιχείο της πολιτιστικής ταυτότητας. Η περίπτωση μιας αγροτικής κοινότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 215-224, Γ. Κοντάκου, 1997, Γλώσσα-σκέψη-πολιτισμός ως παιδαγωγικά μεγέθη, στο *Γλώσσα*, τ. 42, σ.σ. 4-21, Α. Krasteva, 2000, Η βουλγαρική πολιτισμική ταυτότητα, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., Ε. Garcea, 1998, op.cit., Η.Α. Giroux, 1990, The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and ethnicity, in *Journal of Urban and Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, Μ. Guibernau, 1996, op.cit., S. Nordendo, 1994, op.cit., I. Setima, 1995, Future directions of African and African American content in the school curriculum, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 87-110.

³⁷ Κ. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race and Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17.

³⁸ Ορισμένες από τις στρατηγικές στήριξης της εθνικής ταυτότητας, οι οποίες εντάσσονται, κυρίως, στον παραδοσιακό περί εθνικής ταυτότητας λόγο, οδηγούν στην παρακάτω τυπολογία:

Θωράκιση της ταυτότητας απέναντι στο χρόνο. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλες οι μυθικοί και μεταφυσικού χαρακτήρα παραδοχές, οι οποίες προσδίδουν στην εθνική ταυτότητα μια συνέχεια πάγιων χαρακτηριστικών.

Επιστροφή στις ρίζες. Η στρατηγική αυτή προτείνει την επιστροφή στις ρίζες, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε συμβολοποιημένες μορφές της παράδοσης των «γνήσιων» εκπροσώπων της εθνικής ιδιαιτερότητας.

Κριτική στον κοσμοπολιτισμό. Η καταγγελία του κοσμοπολιτισμού δε σημαίνει τη στροφή στην τοπικότητα. Η αντίσταση στον κοσμοπολιτισμό μιας εποχής μπορεί να προέρχεται και από τους οπαδούς ενός ανταγωνιστικού κοσμοπολιτισμού, ο οποίος ηττήθηκε στον αγώνα επικράτησης.

Σύμφωνα με τα λόγια του S. Hall: «η έννοια «εθνική ταυτότητα» δεν είναι τόσο ξεκάθαρη ή χωρίς προβλήματα, όσο νομίζουμε. Αντί να εκλαμβάνουμε την ταυτότητα ως ένα τετελεσμένο γεγονός, όπως προτείνουν οι νέες πολιτισμικές πρακτικές, θα έπρεπε ίσως, να τη θεωρούμε μία «παραγωγή» που ποτέ δεν ολοκληρώνεται, είναι πάντα υπό διαμόρφωση και συγκροτείται διαρκώς μέσω των αναπαραστάσεων, και όχι κάπου πέραν αυτών».³⁹

Κατά συνέπεια, η διερεύνηση της ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας παρουσιάζει μια έντονη πολυπλοκότητα, η οποία οφείλεται στην πληθώρα των προτεινόμενων τυπολογιών και στην πολλαπλότητα των εννοιολογικών οριοθετήσεων που διέπει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών προσεγγίσεων. Κοινός τόπος όλων των προσεγγίσεων (κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, κλπ.) είναι η παραδοχή ότι το ζήτημα της ταυτότητας είναι κατεξοχήν ζήτημα ορίων, εξωτερικών και εσωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και στο διαφορετικό. Τα όρια αυτά μπορεί να είναι εσωτερικά- ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη μιας κοινότητας αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους- και εξωτερικά- οι κοινωνικές οριοθετήσεις με τις οποίες τα μέλη ενός έθνους αλληλεπιδρούν με τα μέλη άλλων εθνών.⁴⁰

Η συγκρότηση «εθνικής επιστήμης». Λαμβάνει χώρα, ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες ασφυκτικού ελέγχου και μονοπωλίου στην επιβολή της σχολικής γνώσης. Κατά τη διαδικασία αυτή, καλλιεργήθηκε η αντίληψη της υπαγωγής της επιστημονικής γνώσης στις πολιτικές σκοπιμότητες ενός καθεστώτος.

Η θεωρία της απειλής και της σύγκρουσης. Η πεποίθηση ότι η εθνική κοινότητα βρίσκεται σε σύγκρουση με το περιβάλλον της, είναι μια από τις κλασσικές μεθόδους για την τόνωση της εθνικής ταυτότητας. Η εικόνα ενός εχθρικού περιβάλλοντος, η αναπαράσταση της αναγκαιότητας της απόκρουσης, της απειλής, και η ταξινόμηση των μελών της εθνικής κοινότητας, αποτελούν συστατικά στοιχεία αυτής της στρατηγικής.

Μυστικισμός. Πρόκειται για την επίκληση ενός μυστικού κώδικα επικοινωνίας με στόχο την αναβάπτιση της εθνικής συνείδησης. Αποτελεί το πιο συνηθισμένο μοτίβο τόνωσης της συλλογικής ταυτότητας και έχει τις ρίζες του στον ευρωπαϊκό ρομαντισμό.

Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Α.Ε. Γκότοβου, 2001, όπ.π., σ.σ. 79-90.

³⁹ D. McCrone, 2000, όπ.π., σ. 86, βλέπε επίσης, Θ. Βείκου, 1999, όπ.π., Γ. Κουμάκη, 2000, όπ.π., Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, 2000, Εισαγωγή, στο Κωνσταντοπούλου Χ, κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 33-38, H. Hengst, 2000, Replacing purpose with pastiche? On childhood and shifting identity patterns, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p.277-286, R.J. Holton, 1998, op.cit.

⁴⁰ Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιάσουμε, περιληπτικά, στη συνέχεια την τυπολογία του J. Banks για κατάταξη της εθνικής ταυτότητας των ατόμων. Η τυπολογία του J. Banks αποτελείται από έξι επιμέρους στάδια, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

1. *Εθνικός ψυχολογικός «εγκλωβισμός».* Τα άτομα εσωτερικεύουν αρνητικά στερεότυπα αναφορικά με την εθνική ομάδα τους και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη.
2. *Εθνική περιχαράκωση.* Τα άτομα πιστεύουν ότι η εθνική διαφοροποίηση αποτελεί την καλύτερη πρακτική γι' αυτά και την ομάδα τους. Στο στάδιο αυτό εμφανίζεται η υπαρκτή υψηλής εθνοκεντρικής συμπεριφοράς, καθώς και η επίδειξη δυσπιστίας απέναντι σε άλλες εθνικές ομάδες και εθνικότητες.
3. *Ανάλυση/διευκρίνιση της εθνικής ταυτότητας.* Τα άτομα έχουν αναπτύξει την αυτοποδοχή τους και αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τις άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες. Σε γενικές γραμμές, πριν φτάσουν στο επίπεδο αυτό, τα άτομα δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ανάλυσης της δικής τους πολιτισμικής ομάδας ή εθνικότητας.

Επομένως, το πραγματικό πρόβλημα της εθνικής ταυτότητας δεν είναι, κατά κύριο λόγο, ο τρόπος με τον οποίο αρθρώνονται οι πολλαπλές πλευρές της, αλλά η κατανόηση του γεγονότος ότι αυτή δε γεννιέται από ένα μεμονωμένο άτομο, ούτε αποτελεί ένα απλό προϊόν που απορρέει από ένα σύνολο κοινωνικών μορφών, αλλά συγκροτείται μέσα από ένα πλαίσιο σχέσεων, το οποίο εμπερικλείει πάντα τη διαφορετικότητα, δηλαδή τη σχέση μας με τους άλλους και γενικότερα με τον κόσμο. Η αυτογνωσία και η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνάει μέσα από την αποδοχή της ταυτότητας του άλλου.

Νομιμοποιούμαστε, λοιπόν, να πούμε ότι δεν υπάρχει ταυτότητα καθεαυτή. Η ταυτότητα είναι πάντα μια σχέση με τον άλλο ή/και τους άλλους. Με άλλα λόγια, ταυτότητα και ετερότητα όχι μόνο συνδέονται άρρηκτα αλλά βρίσκονται και σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση. Κατά συνέπεια, μια συλλογική ταυτότητα δεν προσδιορίζεται μόνο από την ιδέα που τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν για τον εαυτό τους, αλλά και από την εικόνα που έχουν οι «άλλοι» γι' αυτούς. Εξάλλου, στην ιδέα που τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας έχουν για τον εαυτό τους, συμπεριλαμβάνεται, κατά κανόνα, και η εικόνα του «εμείς» μέσα από την οπτική των «άλλων». Η αντίληψη του παρατηρητή για τη διάσταση των χαρακτηριστικών του «άλλου» συνιστά την πραγματικότητα της εθνικής ταυτότητας του «άλλου», έτσι όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από το υποκείμενο. Όταν η αντίληψη αυτή του ατόμου για τον «άλλο» αντανακλά την αντίληψη των μελών μιας κοινωνικής ομάδας, τότε κάνουμε λόγο για συλλογικές εικόνες του «άλλου», δηλαδή για εθνικά στερεότυπα, τα οποία λειτουργούν ως προσδοκίες και ως προγνώσεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του «άλλου».⁴¹

-
4. *Διεθνικότητα* (biethnicity). Τα άτομα μπορούν με άνεση να λειτουργήσουν μέσα στο πολιτισμικό συγκείμενο μιας διαφορετικής από της δική τους εθνικής ή πολιτισμικής ομάδας, η οποία διαβιεί μέσα στα πλαίσια του δικού τους έθνους.
 5. *Πολυεθνικότητα*. Τα άτομα είναι ικανά να λειτουργήσουν σοβαρά μέσα σε διαφορετικές εθνικές κουλτούρες οι οποίες ενυπάρχουν στο έθνος τους.
 6. *Οικουμενικότητα*. Τα άτομα που φτάνουν στο στάδιο αυτό μπορούν να λειτουργήσουν με άνεση σε διεθνές επίπεδο. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μια ισορροπία ανάμεσα στις τοπικές, στις εθνικές και στις παγκόσμιες δεσμεύσεις τους.

Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: J.A. Banks, 1994, *Multiethnic education: Theory and practice*, Boston, Allyn & Bacon, p.p. 224-227, βλέπε επίσης, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, *Global perspectives for educators*, Boston, Allyn & Bacon, J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, *Education in a multicultural society*, class outline.

⁴¹ Α. Γκότοβου, 1994, Εθνική ταυτότητα και ευρωπαϊκός προσανατολισμός, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 126-137, Ζ. Πρυνεντυ, 2000, *Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας*, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *ό.π.*, σ.σ. 49-60, Δ. Χαλκιώτη, 1997, *Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον*, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 34-36, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου,

Επομένως, είναι λάθος να θεωρούμε την ταυτότητα ως ένα κληροδοτημένο αντικείμενο. Πρόκειται για ένα κοινό ανθρώπινο φαινόμενο, το οποίο περιορίζεται σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο. Η ταυτότητα δεν είναι κάτι που απομονώνει το ένα έθνος από το άλλο, σύμφωνα με την κυρίαρχη δυτική αντίληψη που υποστηρίζει ότι οι έννοιες της ταυτότητας και του πολιτισμού συνδέονται άρρηκτα με την έννοια της ανωτερότητας αναφορικά με τους άλλους.

Η αναζήτηση μιας κοινής ταυτότητας εμπεριέχει, παράλληλα, και αρκετούς κινδύνους. Ορισμένα μέλη της ομάδας μπορεί να αντισταθούν σθεναρά στην εκ των άνωθεν προσπάθεια επιβολής της κυρίαρχης κουλτούρας σ' αυτά. Άλλοι, μπορεί να αντισταθούν στην παραποίηση των παραδόσεων. Φαίνεται, λοιπόν, πως ο μόνος «ανώδυνος» τρόπος για τη δημιουργία μιας κοινής ταυτότητας είναι η διαφοροποίηση του «άλλου», μέσω της δημιουργίας ενός συνόλου, το οποίο βρίσκεται έξω από τη δική μας ομάδα και το οποίο χρησιμοποιείται για να διακρίνουμε τους «εαυτούς» μας από τους «άλλους». Ορισμένες φορές μάλιστα ο «άλλος» δημιουργείται από τον αποκλεισμό ενός συγκεκριμένου τμήματος που πριν ανήκε στο δικό μας έθνος, και το οποίο μπορεί να είναι η χαμηλότερη κοινωνική τάξη, μια εθνική ή γλωσσική μειονότητα, κλπ. Μια συνεκτικά συνθετική εικόνα της κοινωνίας ή του έθνους δημιουργείται μέσω του στιγματισμού του «άλλου», του διαφορετικού, αυτού που δεν ανήκει στη δική μας ταυτοτική ομάδα. Μια άλλη εξίσου διαιρετική και επικίνδυνη στρατηγική είναι το μονοπάτι του εθνικισμού. Στην περίπτωση αυτή, ο «άλλος» αντιμετωπίζεται ως ξένος, άσχετα με το αν ο χώρος στο οποίο διαβιεί βρίσκεται εντός ή εκτός των εθνικών μας ορίων.

Σύμφωνα με την πρακτική αυτή, τα εθνικά στερεότυπα συνδέονται στενά τόσο με την ταυτότητα όσο και με τους τρόπους συμπεριφοράς μιας κοινωνικής ομάδας. Απορρέουν από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλος ενός διακριτού κοινωνικού ή εθνικού συνόλου, σε σχέση με άλλα κοινωνικά

1998, Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σ.σ. 127-152, Μ. Ψημίτη, 2000, Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: η περίπτωση της αλληλεγγύης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 85-108, Μ. Damanakis, 1999, The formation of the ethnic and cultural identity of the Greek children abroad, in Rigas A.V. (ed.) *op.cit.*, p.p. 87-98, J. Delgado-Moreira, 1997, European politics of citizenship, in *The Qualitative Report*, vol. 3, no. 3, p.p. 1-13, R. Jenkins, 1994, Rethinking ethnicity: identity, categorization and power, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 17, no. 2, p.p. 197-223, E. Sonuc & M. Wimmer, 1997, Towards a new framework to enable young people and the arts to come closer, Brussels, Council Of Europe.

και εθνικά σύνολα.⁴² Εξ' ορισμού, στο μεγαλύτερο μέρος της, η εθνική ταυτότητα εμπεριέχει εθνοκεντρικές τάσεις.⁴³ Η απειλή της εθνικής ταυτότητας είναι δυνατόν να συμβάλει στην αύξηση της έντασης του εθνοκεντρισμού, στην κινητοποίηση των συνεκτικών δυνάμεων μέσα στα πλαίσια της εθνικής ομάδας, καθώς και στην ενδυνάμωση της εθνικής αλληλεγγύης και του εθνικού φανατισμού.

«Έτσι, όλες οι συνειδήσεις-ατομικές και συλλογικές-είναι κατά κάποιο τρόπο «ψευδείς» και κατασκευασμένες. Αυτό όμως δεν τις καθιστά λιγότερο πραγματικές ως προς τη δυνατότητά τους να παράγουν συγκεκριμένα κοινωνικά αποτελέσματα και να θεμελιώνουν συγκεκριμένες αξιακές αφετηρίες για τις κοινωνικές πρακτικές. Ανεξάρτητα λοιπόν από τους ιστορικούς λόγους για τους οποίους κατασκευάστηκαν και αναδείχθηκαν στις θεμελιώδεις κοινωνικοπολιτικές ενότητες του νεότερου κόσμου, και άσχετα με το εάν η εθνική αφήγηση στηρίζεται σε διάτρητες επιστημολογικές παραδοχές, οι εθνικές ταυτότητες αποτελούν σήμερα «εν τοις πράγμασιν» τις πρώτες, τις ισχυρότερες, ίσως δε και τις μόνες δυνατές αφετηρίες για τη σύνταξη ενός έναρθρου συλλογικού πολιτικού προτάγματος. Το κύριο ζήτημα δηλαδή που τίθεται σήμερα είναι κατά πόσον σε έναν (ακόμα) προ-οικουμενικό κόσμο είναι δυνατόν να αναπαρασταθεί το μείζον «εμείς» με άλλους, εκτός από εθνοκεντρικούς νοηματικούς όρους».⁴⁴

Συνοψίζοντας, λοιπόν, όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, παρατηρούμε ότι το έθνος-κράτος αποτελεί, σε γενικές γραμμές, την τυπική νομολογικο-πολιτική δομή της νεωτερικής κοινωνίας. Μια ματιά στο σύγχρονο πολιτικό χάρτη του κόσμου μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι στη σύγχρονη εποχή το έθνος-κράτος όχι μόνο εξακολουθεί να διατηρεί την ιδιότητά του αυτή, αλλά παράλληλα, μέσω της διαδικασίας από-αποικιοποίησης του κόσμου, έχει διαδοθεί ως θεσμός και έξω από τα σύνορα του λεγόμενου δυτικού κόσμου, σε όλες τις χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου.

⁴² Domino, 1995, A manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance, Strasbourg, European Youth Centre, L. Hagendoorn, 1993, Ethnic categorization and outgroup exclusion: cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 26-51, A. Ross, 2000, Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 89-100, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell.

⁴³ L. Bombas, 1996., "Europe and the way I see it": Recording primary school children's attitudes and preferences, paper presented at the 17th CESE Conference: "Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery, North-South, Identity- Otherness, Athens, October 13-18, S. Illyes, 1992, The Ethnic Mentality, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 39-61.

⁴⁴ Κ. Τσουκαλά, 1999, ό.π., σ. 440.

Η οικονομική όμως κρίση που παρατηρήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, κατέδειξε ότι το ιδανικό του έθνους-κράτους υπήρξε απατηλό, με αποτέλεσμα το έθνος-κράτος να θεωρηθεί ως ένα από τα πιο σοβαρά λάθη της ανθρώπινης ιστορίας. Η κατάσταση αυτή επιτείνεται από τη δεκαετία του 1980 και μετά και συνοδεύεται από την υποχώρηση του εθνικού-κράτους και από την τάση ανακατανομής της εξουσίας του. Αμφισβητώντας τον τρόπο δόμησης των ορίων διαφοροποίησης τα οποία κατασκευάστηκαν με βάση τους κυρίαρχους ευρωκεντρικούς κώδικες, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε στο έπακρο τον τρόπο με τον οποίο δομήθηκε η «δυτική λευκή» εθνική ταυτότητα στην προσπάθειά της να υποβαθμίσει τους «άλλους».

2. ΕΘΝΟΣ-ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΣ/ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Τα εθνικά πάθη έχουν τις ρίζες τους σε εικόνες του ιστορικού ένδοξου παρελθόντος. Τέτοιου είδους μνήμες δεν αποτελούν αναπόσπαστο βιολογικό μας κομμάτι, και όμως καθορίζουν τη ζωή μας... Αυτές οι συλλογικές μνήμες, άσχετα αν υποβάλλονται εκ των άνω με τη μορφή της κυρίαρχης ιδεολογίας ή αν χαλκεύονται από τη βάση, μέσω των αγώνων ανάδυσης νέων κοινωνικών κινημάτων, αποτελούν τα μέσα με τη βοήθεια των οποίων ενθυμούμαστε το παρελθόν, την ιστορία μας, και γι' αυτό το λόγο λειτουργούν ως καθοδηγητές των πράξεών μας, καθώς και ως διαμορφωτές του μέλλοντός μας.

Steven Rose, *The making of memory* (1992).

Τα τελευταία χρόνια πολύ λίγα κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα έχουν τραβήξει τόσο έντονα την προσοχή μας, αλλά και ακόμα λιγότερα έχουν τόσο πολύ αγνοηθεί, όσο ο εθνικισμός. Στα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα, πολλοί κοινωνικοί και πολιτικοί επιστήμονες τον είχαν τοποθετήσει στο χρονοντούλαπο της ιστορίας, θεωρώντας ότι έχει ξεφλήσει. Αναδείχθηκε σε κυρίαρχη ιδεολογία το 19^ο αιώνα και γνώρισε την πιο διαστροφική του αποθέωση στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, μέσω της πραγμάτωσης της ιδεολογίας του φασισμού. Πάνω απ' όλα, όμως, θεωρήθηκε απλά ως ένα μέσο για την κρατική συγκρότηση των μετα-αποικιακών καθεστώτων, αμέσως μετά το διαμελισμό των μεγάλων αυτοκρατοριών.

Ο εθνικισμός⁴⁵ είναι δυνατόν να θεωρηθεί αταβιστικός από ιδεολογική άποψη, από την πολιτική του σκοπιά, όμως, αποτελεί αναμφίβολα παιδί της νεωτερικότητας

⁴⁵ Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η χρήση του όρου εθνικισμός έγινε για πρώτη φορά το 1774 σε ένα κείμενο του φιλοσόφου J.G. Herder. Άλλοι πάλι αναφέρουν ότι ο όρος εμφανίζεται το 1798, με υβριστικό μάλιστα χαρακτήρα, στο επαναστατικό μανιφέστο του γάλλου ιερέα A. Bapue. Αυτή η διάσταση απόψεων που παρατηρείται αναφορικά με τη χρήση του όρου, επεκτείνεται και στους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αναφορικά με τον εθνικισμό και οι οποίοι εντάσσονται σε πέντε μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ορισμοί που θέτουν πάνω από όλα τη σημασία του έθνους για την ανάδυση του εθνικισμού. Στη δεύτερη κατατάσσονται οι ορισμοί εκείνοι που εξάρουν την ανάγκη επιβολής του έθνους-κράτους σε άλλα έθνη-κράτη. Στην τρίτη, αυτοί που υπογραμμίζουν τη σημασία του για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και στην τέταρτη όσοι

και του Διαφωτισμού, ένα μέσο για τη διάχυση, ανάμεσα στ' άλλα, των νεωτερικών ιδεωδών της ισότητας, της αυτονομίας, της αυτοπραγμάτωσης και της δημοκρατίας. Ιδωμένος αποκλειστικά ως μια πολιτική φιλοσοφία, η οποία σχετίζεται άρρηκτα με το δικαίωμα κατοχής μιας εδαφικής περιοχής από τη μια, και με την ελευθερία από την ξένη κατοχή, από την άλλη, αποτελεί μια ιστορική πραγματικότητα, που οι ρίζες της ανάγονται στις αστικοταξικές επαναστάσεις του 19^{ου} αιώνα.⁴⁶ Εντούτοις, άλλοι

τον αντιλαμβάνονται ως ένα μέσο εναρμόνισης της πολιτικής και εθνικής οντότητας του έθνους-κράτους. Τέλος, στην πέμπτη κατηγορία εντάσσονται οι ορισμοί που τον αντιμετωπίζουν ως φορέα προώθησης της οικονομικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται και οι ορισμοί των: Θ. Βέικου, 1993, *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*, Αθήνα, A. Giddens, 1993, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, έκδοση, Τριανταφυλλοπούλου Ν. (μτφρ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, Ν. Σκούφου, 1992, *Δοκίμιον περί πατριωτισμού*, Αθήνα, εκδ. Ρήσος, P. Alter, 1985, *Nationalism*, Frankfurt, Main, E. Baker, 1948, *National character and the factors on its formation*, London, Cassell, K. Deutsch & L.R. Meritt, 1972, *Nationalism and national development. An interdisciplinary bibliography*, Cambridge, Cambridge University Press, H.L. Kopplemann, 1956, *Nation & nationalism*, Leiden, Merrill, A. Giddens, 1986, *Sociology: A brief but critical introduction*, London, Macmillan, D. Held & J. Thompson, 1989, *Social theory and modern societies: Anthony Giddens and his critics*, Cambridge, Cambridge University Press, M. Mann, 1983, *The Macmillan students encyclopedia of sociology*, London, Macmillan, T. Smith, 1997, *The American national identity and U.S. foreign policy*, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.J.: Lit Verlag, p.p. 333-344, A.D. Smith, 1995, *The problem of national identity: ancient, medieval and modern*, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 2, p.p. 375-399, K. Symmons-Symonolewicz, 1965, *Nationalist movements. A comparative view*, Meadville, Allyn & Bacon, R. Farren, 1994, *Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives*, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102.

Στη δεύτερη εντάχθηκαν οι ορισμοί των: A. Biroux, 1981, *Λεξικό κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, εκδ. Πάμισος, Σ. Γκίκα, 1987, *Φιλοσοφικό λεξικό*, Αθήνα, εκδ. Πάμισος, A. Παπαναστασίου, 1916, *Εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Μ. Ρόζενταλ & Π. Γιούντιν, 1963, *Φιλοσοφικό λεξικό*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, Ι. Σταματάκου, 1939, *Λεξικός της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, Φ. Τουλούπη, 1991, *Δυο τουρκικά σχολικά βιβλία στην κατεχόμενη περιοχή της Κύπρου*, στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σ.σ. 48-62, M.S. Handman, 1921, *The sentiment of nationalism*, London, Peter Lang, O.F. Hertz, 1937, *Nationalism and politics*, Zurich, Peter Lang, K.R. Minogue, 1967, *Nationalism*, London, Cassell, R. Rogowski, 1985, *Causes and varieties of nationalism: A rationalist account*, in Tiryakian E. & Rogowski R (eds.) *New Nationalism's of the Developed West*, Boston, Allen & Unwin, p.p. 88-89, W. Sulzbach, 1959, *Imperialism and nationalism*, Frankfurt, Main, H.A. Winkler, 1985, *Nationalism*, Frankfurt, Main.

Στην Τρίτη οι ορισμοί των: Ν. Μακρή, 1992, *Πολιτικό και φιλοσοφικό λεξικό*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, Π. Σούρλα, 1995, *Έθνος και δικαιοσύνη*, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 209-232, L. Greenfeld, 1997, *The origins and nature of American nationalism in comparative perspective*, in Krakau K. (ed.) *op.cit.* Στην τέταρτη και την πέμπτη των: E. Gellner, 1992, *Έθνη και Εθνικισμός*, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, S. Hill & B.S. Turner, 1991, *Λεξικό κοινωνιολογίας*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, R.M. Berdahl, 1972, *Nationalism*, Hambourg, Peter Lang, E. Lemberg, 1964, *Nationalism*, Hambourg, Peter Lang, R. Farren, 1994, *Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives*, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102.

⁴⁶ Ν. Δεμερτζή, 1995, *Ο εθνικισμός ως ιδεολογία*, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 67-118, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, *Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας*, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 177-202, Β. Κρεμμυδά, 1995, *Η έγερση των εθνικισμών υπακούει σε κοινωνικού όρους*, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 363-368, T. Eagleton, 1998, *Postcolonialism: The case of Ireland*, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 125-134, L. Feuer, 1999, *Beyond ideology*, in <http://www.english.upenn.edu/~afilreis/50s/feuer.html>, T.H. Eriksen, 1993, *Formal and informal nationalism*, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 1-25.

υποστηρίζουν ότι οι ρίζες του εθνικισμού ανάγονται, επίσης, στις εθνικές κοινότητες του προ-νεωτερικού κόσμου.⁴⁷

Η πράξη γέννησης του εθνικισμού ταυτίζεται με την ανατροπή του παλαιού καθεστώτος και τη μεταμόρφωση του γαλλικού κράτους. Τα δύο εγγενή στοιχεία του εθνικισμού, το πολιτικο-εδαφικό και το εθνοτικό-οργανικό, θ' αποτελέσουν έκτοτε τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος μιας ιδεολογίας, η οποία όπως και κάθε άλλη, μεταβάλλεται διαρκώς σύμφωνα με τις εκάστοτε πολιτικές δυνάμεις που διαχειρίζονται την κρατική εξουσία.

Ο εθνικισμός εμφανίζεται κυρίως με δύο μορφές: ως αίσθημα και ως κίνημα. Το εθνικιστικό αίσθημα είναι το αίσθημα οργής που προκαλεί η παραβίαση της εναρμόνισης της πολιτικής και της εθνικής οντότητας ή το αίσθημα ικανοποίησης που προκαλεί η εκπλήρωση αυτής της αρχής. Το εθνικιστικό κίνημα, από την άλλη είναι αυτό, που υποκινείται από ένα τέτοιου είδους αίσθημα.⁴⁸

Ο όρος εθνικισμός δημιουργήθηκε προκειμένου να καλυφθούν οι αντιλήψεις εκείνες που δίνουν τη δυνατότητα στα υπάρχοντα Δυτικά έθνη να αναπαραχθούν. Υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις αυτές δεν βρίσκονται έξω από τα πλαίσια της καθημερινής ζωής. Καθημερινά το έθνος αντικατοπτρίζεται στις ζωές των πολιτών του. Ο εθνικισμός είναι μια σταθερή συνθήκη και όχι μια περιοδική διάθεση μέσα στα πλαίσια ενός αναγνωρισμένου έθνους.⁴⁹

Παράλληλα, ο εθνικισμός ως ευρέως διαδεδομένη ιδεολογία⁵⁰ συμπεριλαμβάνει τρόπους σκέψης και πρακτικές οι οποίες αναπαράγουν την εικόνα του κόσμου, (του κόσμου μας), ως έναν κόσμο εθνικών κρατών, μέσα στον οποίο εμείς διαβιούμε ως πολίτες των εθνικών αυτών κρατών. Κατά συνέπεια, ο εθνικισμός δεν είναι μόνο η ιδεολογία εκείνη που επιβάλλει, για παράδειγμα, στις γλωσσικές μειονότητες ν' αντιστέκονται στο κυρίαρχο κράτος. Είναι επιπρόσθετα, η ιδεολογία εκείνη που επιτρέπει στα κυρίαρχα αυτά κράτη να υπάρξουν.

⁴⁷ R. Jenkins, 1994, Rethinking ethnicity: identity, categorization and power, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 17, no.2, p.p. 197-223.

⁴⁸ E. Gellner, 1992, Έθνη και Εθνικισμός, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

⁴⁹ M. Billig, 1995, op.cit.

⁵⁰ Υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες θεωριών οι οποίες ασχολούνται με τον εθνικισμό και την ερμηνεία του. Αυτές είναι οι προβολικές θεωρίες και οι πολιτογραφικές θεωρίες. Οι προβολικές θεωρίες τείνουν να αντιλαμβάνονται τον εθνικισμό με ένα περιορισμένο τρόπο, ως ένα ακραίο φαινόμενο. Αντίθετα, σύμφωνα με τις πολιτογραφικές θεωρίες οι περιστασιακές καταστάσεις τυφλής πίστης στο έθνος-κράτος γίνονται αντιληπτές ως ένα ψυχολογικό και ενδημικό φαινόμενο της ανθρώπινης φύσης. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Ibid.

Σε θεωρητικό επίπεδο, το κεντρικό ζήτημα είναι κατά πόσο το έθνος-κράτος παράγεται από τον εθνικισμό. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο εθνικισμός δεν είναι η αφύπνιση των εθνών, αλλά τα επινοεί εκεί που δεν υπήρχαν. Παράλληλα, είναι γνωστό, ότι ο εθνικισμός έχει λειτουργήσει ως μέσο για να εντάξει, να ολοκληρώσει ή να υποτάξει μειονότητες.⁵¹ Η καταγραφή και η ιεράρχηση των ιστορικών παραγόντων που καθόρισαν την εμφάνιση του εθνικισμού και των εθνικιστικών κινημάτων, συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίλυση του ζητήματος αυτού. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο εθνικισμός κάνει την εμφάνισή του αμέσως μετά την κατάλυση της παραδοσιακής κοινωνικής οργάνωσης, όπου η θρησκεία κατείχε το βασικό συνεκτικό ρόλο και συνδέεται άρρηκτα με την επικράτηση των τοπικών γλωσσών, οι οποίες εξαπλώνονται πολύ γρήγορα μέσω της διάδοσης του εντύπου.⁵² Κατ' άλλους, καθοριστικός παράγοντας υπήρξε η εμφάνιση της βιομηχανικής κοινωνίας και η πολιτισμική ομοιογένεια που δημιούργησε, καθώς και η κοινωνική κινητικότητα των μελών της και η διάδοση της εγγραμματοσύνης.⁵³ Άλλοι, τέλος, τονίζουν τη διαφορά ανάμεσα στον εθνικισμό των κυβερνήσεων και στον εθνικισμό των λαών, καταδεικνύοντας ότι η ανάδειξη της εθνικής συνείδησης σε κεντρικό πολιτικό ζήτημα συνδέεται άμεσα με την απονομή πολιτικών δικαιωμάτων σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού.⁵⁴

Οι ρίζες του εθνικισμού ανάγονται στην προϊστορία, στα πρώτα ομαδικά ένστικτα, στην πρώτη κοινωνικο-βιολογική επιταγή διαφοροποίησης του «εμείς» από το «αυτοί».⁵⁵ Ωστόσο, η άνοδος του εθνικισμού, σε ιδεολογικό επίπεδο, αποτελεί

⁵¹ Ε. Αβδελά, 1997, Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγών Θ., (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 27-45, Γ. Φλουρή, Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π., Ε. Gellner, 1992, *op.cit.*,

⁵² B. Anderson, 1991, *Imagined Communities Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.

⁵³ E. Gellner, 1992, *όπ.π.*

⁵⁴ E.J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα, μτφρ. Νάντρικ Χ., Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, B. Anderson, 1991, *op.cit.*, A. Giddens, 1993, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, έκδοση, Τριανταφυλλοπούλου Ν. (μτφρ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, S. Woolf, 1999, *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, R.J. Holton, 1998, *Globalization and the nation-state*, London, MacMillan, A.D. Smith, 1993, *The Ethnic Sources of Nationalism*, in Brown M.E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J. Princeton University Press, p.p. 27-41, του ίδιου, 1994, *Gastronomy or geology? The role of nationalism in the reconstruction of nations*, in *Nations and Nationalism 1*, vol. 1, p.p. 3-23, του ίδιου, 1995, *The problem of national identity: ancient, medieval and modern in Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 2, p.p. 375-399, του ίδιου, 1996, *Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism*, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458, T.K. Oommen, 1997, *Citizenship, nationality and ethnicity*, Cambridge, Politi Press,

⁵⁵ Πιο συγκεκριμένα, η πορεία του εθνικισμού από την προϊστορία μέχρι σήμερα, εξετάζεται σύμφωνα με την παρακάτω διαίρεση κατά περιόδους. Στην προϊστορία, οι ρίζες του εθνικισμού βρίσκονται στην

απόρροια της εμφάνισης του έθνους-κράτους, και στόχευε στη δημιουργία ταύτισης του ατόμου και του κράτους, σε αντικατάσταση της προηγούμενης ταύτισης του ατόμου με την κοινότητά του. Μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι η ιστορία της Ευρώπης από τη Γαλλική επανάσταση και μετά είναι η ιστορία της ανόδου και ανάπτυξης του πολιτικού εθνικισμού.⁵⁶

Το γεγονός ότι ο εθνικισμός κέρδισε τόσο γρήγορα έδαφος στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, ήταν συνάρτηση των κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, καθώς και των διεθνών συγκυριών. Τρεις ήταν οι βασικές εξελίξεις οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στη δημιουργία της κατάστασης αυτής. Αυτές ήταν: α) η αντίσταση των παραδοσιακών ομάδων στην ορμή του εκσυγχρονισμού· β) οι νεοεμφανιζόμενες μη παραδοσιακές τάξεις, οι οποίες αναπτύσσονταν με γρήγορο ρυθμό στις νέες αστικοποιούμενες κοινωνίες, και γ) οι μεγάλες μετακινήσεις ανθρώπων, που ο καθένας τους ήταν ξένος τόσο προς τους κατοίκους της χώρας

οργάνωση των ανθρώπων σε φυλές, οι οποίες είχαν ως κύριο χαρακτηριστικό τους ισχυρούς δεσμούς αλληλεγγύης στο εσωτερικό τους, καθώς και τις σχέσεις μίσους και σκληρού ανταγωνισμού με τις άλλες φυλές. Κατά την ελληνική αρχαιότητα δημιουργείται η έννοια της πατρίδας, ως σύμφυτη με την πόλη-κράτος. Την περίοδο αυτή εμφανίζονται και οι πρώτες εκδηλώσεις πατριωτισμού, ως απόρροια των προβλημάτων κοινής άμυνας απέναντι στους εχθρούς ή επίθεσης εναντίον τους. Στην αρχαία Αθήνα δε αναπτύχθηκε ένας τόσο έντονος πατριωτισμός, ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρώτη μορφή εθνικισμού. Την περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας παρατηρείται μια επιθετική πολιτική και κατακτητική βουλμία, χωρίς όμως αυτή να συνεπάγεται την αφοσίωση στην ιδέα του κράτους ή του ηγέτη. Στο Μεσαίωνα, όπου κυριάρχησε η νέα διαίρεση σε πόλεις-κράτη, τόσο η εθνική συνείδηση όσο και κάποια στοιχεία εθνικισμού αναπτύχθηκαν στις χώρες εκείνες όπου είχαν γίνει συνενώσεις πόλεων-κρατών υπό ένα βασιλέα, όπως στη Γαλλία και στην Αγγλία. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Ε. Καμένκα, 1998, Πολιτικός εθνικισμός. Η εξέλιξη μιας ιδέας, στο Nairn T., et. al. (επιμ.) Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 13-31, Ι. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός; Αθήνα, εκδ. Πελασγός, D.V. Bell & R. Logan, 1997, Communication and community: Promoting world citizenship through electronic communication, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 209-229, D. Harvey, 1999, The condition of postmodernity, Oxford, Blackwell, I. Hassan, 1998, Counterpoints: Nationalism, colonialism, multiculturalism, etc, in personal perspective, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 282-294, R.J. Holton, 1998, op.cit., G., Jauregui Bereciartu, 1994, Decline of the nation-state, Reno, University of Nevada Press, B. Porter, 1997, Concepts of nationalism in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 93-114, P.N. Stearns, 1997, Nationalisms: An invitation to comparative analysis, in *Journal of World History*, vol. 8, no. 1, p.p. 57-74.

⁵⁶ Κ. Δοξιάδη, 1995, Για την λογοτεχνία του εθνικισμού, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 41-52, E.J. Hobsbawm, 1994, όπ.π., Ε. Καμένκα, 1998, όπ.π., Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Τ. Φωτόπουλου, 1993, Το κράτος-έθνος και η αγορά, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 49-89, Κ. Ψυχοπαίδη, 1995, Εθνικισμός, εθνισμός και δημοκρατία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 53-66, T. Ericksen, 1991, Ethnicity versus nationalism, in *Journal of Peace Research*, vol. 28, no. 3, p.p. 263-278, A. Finlayson, 1996, Nationalism: the case of Oster loyalism, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 1, p.p. 88-92, G. Jauregui Bereciartu, 1994, op.cit., I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, A. Ross, 2000b, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press.

υποδοχής όσο και προς τις άλλες ομάδες μεταναστών και παράλληλα δεν είχε ενστερνιστεί ακόμα τους κανόνες συμπεριφοράς της συνύπαρξης.⁵⁷

Ο εθνικισμός μπορεί ν' αποδειχθεί εξαιρετικά πολύτιμος σε περιπτώσεις εθνικοαπελευθερωτικών αγώνων, η διατήρησή του όμως και μετά από τέτοιου είδους αγώνες θεωρείται καταστροφική, γι' αυτό και από πολλές πλευρές ακούγονται φωνές για το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση, όσον αφορά την παρεμπόδιση της εξάπλωσης των αρνητικών αυτών πλευρών του εθνικισμού.⁵⁸

Στην αντίθετη περίπτωση είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε κοινωνική αρρώστια, μια που το ίδιο όραμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την απόκτηση της ανεξαρτησίας μπορεί πάρα πολύ εύκολα ν' αποτελέσει δικαιολογία για καταπίεση έπειτα από την απόκτηση της ανεξαρτησίας. Αυτό είναι το πιο πιθανό σενάριο στις περιπτώσεις που ο εθνικισμός χρησιμοποιείται ως πολιτική ρητορική.⁵⁹

Παράλληλα, είναι δυνατόν να μετατραπεί και σε ψυχολογική αρρώστια. Είναι γνωστό, ότι ο εθνικισμός συμβάλλει ουσιαστικά στη βαθύτερη συνειδητοποίηση του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου. Έτσι, μπορεί να διαδραματίσει

⁵⁷ D. Cuche, 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ. 40, βλέπε επίσης, M. H. Segall, κ.ά., 1993, Διαπολιτιστική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο, Γεώργια Δ. (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Academic Press Dictionary of Science and Technology, in <http://www.harcourt.com/dictionary/def/3/6/7/4/3674800.html>, B. Bernardi, 1988, Ethnocentrism as a social need and disease, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles California, November 24-27, p. 2, G. Gheverghese, et al., 1990, Eurocentrism in the social sciences, in *Race and Class*, vol. 31, no. 4, p.p. 1-27, Iowa State Department of Public Instruction, 1984, Career education. Multicultural nonsexist education in Iowa Schools, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction, A. Ishumi, 1988, Ethnocentrism in education: The case of Colonial Africa, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit, p.p. 1-27, R. Patai, 1988, Ethnocentrism in education in the Muslim world, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-18, F. Stopsy & S. Lee, 1994, Social studies in a global society, New York, Delmar publ.

⁵⁸ Π. Κιτρομηλίδη, 1997, "Νοερές κοινότητες" και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια, στο Βερέμη Θ. (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 53-131, Γ. Φλουρή, Γ. Πασιά, 1997, Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 254-267, O. Albornoz, 1988, Ethnocentrism in education: Comparative analysis, the case of Latin America and the Caribbean, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit, p. 1, D. M. Gollnick, P. C. Chinn, 1994, Multicultural Education in a Pluralistic Society, 4th edition N.Y., MacMillan Publishing Company, p. 9, J. G. Gheverghere, V. Reddy, M. Searle-Chatterjee, 1994, Ethnocentrism in the social sciences, in *Race and Class*, Vol 36, No. 2, p. 1, T. Kozma, 1992a, Education Without Indoctrination, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) op.cit., K. Schleicher, 1992, Ethnicity and Ethnocentrism. A Problem to the Global Community, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.), op.cit., T. Kozma, 1992β, Ethnocentrism in Education: Can We Overcome It?, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.), op.cit., S. Shukla, 1988, Ethnocentrism and education - Asian perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p. 5, J. Snyder, 1993, op.cit., J. Zevin, 1993, World studies in the secondary schools and the undermining of ethnocentrism, in *The Social Studies*, Vol. 84, No 2, p. 84.

⁵⁹ B. Bernardi, 1988, op.cit., B. Bernardi, 1992, Ethnos and Antropos, in Schleicher K., & Kozma T. (eds), op.cit.

θετικό ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Όμως αυτή η ταυτότητα μπορεί πάρα πολύ εύκολα να μεταβληθεί σε πρότυπο, σε μια ψεύτικη αξία, η οποία χρησιμοποιείται μόνο και μόνο για την περιφρόνηση των "άλλων", των έξω από την εθνική ομάδα ατόμων. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να επιβληθεί μοιραία για την υπόσταση του ατόμου, σε περίπτωση που αποδειχθεί με κάποιο τρόπο, ότι δεν ανταποκρίνεται σ' αυτήν την πεποίθηση της ανωτερότητας. Αν αυτό συμβεί, το άτομο οδηγείται σε κατάθλιψη και παράλληλα αισθάνεται ότι χάνει την ταυτότητά του.⁶⁰

Ο B. Anderson υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός εμφανίζεται μόνο στις περιπτώσεις εκείνες που τα άτομα φαντάζονται τους εαυτούς τους ως μέλη ενός έθνους, και ότι αυτό κατέστη δυνατό μόνο τους δύο τελευταίους αιώνες εξαιτίας μιας σειράς συγκεκριμένων αλλαγών στον πολιτισμικό, τον πολιτικό και τον οικονομικό τομέα, οι οποίες δημιούργησαν την ιδέα του έθνους και ταυτόχρονα την κατέστησαν εξαιρετικά θελκτική σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού.

⁶⁰ Λ. Αξελού, 1998, Πατριωτισμός, διεθνισμός και κυπριακό ζήτημα, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.), όπ.π., σ.σ. 145-176, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 177-202, Π. Καλογιαννάκη, 1998, Μ. Sadler, I. Kander, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Α. Κύρτση, 1995, Διεθνές σύστημα, διεθνής κοινωνία και αναπτυξιακός εθνικισμός, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.121, Π. Λέκκα, 1995, Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας: εθνική θεωρία και εθνικό φρόνημα, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 233-252, Θ. Λιποβατς, 1995, Σκέψεις πάνω στον νέο εθνικισμό των Ευρωπαίων, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 369-388, Ι. Χολέβα, 1996, όπ.π., Academic Press Dictionary of Science and Technology, in <http://www.harcourt.com/dictionary/def/3/6/7/4/3674300.html>, A.S. Ahmad, 1995, "Ethnic cleasing": a metaphor for our time?, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 1, p.p. 1-23, C. Ake, 1997, Political ethnicity and state-building in Nigerai, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 299-314, B. Bernardi, 1992, op.cit., R. Brubaker, 1996, The old "New Europe"- and the new, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p.p. 411-440, M. Cipro, 1999, Educational view of the ethnical differentiation and integration, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 132-141, S. Cornell, 1996, The variable ties that bind, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p.p. 266-271, T. Ericksen, 1991, op.cit., p.p. 263-278, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-102, G. Flouris, 1997, Clobal Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of the Greek Compulsory Education (Grades-1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39, R. Foster, 1998, Storylines: narratives and nationality in nineteenth-century Ireland, in Cubitt G. (ed.) *Imaginign nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 38-56, N. Grant, 1996, European and Cultural Identity at the European, National and Regional Levels: Further Comparisons, in Winther - Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 173-192, M. Guibernau, 1996, Nationalisms, Cambridge, Polity Press, R.J. Holton, 1998, op.cit., R. Jackson, 1995, Religious education's. Representation of "religions" and "cultures", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no. 3, p.p. 272-289, G. Jauregui Bereciartu, 1994, op.cit., R. Jenkins, 1004, op.cit., p.p. 197-223, S. Illyes, 1992, The Ethnic Mentality, in Schleicher K. and Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 39-61, S. Magala, 1994, The threshold of statehood, in Farnen R. (ed.) op.cit., p.p. 177-192, D. Miller, 1995, On Nationality, Oxford, Clarendon Press, T. Murray, 1992, The moral - identity development in ethnic relations, in Schleicher K. and Kozma T. (eds.), op.cit., p.p. 63-99, A. Rapoport, 1997, The dual role of the nation state in the evolution of world citizenship, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 91-125, A.D. Smith, 1996, Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458 T. K. Oommen, 1997, Citizenship, Nationality and Ethnicity, Cambridge, Polity Press, J. Snyder, 1993, Nationalism and the Crisis of the Post-Soviet State, in Brown M.E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J., Princeton University Press, p.p. 79-101.

Υπό την έννοια αυτή, η πάγια αναζήτηση ενός κράτους από όλα τα έθνη του κόσμου, μπορεί να γίνει κατανοητή ως μία από τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς που σχετίζονται με το τυπικό του εθνικισμού. Η επέκταση του κράτους, καθώς και οι κοινωνικές ανακατατάξεις συνιστούν δύο άλλες διαστάσεις της συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά της εθνικιστικής πολιτικής. Κάθε ένα από αυτά μπορεί να εμπλέκεται ή να επικαλύπτει το άλλο. Το κοινό συστατικό που τα ενώνει είναι ότι όλα σχετίζονται με την απαίτηση για καθορισμό ή επανακαθορισμό των φυσικών ή ανθρώπινων συνόρων, η οποία αποτελεί την ουσία του εθνικιστικού φαινομένου. Καθώς πρόκειται για ομαδικές μορφές συμπεριφοράς, έχουν, επίσης, την τάση να προκαλούν τις δικές του αντικρουόμενες κινητοποιήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην παρεμπόδισή του. Αντιλαμβανόμενοι τον εθνικισμό με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να συγκρίνουμε την ανάδυση της εθνικιστικής συμπεριφοράς τόσο ανάμεσα και εντός αυτών των διαστάσεων του εθνικισμού όσο και ανάμεσα σ' αυτές και τις αντικρουόμενες κινητοποιήσεις που εγείρουν.

Ο εθνικισμός, αποτελεί μια από τις βασικότερες ιδεολογίες της νεωτερικότητας, της εποχής που ονομάστηκε «εποχή των ιδεολογιών». Η προϋπόθεση της πολιτισμικής ομοιογένειας, η οποία τίθεται ως αναγκαία από τον εθνικισμό, και η οποία καταλήγει στην περιθωριοποίηση και στο χαρακτηρισμό ως μειονοτήτων των ομάδων που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα εθνικά στάνταρτ, υποστηρίζεται από τους οπαδούς του ότι δεν είναι αυθαίρετη. Και δεν είναι αυθαίρετη, γιατί απορρέει τόσο από την ομοιογένεια η οποία πρέπει να χαρακτηρίζει τις πολύπλοκες κοινωνίες (π.χ. κοινωνίες υψηλής κουλτούρας με τυποποιημένες λειτουργίες), όσο και από το σύστημα πολιτικής οργάνωσης το οποίο δημιουργήθηκε από τον εθνικισμό, και σύμφωνα με το οποίο το έθνος-κράτος θεωρείται ως ένα πολιτικά οργανωμένο έθνος. Η εθνική παράδοση είναι ο πυρήνας αυτού του πολιτιστικού εθνικισμού, η οποία γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στη συντήρηση και στην πρόοδο, ενώ παράλληλα έχει χαρακτήρα δυναμικό και διαχρονικό. Είναι αυτή που διασφαλίζει τη συνοχή του έθνους και δένει ψυχικά όλους όσους ανήκουν σ' αυτό μέσα στα όρια της πατρίδας.⁶¹

⁶¹ Θ. Βέικου, 1999, Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Μ. Bookchin, 1993, Ο εθνικισμός και το «εθνικό ζήτημα», στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 19-48, D. Cuche, 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, Σ. Ζίλεκ, 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως τον εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79, Τ. Ναιρν, 1998, Εθνικισμός: Ο σύγχρονος Ιανός, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 93-114, Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, Beissinger, 1997, The relentless pursuit of the national state: Reflections on Soviet and Post-Soviet experiences, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 227-246, M. Bernal, 1997, Race in history, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 75-

Η εθνικιστική ιδεολογία δεν περιορίζεται απλά στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά αποβλέπει και στη διαμόρφωσή της. Ο εθνικισμός οφείλει να εννοήσει, να πείσει, να αντιληφθεί, να παρακινήσει, να ερμηνεύσει και να καθοδηγήσει. Όπως, κάθε ιδεολογία, έτσι και ο εθνικισμός, αν θέλει να είναι επιτυχής, και ταυτόχρονα να εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ισχυρών και να ικανοποιεί τις πραγματικές ή υποτιθέμενες ανάγκες των αδύναμων. Εξαιτίας αυτής της αμφίσημης λειτουργίας του είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ρήγματα ή αντιπαραθέσεις, ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους του εθνικισμού, μια που οι ουσιώδεις δομές που αντιπροσωπεύονται από την επίσημη μορφή του εθνικισμού, μπορεί να διαφέρουν όσον αφορά την προέλευση και το χαρακτήρα τους.

Ο εθνικισμός, όπως άλλωστε και κάθε άλλη ιδεολογία, δεν εμφανίζεται από το πουθενά, αλλά διαμορφώνεται από ορισμένους φορείς μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων κάθε φορά θεσμικών συγκείμενων. Κατά τη γνώμη μας οι κύριοι φορείς γένεσης και διάδοσης της εθνικιστικής ιδεολογίας είναι οι διανοούμενοι, τα εθνικιστικά κινήματα, τα κόμματα, το εμπόριο, το εκπαιδευτικό σύστημα, η υποχρεωτική στράτευση και η γραφειοκρατικοποίηση του φορολογικού συστήματος. Η ύπαρξη των παραπάνω φορέων παρατηρείται σε όλες τις ιστορικές φάσεις του εθνικισμού, είτε του 19^{ου} αιώνα, είτε των αρχών του 20^{ου}, είτε ακόμα και στη δεκαετία του 1990, αλλά και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα.⁶²

92, D. Buck, 1997, China and the containment of ethnonationalism, in Van Horne W, (ed.) op.cit., p.p. 281-298, T.H. Eriksen, 1993, Formal and informal nationalism, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 1-25, R. Farren, 1994b, Introduction, in Farren R. (ed.) op.cit., p.p. 3-22, L. Hagendoorn, 1993, Ethnic categorization and outgroup exclusion: cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 26-51, I. Hassan, 1998, op.cit., p.p. 282-294, E. Jones, 1998, The english nation, The great myth, Bodmin, Sutton, L. Jordanova, 1998, Science and nationhood: cultures of imagined communities, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 192-211, K. Yoshino, 1997, Cultural nationalism and “internationalization” in contemporary Japan, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 131-148.

⁶² Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται μια πλειάδα τυπολογιών του εθνικισμού. Ο E. Gellner στην τυπολογία του αναφέρει 8 είδη. E. Gellner, 1992 και 1996, όπ.π. Ο E. Hobsbawm αναφέρει δεκαέξι είδη εθνικισμού. E.J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα. Ο Λ. Αξελός, κάνει λόγο για 8 είδη εθνικισμού. I. Χολέβα, 1996, όπ.π. Ο P. Alter μιλάει για 5 είδη. P. Alter, 1985, op.cit. Ο Hayes αναφέρει 6. C.J.H. Hayes, 1960, Nationalism, New York, Allyn & Bacon. Ο Katz κάνει λόγο 3, ενώ ο Δεμερτζής για 25. I. Χολέβα, 1996, όπ.π. Ο Legesse προτείνει τη διάκριση τριών αλληλένδετων μορφών εθνικισμού. B. Bernardi, 1988, op. cit. Ο Lanternari, σε μία εργασία του, απαριθμεί επτά διαφορετικούς τύπους εθνικισμού. Ibid. Ο Sugar διακρίνει 3, ενώ ο Birou 2. P.F. Sugar, 1969, Nationalism in eastern Europe, Seattle, Allyn & Bacon. Ο A. Παπαναστασίου αναφέρει 7. A. Παπαναστασίου, 1992, όπ.π. Ο Woolf 7. S. Woolf, 1995, Ο εθνικισμός στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Τέλος, ο I. Χολέβας, διακρίνει 16 τύπους εθνικισμού. Για περισσότερες πληροφορίες τόσο αναφορικά με τη δική του τυπολογία όσο και για άλλες παρεμφερείς τυπολογίες, βλέπε I. Χολέβα, 1996, όπ.π., σ.σ. 47-61, 87-88 και 155-157. Ο Illyes ερμηνεύει δέκα τύπους ενθοκεντρισμού, λαμβάνοντας υπόψη του τέσσερις διαστάσεις: α) το βαθμό εθνικής συνείδησης, β) τη σοβαρότητα των εθνικών χαρακτηριστικών για το άτομο, γ) την ομοιογένεια

Ένας από τους πρωιμότερους φορείς έκφρασης του νεωτερικού εθνικισμού ήταν οι ιστορικοί και γενικότερα οι λόγιοι, οι οποίοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο μέσα από τις έρευνές τους που αποσκοπούσαν στην ανακάλυψη ή/και την επινόηση μακρινών απαρχών και παλαιών ένδοξων ημερών των εθνών τους. Η ιστορία, η γλώσσα, ο λαϊκός πολιτισμός, η κουλτούρα, η θρησκεία, και άλλα συναφή, χρησιμοποιήθηκαν ως συμβολικές ενδείξεις της ιστορικής συνέχειας και κατά συνέπεια και της αυθεντικότητας του έθνους. Εξάλλου, η διαμόρφωση μιας εσφαλμένης αντίληψης για την ιστορία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της εθνικιστικής ιστορικής, και όχι μόνο, πρακτικής, ακριβώς επειδή αυτή απαιτεί όχι μόνο τη συλλογική μνήμη αλλά και τη συλλογική λήθη.⁶³

Ο εθνικισμός αποδίδει, επίσης, εξαιρετική σημασία στην επίσημη εκπαίδευση, η οποία διεξάγεται μέσα στα πλαίσια ενός έθνους-κράτους. Από την ίδια την έννοια του εθνικισμού απορρέει μία σειρά από ερωτήματα, όπως: Ποιες μεταρρυθμίσεις είναι αναγκαίες για την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη του έθνους; Ποιες παραδόσεις θα τονιστούν ή θα αλλοιωθούν και με ποιον τρόπο θα παρουσιαστούν; Το σχολείο αποτελεί έναν πολύ ισχυρό φορέα τόνωσης του εθνικού πνεύματος, και γι' αυτό το κράτος αποσκοπεί στην εγχάραξη των εθνικών αξιών στα μέλη του μέσω της επίσημης εκπαίδευσης. Οι εθνικιστικές πρακτικές έχουν κάνει άπλετη χρήση της μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης, προκειμένου να ενισχύσουν και να εδραιώσουν την πεποίθηση ότι η πατρίδα μας είναι δική μας για πολλές γενιές, ακόμα και όταν τη διοικούσαν ξένοι κατακτητές, μέσα από γλαφυρές εικόνες, οι οποίες είναι γεμάτες από σπουδαία γεγονότα και σημαντικά επιτεύγματα του εθνικού παρελθόντος. Η εθνική εικόνα που προσπαθούν οι εθνικιστικές πρακτικές να στηρίξουν με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι εκείνη της μιας πατρίδας για όλους τους πολίτες, η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη φυσικά οριοθετημένων συνόρων, αρχαίων πόλεων, μοναδικών μνημείων (τόσο φυσικών όσο και φτιαγμένων από τον άνθρωπο), καθώς και από ένα πλήθος κοινών εθνικών δεσμών.⁶⁴

των αποδεκτών εθνικών χαρακτηριστικών και δ) τα αισθήματα απέναντι στις άλλες εθνικές ομάδες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις τέσσερις αυτές διαστάσεις, οι μορφές εθνοκεντρισμού που έχει διαμορφώσει είναι: 1. Συνειδητός Εθνικισμός. 2. Ασυνειδητός Εθνικισμός. 3. Θετικός Εθνικισμός. 4. Αρνητικός Εθνικισμός. 5. Εθνοκεντρισμός. 6. Πολυπολιτιστική Συνείδηση. 7. Ειρηνικός Εθνοκεντρισμός. 8. Ανθρωποκεντρισμός. 9. Εχθρικός Εθνοκεντρισμός. 10. Εθνικός Φανατισμός. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: S. Illyes, 1992, op.cit.

⁶³ N. Δεμερτζή, 1995, όπ.π., σ.σ. 67-118, D. McCrone, 2000, όπ.π., S. Woolf, 1999, όπ.π., I. Χολέβα, 1996, όπ.π.

⁶⁴ M. Bookchin, 1993, όπ.π., σ.σ. 19-48, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, όπ.π., Θ. Λίτοβατς, 1995, όπ.π., σ.σ. 369-388, D. McCrone, 2000, όπ.π., I. Χολέβα, 1996, όπ.π., D. Coulby, 1998, Curriculum,

Αν εξαιρέσουμε την προϊστορική εποχή όπου εμφανίζονται μόνο ψήγματα εθνικισμού, στην ιστορική περίοδο ο εθνικισμός αποτελεί ένα μόνιμο και ισχυρό κοινωνικο-πολιτικό φαινόμενο, το οποίο ως νόθο παιδί της νεωτερικότητας, στην ιστορική του διαδρομή έδειξε διάφορα πρόσωπα, τα οποία επέτρεψαν σε όσους ασχολήθηκαν κατά καιρούς με την έννοια αυτή, να αναπτύξουν διάφορες τυπολογίες περί εθνικισμού.

Πέρα από τις τυπολογίες αυτές, οι αναλυτές επίσης διακρίνουν και δύο άλλους τύπους εθνικισμού. Το Δυτικό και τον Ανατολικό. Ο Δυτικός εθνικισμός είναι "πολιτικό-εδαφικός" και βασίζεται σε μία ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι μοιράζονται μια κοινή εδαφική περιοχή, είναι υπόλογοι σε μία κοινή ομάδα νόμων, και συμμετέχουν σε μια κοινή πολιτειακή κουλτούρα. Ο Ανατολικός εθνικισμός, από την άλλη, είναι "εθνικο-γενεαλογικός" και βασίζεται σε μία ομάδα ανθρώπων οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους λόγω της κοινής καταγωγής τους και του κοινού πολιτισμού των προγόνων τους. Ο πρώτος τύπος θεωρείται ότι είναι περισσότερο διαρθρωμένος πάνω σε σταθερές κοινωνικές και πολιτικές πραγματικότητες, ενώ ο δεύτερος αντισταθμίζει την αδυναμία του στον τομέα αυτό με το να τονίζει την πολιτισμική ενότητα και διακρίτοτητα και με το να αποδίδει στο συγκεκριμένο πολιτισμό μια περισσότερο ή λιγότερο μυθική συνέχεια. Σε κάθε περίπτωση, η διάκριση αυτή χρησιμοποιείται προκειμένου να διευκρινιστεί ότι ο Δυτικός εθνικισμός είναι τουλάχιστον συμβατός με το φιλελεύθερο κράτος, ενώ ο Ανατολικός εθνικισμός οδηγεί αναπόφευκτα στον απολυταρχισμό και την πολιτισμική καταπίεση.⁶⁵

Ο εθνικισμός, ως ένα οικουμενικό φαινόμενο, καταδεικνύει τη σημασία της αξιολόγησης του συστήματος πίστης, ως μία προσπάθεια εξισορρόπησης της αλλαγής και της συνέχειας, τόσο στο επίπεδο των κοινωνικών ελίτ όσο και σε μαζικό επίπεδο.

nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios, p.p. 313-324, T.H. Eriksen, 1993, op.cit., p.p. 1-25, H.L. Gates, 1992, The transforming of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no. 6, p.p. 328-331, E. Gellner, 1996, The coming of nationalism and its interpretation: the myths of nation and class, in Balakrishnan G. (ed.) *Mapping the nation*, London, Verso, L. Greenfeld, 1997, op.cit., p.p. 19-52, R.J. Holton, 1998, op.cit., M. Marty, 1997, Cultural foundations of tchnonationalism: The role of religion, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 115-130, A.D. Smith, 1996, Culture, community and territory: the plotics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458, K. Yoshino, 1997, op.cit., p.p. 131-148.

⁶⁵ N. Δεμερτζή, 1995, όπ.π., σ.σ. 67-118, E. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη, 1994, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, J. Kristeva, 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, J. Arnason, 1990, op.cit., M. Berg, 1997, Black power: The national association for the advancement of colored people and the resurgence of black nationalism during the 1960s, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 235-262, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-102, D. Miller, 1995, op.cit., P.N. Stearns, 1997, op.cit., p.p. 57-74.

Άσχετα από τον τρόπο εξήγησης του εθνικισμού, που υιοθετεί ο καθένας από μας, είναι γεγονός ότι το φαινόμενο αυτό επεκράτησε λόγω των ιανόμορφων πολιτισμικών υπηρεσιών του. Η έμφυτη ανάγκη του να επιτύχει την εδραίωση των παραδόσεων μέσω μιας πειστικής ανάγκης για αλλαγή, συνιστά την πιο συναρπαστική όψη του φαινομένου αυτού. Αυτό που είναι αναμφίβολα βέβαιο, είναι ότι ο αραβικός εθνικισμός υπέκυψε στην ευρύτερη θρησκευτική ταυτότητα του Ισλάμ, με αποτέλεσμα η κινητοποίηση των λαών υπό την ιδιότητα του μουσουλμάνου αντί του Άραβα να είναι περισσότερο αποτελεσματική στις μέρες μας.⁶⁶

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι ο Δυτικός εθνικισμός ήταν κυρίως πολιτικός και ο Ανατολικός πολιτισμικός. Η ανατολική εκδοχή του εκθείαζε τη σημασία των αρχαίων παραδόσεων της, σε αντίθεση με τις οικουμενικές αξίες του δυτικού εθνικισμού. Στη Δύση ο εθνικισμός έχει τις ρίζες του στις έννοιες της ατομικής ελευθερίας και του ορθολογικού κοσμοπολιτισμού, ενώ στην ανατολή ο εθνικισμός χαρακτηρίζεται από ένα σύνδρομο κατωτερότητας, το οποίο αντισταθμίζεται από την υπερβολική αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του.⁶⁷

Ο εθνικισμός δεν είναι ούτε καλός ούτε κακός. Ο εθνικισμός είναι μια νοητική κατασκευή. Οι πιο θετικές μορφές του αναδύθηκαν σε διάφορες χώρες, ως μέσο δημοκρατικών αγώνων, οι οποίοι δεν περιορίζονται στους διάφορους αντι-αποικιοκρατικούς αγώνες στην Ασία και την Αφρική, αλλά εκτείνονται και σε άλλες περιπτώσεις εθνών-κρατών, τα οποία επιχείρησαν να κινητοποιήσουν το λαϊκό συναίσθημα αποβλέποντας στη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και στην καταπολέμηση αντιδημοκρατικών κοινωνικών δυνάμεων.⁶⁸

Σε γενικές γραμμές, οι θετικές μορφές κοινωνικής λειτουργίας του εθνικισμού σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη, την εθνική και κοινωνική αλληλεγγύη, τη συνοχή των μελών της κοινωνικής ομάδας-έθνος, τον εθνικισμό ως κοινωνιολογικό ένστικτο, καθώς και με την εθνική υπερηφάνεια. Αντίθετα, οι αρνητικές μορφές του σχετίζονται με τον κοινωνικό εθνικισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αποικιοκρατία, την εθνική απομόνωση και την αποφυγή σχέσεων με άλλα κράτη, την

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ B. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1998, *όπ.π.*, D. McCrone, 2000, *όπ.π.*

⁶⁸ J. Kristeva, 1997, *όπ.π.*, A. Κύρση, 1995, *όπ.π.*, σ.σ. 119-178, H. Giroux, 1998, The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA, in Bennett D. (ed.) *op.cit.*, p.p. 178-194, G.C. McGhee & K.W. Thompson, 1989, Summary, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 1-34, G.C. McGhee, 1989, International goals and global community, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *op.cit.*, p.p. 125-132, R.A. Remington, 1997, Ethnonationalism and the disintegration of Yugoslavia, in Van Horne W. (ed.) *op.cit.*, p.p. 261-280.

εθνική αυτάρκεια, τον εθνοκεντρισμό, την εθνομανία, τον επεκτατισμό, την επιθετικότητα, το ζηλωτισμό ή φονικό εθνικισμό, τον ιμπεριαλισμό, τον κρατισμό ή κρατικισμό, το ναζισμό ή εθνικοσοσιαλισμό, την νεοαποικιοκρατία, το νεοναζισμό, την ξеноφοβία, τον ολοκληρωτισμό, την πατριδοκαπηλία, την προγονοπληξία, τον προστατευτισμό, τον ρατσισμό ή φυλετισμό, τον σωβινισμό, τον φασισμό, και, τέλος, τον φονταμενταλισμό.⁶⁹

Διάφοροι θεωρητικοί έχουν κατά καιρούς καταδείξει ότι η ανάδυση του εθνικισμού ως ιδεολογία, αποτελεί φαινόμενο του 18^{ου} αιώνα, παρά την ύπαρξη συγκεκριμένων εθνικών αισθημάτων σε αρκετά παλιότερες χρονικές περιόδους. Συγγραφείς όπως ο Ernest Gellner, ο Benedict Anderson, ο Anthony Smith ή ο Charles Tilly, έχουν παρουσιάσει τους δεσμούς ανάμεσα στη νεωτερικότητα, ως τρόπο σκέψης, και το έθνος ως ένα ιδεολογικό σύστημα. Η αδυναμία συγκρότησης μιας ενιαίας θεωρίας για τον εθνικισμό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύνολο εργαλείων ανάλυσης που να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες ή τουλάχιστον στις περισσότερες εκδοχές του εθνικισμού. Οι διαφορετικές εκφάνσεις του αντανακλούν, ως επί το πλείστον, τον ευρύ και ευμετάβλητο χαρακτήρα του και όχι την αδυναμία των θεωρητικών να τον αποδεχτούν ως τέτοιου είδους φαινόμενο. Βέβαια, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένες βασικές υποθέσεις και προσεγγίσεις προερχόμενες από διαφορετικούς συγγραφείς. Ωστόσο, επειδή ο εθνικισμός συνδέθηκε με διάφορες πολιτικές κατευθύνσεις, όπως π.χ. δημοκρατία, φασισμό, κομμουνισμό, κλπ., υποστηρίχθηκε ότι δεν μπορεί να υπάρξει κάποια γενική θεωρία που να εξηγεί την εμφάνιση όλων των μορφών του εθνικισμού.

Ανεξάρτητα πάντως από τη θεωρητική προσέγγιση που θα υιοθετήσει κάποιος αναφορικά με τον εθνικισμό, μπορεί να τον μελετήσει από διαφορετικές απόψεις, δηλαδή, ως μια συγκεκριμένη πολιτική θεωρία, ως νοοτροπία, ως κοινωνικό κίνημα, ως ιδεολογία ή ακόμα και ως πολιτικό ή/και λογοτεχνικό λόγο.⁷⁰ Ακριβώς διότι

⁶⁹ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε Ι. Χολέβα, 1996, *όπ.π.*, σ.σ. 90-114 & 190-193.

⁷⁰ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Ε. Αβδελά, 1998, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Θ. Βερέμη, 1997, *Εισαγωγή*, στο Βερέμη Θ. (επιμ.), *όπ.π.*, σ.σ. 11-26, Κ. Βρύζα, 1997, *Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Θ. Δραγώνα, *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης*, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), *όπ.π.* σ.σ. 72-105, Α. Κύρση, 1995, *όπ.π.*, σ.σ. 119-178, Μ. Λεβύ, 1998, *Οι μαρξιστές και το εθνικό ζήτημα*, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 55-91, Α. Νοβόα, 2000, *Europe and education: Historical and comparative approaches*, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 47-70, Ζ. Πρυνεντυ, 2000, *Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας*, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 49-60, S. Ahmed, 1995, "Ethnic clansing": a metaphor for our time?, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 1, p.p. 1-23, B. Anderson, 1997, *Φαντασιακές κοινότητες: Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*,

υπάρχουν πολλαπλές εξηγήσεις του εθνικισμού θεωρούμε ότι θα ήταν καταστροφική μια οποιαδήποτε θεωρητική ή μεθοδολογική μονομέρεια.⁷¹

Κατά την άποψή μας ο εθνικισμός είναι ένα συναίσθημα το οποίο σχετίζεται με την προσήλωση του ατόμου σε μία πατρίδα, μια κοινή γλώσσα, κοινά ιδανικά, αξίες και παραδόσεις, καθώς και με την ταυτοποίηση ενός αριθμού συμβόλων (π.χ. σημαία, κλπ.), τα οποία το διακρίνουν από τους άλλους. Η προσκόλληση σε όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργεί μια εθνική ταυτότητα, η οποία έχει τη δύναμη να κινητοποιεί τα άτομα. Θεωρούμε, επίσης, καθοριστικής σημασίας τη διάκριση ανάμεσα στο έθνος-κράτος και τον εθνικισμό. Θεωρούμε ότι ο εθνικισμός αποτελεί, κατά κύριο λόγο, ένα ψυχολογικό φαινόμενο, το οποίο ασχολείται με τις ανάγκες και τις διαθέσεις των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων, σε αντίθεση με το έθνος-κράτος το οποίο συνιστά ένα θεσμικό φαινόμενο. Ένα από τα πιο διακριτά χαρακτηριστικά του εθνικισμού είναι η ικανότητά του να ενώνει ανθρώπους από διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τον ιανόμορφο χαρακτήρα του, ο οποίος σχετίζεται τόσο με την αποκατάσταση των πολιτειακών δικαιωμάτων και της δημοκρατίας όσο και με τις έννοιες του φασισμού και των πολεμικών συρράξεων. Γι' αυτό και υιοθετούμε πλήρως την άποψη ότι η ανάλυση

Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, του ίδιου, 1996a, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso, p. 6, του ίδιου, 1996b, Introduction, in Balakrishnam G. (ed.) op.cit., M. Billig, 1995, op.cit., J. Breuilly, 1993, *Nationalism and the state*, Manchester, Manchester University Press, του ίδιου, 1996, *Approaches to nationalism*, in Balakrishnan G. (ed.) op.cit., A. Finlayson, 1996, op.cit., p.p.88-92, F. Fukuyama, 1989, *The end of history?*, in *The National Interest*, Summer, p.p. 33-47, A. Giddens, 1985, *Modernity and self identity*, London, Stanford press, M. Guibernau, 1996, op.cit., S. Haseler, 1996, *The English tribe. Identity, nation and Europe*, London, MacMillan, E.J. Hobsbawm, 1994, *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, R.J. Holton, 1998, op.cit., D. Miller, 1995, op.cit., N. Stargardt, 1998, *Beyond the liberal idea of the nation*, in Cubitt G. (ed.) op.cit., p.p. 22-37, J. Stratton & I. Ang, 1998, *Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia*, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 135-162.

⁷¹ Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο ν' αναφερθούν κάποιες ψευδείς θεωρίες σχετικά με τον εθνικισμό. 1. Είναι φυσικός, αυταπόδεκτος και αυτογενής. Εάν λείπει, αυτό θα πρέπει να οφείλεται σε βίαιη καταστολή. 2. Είναι μια τεχνητή συνέπεια ιδεών οι οποίες δεν ήταν ανάγκη να διατυπωθούν, και οι οποίες εμφανίστηκαν χάρη σ' ένα θλιβερό ατύχημα. Η πολιτική ζωή ακόμη και στις βιομηχανικές κοινωνίες θα μπορούσε να κάνει και χωρίς αυτόν. 3. Η θεωρία της «Λανθασμένης Διεύθυνσης», σύμφωνα με την οποία οι μαρξιστές διατείνονται ότι η ιστορία ή η ανθρώπινη συνείδηση έκανε ένα τρομερό λάθος. Το αφυπνιστικό μήνυμα προοριζόταν για τις τάξεις, εξαιτίας όμως κάποιου τρομερού λάθους δόθηκε στα έθνη. 4. Η θεωρία των σκοτεινών θεών, σύμφωνα με την οποία ο εθνικισμός αποτελεί μια επανεμφάνιση των δυνάμεων του αίματος και του τόπου. Αυτή είναι μια άποψη που τη μοιράζονται συχνά τόσο οι εραστές όσο και οι εχθροί του εθνικισμού. Οι πρώτοι θεωρούν πως οι σκοτεινές αυτές δυνάμεις εμπλουτίζουν τη ζωή, ενώ οι δεύτεροι πως είναι βάρβαρας. Στην πραγματικότητα, ο άνθρωπος της εποχής του εθνικισμού δεν είναι ούτε συμπαθέστερος ούτε αντιπαθέστερος από τους ανθρώπους άλλων εποχών. Τα εγκλήματα των άλλων εποχών είναι ισάξια με τα δικά του. Είναι περισσότερο εμφανή μόνο και μόνο επειδή προκαλούν μεγαλύτερη αποστροφή, και επειδή εκτελούνται με πιο ισχυρά τεχνολογικά μέσα. Καμιά από τις θεωρίες αυτές δεν είναι ούτε στο ελάχιστο υποστηρίξιμη. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: E. Gellner, 1992, op.cit., p. 227-228.

διαφορετικών περιπτώσεων εθνικιστικών κινημάτων, καταδεικνύει ξεκάθαρα ότι δεν είναι δυνατή η δημιουργία μιας ενιαίας, συνολικής και τελικής θεωρίας ερμηνείας του εθνικισμού ως καθολικού φαινομένου.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό σημειώνουμε πρώτα απ' όλα ότι ο εθνικισμός είναι κυρίως ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται τόσο σε πλούσιες όσο και σε φτωχές χώρες. Έχει τόσο αριστερές όσο και δεξιές παραλλαγές, και άλλοτε συμπορεύεται και άλλοτε αντιπαλεύει τα ταξικά και φυλετικά κινήματα. Στο πέρασμα των χρόνων, ο εθνικισμός όχι μόνο στήριξε τη διαδικασία οικοδόμησης του έθνους-κράτους, αλλά ταυτόχρονα έσπειρε το σπόρο για την εκδήλωση νέων εντάσεων, οι οποίες επηρέασαν τις εθνικές μειονότητες που διαβιούσαν μέσα στα όρια των ήδη αναγνωρισμένων εθνικών κρατών.

Ιδωμένος από γεωπολιτική σκοπιά, ο εθνικισμός αποτελεί μια αμφίσημη μορφή ιδεολογίας. Δεν πρόκειται για ένα φυσικό φαινόμενο, αν και το αντικείμενο κάθε είδους εθνικισμού είναι να παρουσιάζει μια συγκεκριμένη εικόνα της κοινωνίας ως φυσική. Μπορεί να είναι επιθετικός και επεκτατικός, μέσα και έξω από τα εθνικά σύνορα, και από την άλλη, μπορεί να λειτουργήσει ως μία πραγματικά ειρηνοποιός και πολιτισμικά ενοποιητική δύναμη στα πλαίσια ενός έθνους-κράτους ή μιας ευρύτερης περιοχής. Ορισμένες φορές χρησιμοποιείται για την ταυτοποίηση ενός μεγάλου αριθμού ατόμων ως «άλλοι», και άλλες μπορεί να καθορίσει έναν αρκετά μεγαλύτερο πληθυσμό ως «εμείς», υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Κατά συνέπεια η άμεση προτεραιότητα ενός επιτυχημένου εθνικισμού είναι η προαγωγή της πολιτισμικής ομοιογένειας προς όφελος του νόμου, της τάξης και της οικονομικής δραστηριότητας. Είναι, επομένως, αναπόφευκτη μια υπερεκτίμηση της οικείας οπτικής γωνίας στην προσπάθεια ερμηνείας και αξιολόγησης των άλλων ομάδων. Στην περίπτωση αυτή, ο εθνικισμός παίρνει τη μορφή της επιθετικής καχυποψίας. Το έθνος συσπείρωνε. Ο εθνικισμός αποκλείει.

Οι φορείς που συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση των εθνικιστικών/εθνοκεντρικών αισθημάτων είναι οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση, η εκκλησία, τα Μ.Μ.Ε. και η κοινή γνώμη. Σ' ένα από τα επόμενα κεφάλαια της εργασίας μας θ' ασχοληθούμε με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο έθνος-κράτος, τον εθνικισμό και την εκπαίδευση.

3. ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΡΑΤΩΝ

Όπως αναφέρθηκε και στο σχετικό κεφάλαιο, το έθνος-κράτος μπορεί να γίνει αντιληπτό ως το κυρίαρχο πολιτικό σύστημα του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα, το οποίο αντικατέστησε τις προϋπάρχουσες φεουδαρχικές και απολυταρχικές μοναρχίες και τα πριγκιπάτα. Αναδύθηκε μέσα από δύο πηγές οι οποίες απορρέουν τόσο από το φιλοσοφικό στοχασμό όσο και από την πολιτική δραστηριότητα. Τα πρώτα έθνη-κράτη εμφανίστηκαν στην Ολλανδία, τη Μεγάλη Βρετανία και τις ΗΠΑ. Εντούτοις, ήταν η ιδέα του έθνους, όπως αυτή έγινε αντιληπτή από το κίνημα του Διαφωτισμού και από τη Γαλλική επανάσταση, η οποία είχε το μεγαλύτερο αντίκτυπο τόσο στην Ευρώπη όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, και κυρίως στη Βόρεια και τη Λατινική Αμερική.

Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα έθνη-κράτη αναφορικά με τις μορφές ενσωμάτωσης, τα πολιτικά συστήματα και τις οικονομικές πρακτικές, είναι τεράστιες. Πρώτον, σημαντικές είναι οι διαφορές οι οποίες παρατηρούνται αναφορικά με το βαθμό ενσωμάτωσης στα πλαίσια του έθνους-κράτους. Δεύτερον, διαφοροποιήσεις παρατηρούνται, επίσης, στο βαθμό της πολιτισμικής ομοιογένειας, μέσα στο συγκεκριμένο ενός έθνους-κράτους. Τρίτον, είναι εξαιρετικά σημαντική η επισήμανση του γεγονότος αν ένα συγκεκριμένο έθνος-κράτος αναδύθηκε μέσα από το φεουδαλισμό ή μέσα από την αποικιοκρατία ή και από τα δύο ταυτόχρονα, όπως συνέβη με αρκετά έθνη-κράτη της ανατολικής Ευρώπης μετά το 1989. Τέταρτον, συγκεκριμένες πολιτικές παραδόσεις ή πρακτικές επηρεάζουν καθοριστικά τη φύση των ενδοεθνικών σχέσεων. Και πέμπτον, η πραγματική κατανομή της πολιτικής και οικονομικής δύναμης, με άλλα λόγια δηλαδή, η κατανομή της δύναμης για τη λήψη αποφάσεων, συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα κοινωνικής δόμησης μιας συγκεκριμένης κοινωνίας.

Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε για σκιαγράφηση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη μας, διαδικασιών, οι οποίες οδήγησαν στη συγκρότηση του αγγλικού και του ελληνικού έθνους-κράτους, καθώς και εκείνου των ΗΠΑ.

3.1. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ- ΚΡΑΤΟΥΣ

Το πρόβλημα των Άγγλων είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας τους διαδραματίστηκε έξω από τον βασικό πυρήνα του εθνικού τους κράτους, δηλαδή, την ίδια την Αγγλία, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν τι ακριβώς συνέβη.

Apple M.W., 2000.

Μόλις πριν από λίγα χρόνια, η άποψη ότι το αγγλικό έθνος-κράτος –η κυρίαρχη πολιτική δομή που διοίκησε τους πολίτες των βρετανικών ακτών για περισσότερα από 300 χρόνια- βρισκόταν στα πρόθυρα της αποσύνθεσης θα ήταν κάτι περισσότερο από προκλητική. Το ίδιο θα ίσχυε αναφορικά με την έκφραση της θέσης ότι η αγγλική εθνική ταυτότητα –ένα από τα πιο σημαντικά και ανθεκτικά στερεότυπα αυτοεικόνας, ταυτότητας και κουλτούρας που κυριάρχησαν στη διεθνή σκηνή καθόλη της διάρκεια της νεωτερικής και σε μεγάλο μέρος της μετανεωτερικής περιόδου- αντιμετωπίζει, επίσης, μια εν δυνάμει «μοιραία» κρίση.

Ήταν στην πορεία του 18^{ου} αιώνα που ο όρος έθνος αναδύθηκε στο προσκήνιο, τόσο σε πολιτικό όσο και σε φιλοσοφικό επίπεδο. Η σημασία του ήταν στην αρχή περισσότερο ρευστή από ότι στη διάρκεια του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα, αν και ορισμένες πλευρές του, τόσο σε πολιτικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο, οριστικοποιήθηκαν ήδη από την περίοδο αυτή. Ο κυρίαρχος ρόλος της αφηρημένης ιδέας του έθνους φαίνεται ότι ήταν η οριοθέτηση, κυρίως από πολιτισμικής απόψεως, οποιουδήποτε είδους πολιτικής πρακτικής, άσχετα από τη θεσμική της δόμηση. Έτσι, ο όρος έθνος, όπως η κουλτούρα και το στιλ, αναφερόταν σε ένα αμάλγαμα ύπαρξης κοινών παραγόντων, όπως η γλώσσα, ο τρόπος ζωής, οι θεσμοί, η λογοτεχνία, η ιστορία, και άλλα συναφή. Με άλλα λόγια, επρόκειτο για μια μονάδα ανάλυσης καθολικού χαρακτήρα.

Όσον αφορά την περίπτωση της Αγγλίας, αυτό που ονομάζεται βρετανικό έθνος διαμορφώθηκε, κυρίως, από τη συγχώνευση διαφόρων λαών σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Έτσι, στην κυρίως Αγγλία, η οποία βρέθηκε για αρκετούς αιώνες υπό ρωμαϊκή κατοχή, δημιουργήθηκε ένα ισχυρό αντιρωμαϊκό κίνημα, το οποίο παρείχε μια πρώτη αίσθηση ενότητας στους λαούς αυτής της περιοχής. Η αίσθηση αυτή

ανατράπηκε από την εισβολή των Αγγλοσαξόνων, οι οποίοι αφού πρώτα διέλυσαν τα κρατίδια που υπήρχαν στην περιοχή αυτή, προέβησαν, στη συνέχεια, στη δημιουργία νέων κρατιδίων. Η αγγλική εκδοχή του έθνους στηρίχθηκε στη συμβολική ανύψωση του λαού στη θέση μιας κοινωνικής ελίτ, η οποία, σε θεωρητικό πάντα επίπεδο, παρείχε σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να νομιμοποιεί και να αντιπροσωπεύει μόνο του τα συμφέροντά του, καθώς και να λειτουργεί ως ισότιμος συμμετέχων στην συλλογική πολιτική ζωή. Θεμέλιο λίθο του απετέλεσαν οι αξίες της λογικής, της ισότητας και της ατομικής ελευθερίας. Το έθνος για το άτομο αποτελούσε μία κοινότητα μέσα στα όρια της οποίας μπορούσε να συνειδητοποιήσει την ελευθερία του και το δικαίωμα συμμετοχής του στα κοινά, μια κοινότητα, της οποίας τα συμφέροντα ανταποκρίνονταν πλήρως στα δικά του ατομικά συμφέροντα, από τη στιγμή που είχε τη δυνατότητα να συμβάλλει στη διαμόρφωσή τους. Επομένως, η ανικανότητα άσκησης και ικανοποίησης των πολιτειακών δικαιωμάτων ενός ατόμου, στα πλαίσια του συγκεκριμένου γεωπολιτικού χώρου ισοδυναμούσε με την αποκοπή του ατόμου από το συγκεκριμένο εθνικό σύνολο.⁷²

Είναι γνωστό, ότι όλα τα έθνη τείνουν να χρησιμοποιούν ορισμένα σύμβολα και μεταφορές, τα οποία θεωρούν ότι τα καθιστούν διακριτά αναφορικά με άλλα έθνη, καταδεικνύοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Στην περίπτωση της Αγγλίας τα σύμβολα που, κυρίως, χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο Σταυρός του Αγίου Γεωργίου, ο John Bull, και, τέλος, το ψητό βοδινό (roast beef). Στην Αγγλία του 18^{ου} αιώνα, η ιδεολογία της μυθικής καταγωγής, της κοινής θρησκευτικής μοίρας, καθώς και η ευρύτερη γεωγραφική ταυτότητα λειτούργησαν ως στοιχεία εμπλουτισμού και συνοχής μιας ανομοιογενούς και με διακυμάνσεις πολιτικής κοινότητας, η οποία παρουσίασε μια σχεδόν συνεκτική αίσθηση εθνικότητας, η οποία συχνά δε λάμβανε υπόψη της τόσο τις ταξικές όσο και άλλες μορφές διαφοροποίησης.⁷³

Στη Αγγλία, μια ευρέως αγγλοκεντρική διήγηση της εθνικής ιστορίας, ως τεκμήριο της συνεχούς και προοδευτικής θεσμικής ανάπτυξης, παρείχε ουσιαστική

⁷² Π. Ρογδάκη, 1994, Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους, Αθήνα, εκδ. Γόρδιος, L. Greenfeld, 1997, The origins and the nature of American nationalism in comparative perspective, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.J.: Lit Verlag, p.p. 19-52, L. Jordanova, 1998, Science and nationhood: cultures of imagined communities, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 192-211.

⁷³ Ε. Καμένκα, 1998, Πολιτικός εθνικισμός. Η εξέλιξη μιας ιδέας, στο Ναιρν Τ., κ.ά. (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 13-31, G. Quilley, 1998, "All ocean is her own": the image of the sea and the identity of the maritime nation in eighteenth-century British art, in Cubitt G. (ed.) op.cit., p.p. 132-152, A. Ross, 2000, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press.

στήριξη στην κυρίαρχη κατασκευή της εθνικής ταυτότητας μέχρι και τον 20^ο αιώνα. Η πολλαπλότητα διερεύνησης του εθνικού χώρου, η οποία υπήρξε ένα χαρακτηριστικό της αγγλικής κουλτούρας κατά τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, δεν αντικατοπτρίζει μια προσπάθεια πρόταξης της γεωγραφίας αντί της ιστορίας του τόπου. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια ενσωμάτωσης και νομιμοποίησης της γεωγραφίας μέσα από την ιστορία. Ο τονισμός της αγροτικής περιόδου της Αγγλίας λειτούργησε ως μέσο για τη νομιμοποίηση της συνέχειας της αγγλικής ιστορίας, και ως μια επίκληση της πραγματικής και συνεχιζόμενης ύπαρξης του παρελθόντος μέσα στο παρόν. Για πολλούς «φανατικούς» θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την έννοια του αγγλικού έθνους, ακόμα και η αγγλική εδαφική επικράτεια δεν αποτελούσε απλά ένα τοπίο απaráμιλλης φυσικής ομορφιάς, αλλά, κυρίως, ένα σκηνικό που ήταν απόρροια των αγγλικών θεσμών, ένα προϊόν της υπεύθυνης δουλειάς πολλών γενεών της αγγλικής εργατικής τάξης, οι οποίες εργάστηκαν αρμονικά και σε συμφωνία με τις δυνάμεις της φύσης.⁷⁴

Παράλληλα, η μελέτη των εθνικών παραδόσεων χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για το γράψιμο της προϊστορίας του αγγλικού πολιτισμού, καθώς και για τον εντοπισμό της αρχαιότητας των αγγλικών θεσμών, εθίμων και γλωσσών, προκειμένου να καταδειχθεί η προοδευτική τους ανάπτυξη, καθώς και η ανωτερότητά τους από τα αντίστοιχα άλλων φυλών και συλλογικών εθνοτήτων. Μέσα σ' αυτό το συγκεκριμένο οι κάτοικοι της Κορνουάλης τοποθετήθηκαν στο κατώτατο σκαλί της αναπτυξιακής αυτής κλίμακας, μια που θεωρήθηκαν ως αναπόσπαστο τμήμα των Κελτών, οι οποίοι περιορίστηκαν στην αγγλική περιφέρεια από τους φυλετικά και πολιτισμικά ανώτερους Αγγλοσάξονες. Συγκρίσεις μεταξύ των Κελτών και των «Αφρικανών νέγρων» επιχειρούνταν συχνά, προκειμένου να καταδείξουν ότι η Κορνουάλη, μαζί με τη δυτική Ιρλανδία και τη Σκοτία, αντιμετωπίζονταν ως «νέγροι» μέσα στα πλαίσια του αγγλικού έθνους.⁷⁵ Καθώς, λοιπόν, οι κάτοικοι της Κορνουάλης ήταν οι πιο σκουρόχρωμοι κάτοικοι της Αγγλίας, ήταν έκδηλα διάχυτη η ανησυχία, ότι μια τυχόν μεγαλύτερη κινητικότητα τους θα επέφερε την τελμάτωση και θα κατέστρεφε όλο το νεωτερικό «κατασκευασμένο» οικοδόμημα της αγγλικής ευγένειας.

Ταυτόχρονα, η ανάδυση των αστικών θεσμών, η ανάπτυξη των μεθόδων επικοινωνίας, η ολοένα αυξανόμενη ομογενοποίηση της γλώσσας, η γεωγραφική

⁷⁴ G. Cubitt, 1998, Introduction, in Cubitt, G. (ed.) op.cit., p.p. 1-21.

⁷⁵ J. Vrenon, 1998, Border crossings: Cornwall and the English (in)agi(n)ation, in Cubitt G. (ed.) op.cit., p.p. 153-172.

συνένωση όλων των περιοχών της χώρας μέσω της κατασκευής οδικών αρτηριών, καθώς και οι συνεχείς πολεμικές συρράξεις κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα, συνέβαλαν καθοριστικά στη συστηματική χρήση των κερδών από το εμπόριο προς όφελος της ευημερίας και της δύναμης της χώρας σε όλα τα επίπεδα. Αν και η πολιτική ενότητα πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την Πράξη Ενοποίησης (Act of Union) του 1707 και την νίκη κατά της απειλής των Ιακωβίνων το 1745, η ιδεολογία του εμπορίου παρουσίασε μια τέτοια μορφή δόμησης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνία θα μπορούσε να οργανωθεί κάθετα μέσω διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Υποδήλωνε μια μορφή κοινωνικής δόμησης στα πλαίσια της οποίας ο καθένας αποκτούσε τη θέση που του άρμοζε σύμφωνα με το «ανάστημά» του, πρακτική που συνέβαλε στη δημιουργία σχέσεων που βασίζονταν στην αμοιβαία βοήθεια και αλληλεξάρτηση. Στο συγκείμενο της εμπορικής αυτής κοινωνίας τα συμφέροντα του ατόμου ήταν αδιαχώριστα από εκείνα του συνόλου, και κατά συνέπεια από εκείνα του έθνους συνολικά ή ακόμα και ολόκληρου του κόσμου.⁷⁶ Ας δούμε. Όμως, αναλυτικότερα μέσα από ποιες διαδικασίες πραγματοποιήθηκε η συγκρότηση του αγγλικού έθνους-κράτους.

Ο ρωμαίος αυτοκράτορας Κλαύδιος κατάφερε το 43 μ.Χ. να μετατρέψει την Αγγλία σε ρωμαϊκή επαρχία. Ως κύρια αιτία της ρωμαϊκής εισβολής φέρεται η ανάγκη του Κλαύδιου να ισχυροποιήσει τη θέση του μέσω ενός σημαντικού στρατιωτικού επιτεύγματος. Διάλεξε, λοιπόν, να καταλάβει την Αγγλία εξαιτίας του γεγονότος ότι οι Κέλτες κάτοικοι του νησιού βοηθούσαν τη συγγενική τους φυλή στη Γαλλία, η οποία προκαλούσε συνεχώς προβλήματα στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Το 70 μ.Χ. οι Ρωμαίοι χάρισαν την Αγγλία σε δώδεκα περιφέρειες, κάθε μια από τις οποίες είχε τη δική της πρωτεύουσα και διοίκηση, την οποία εξασκούσε η τοπική αριστοκρατία. Στις αρχές του 2^{ου} αιώνα, οι πόλεις αυτές άκμασαν αρκετά, δεν έφτασαν, όμως, ποτέ την ακμή των αντίστοιχων πόλεων της ηπειρωτικής Ευρώπης. Στα τριακόσια χρόνια που οι Ρωμαίοι κυβερνούσαν την Αγγλία, οι πλούσιοι άγγλοι ζούσαν πιο άνετα από οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ιστορίας τους ως και το τέλος του 19^{ου} αιώνα.⁷⁷

Στα μέσα του 4^{ου} αιώνα μία ομάδα Κελτών από την Ιρλανδία και τη Σκωτία εισέβαλαν στην Αγγλία και κατέστρεψαν όλες τις ρωμαϊκές πόλεις. Την ίδια περίοδο οι Σάξονες λεηλατούσαν τις νοτιοανατολικές ακτές της χώρας. Στις αρχές του 5^{ου}

⁷⁶ G. Quilley, 1998, *op.cit.*, p.p. 132-152.

⁷⁷ Σ. Λιννέρ, 1991, *Η γέννηση της Ευρώπης*, Αθήνα, εκδ. Προσκήνιο.

αιώνα η διπλή αυτή επίθεση είχε ως αποτέλεσμα την εξαφάνιση και των τελευταίων ρωμαϊκών στοιχείων από τη χώρα. Αμέσως μετά, η χώρα ενεπλάκη σε μια μακρόχρονη φυλετική διαμάχη, ανάμεσα στους Κέλτες, οι οποίοι είχαν εγκατασταθεί στα δυτικά, και στη γερμανικής καταγωγής φυλή που είχε εγκατασταθεί στα ανατολικά της χώρας. Συνεπώς, η ιστορική εξέλιξη της Αγγλίας, καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό, κυρίως από τους Κέλτες και τους Γερμανούς.⁷⁸

Για την περίοδο από το 400 ως το 600 μ.Χ. υπάρχουν ελάχιστες και μάλιστα πολύ συχνά αντικρουόμενες γραπτές μαρτυρίες αναφορικά με την αγγλική ιστορία. Την περίοδο αυτή παρατηρείται εισβολή στη βόρεια Αγγλία από τους Πίκτες, καθώς και στη δυτική από τους Ιρλανδούς, οι οποίοι αποκαλούνταν Σκώτοι, σύμφωνα με την ονομασία μιας από τις πιο εξέχουσες φυλές τους. Την ίδια περίπου περίοδο μετανάστευσαν στην περιοχή της Αγγλίας και οι Αγγλοσάξονες από τη βορειοδυτική Γερμανία, καθώς και οι Γιούτες από τη Δανία και, τέλος, οι Φρίζιοι.

Οι Αγγλοσάξονες λεηλάτησαν τις ακτές της Αγγλίας και ίδρυσαν στις εκβολές των ποταμών τόπους κατοικίας, οι οποίοι λειτουργούσαν ως βάσεις εξορμήσεων για θαλάσσιες πειρατείες. Την περίοδο αυτή, πολλοί απόγονοι των ρωμαίων της Αγγλίας έγιναν σκλάβοι, ενώ άλλοι ίδρυσαν ανεξάρτητα βασιλεία στις δυτικές περιοχές και αποκαλούνταν από τους Αγγλοσάξονες «Ουέλς», δηλαδή αλλοδαποί.⁷⁹

Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, ο πάπας Γρηγόριος ο Μέγας έστειλε, γύρω στα τέλη του 6^{ου} αιώνα, ιεραποστόλους στην αγγλοσαξονική Αγγλία, για να διαδώσουν το Χριστιανισμό. Το 684 μ.Χ., ο αγγλικός χριστιανισμός ενσωματώθηκε στο ιεραρχικό σύστημα της εκκλησίας της οποίας επικεφαλής ήταν ο πάπας.⁸⁰ Το γεγονός αυτό απετέλεσε μια σημαντική εξέλιξη, η οποία επηρέασε καθοριστικά την αγγλική ιστορία από εκεί και μετά. Οι άγγλοι μοναχοί αποτελούσαν κατά τον 8^ο αιώνα την ηγετική δύναμη του Δυτικού πολιτισμού.

Η άνθηση ενός νέου αγγλοσαξονικού πολιτισμού πραγματοποιήθηκε, κυρίως, μέσω των οραμάτων του ιερού Μπονιφάτσιου, ο οποίος από πολλούς ιστορικούς θεωρείται ότι επηρέασε την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο Άγγλο, εξαιρουμένου ίσως του Ουϊνστον Τσώρτσιλ.⁸¹

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα η αγγλική ιστορία χαρακτηρίζεται από τρεις σημαντικές σφαίρες νομικής επιρροής, οι οποίες καθόρισαν τη ζωή όλων των ατόμων

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

που διαβιούσαν στην Αγγλία την περίοδο αυτή. Δύο από αυτές είχαν διεθνή χαρακτήρα και μία καθαρά εθνικό. Ο εντοπισμός του «καθαρά» αγγλικού νόμου ανάγεται στην εποχή της άφιξης των Αγγλοσαξόνων στην Αγγλία. Ο τευτονικός αυτός νόμος θεωρείται ως η πρώτη επίσημη αγγλική νομική υπόσταση. Υπήρξε εξ αρχής χριστιανικός, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που ήταν δύσκολος ο διαχωρισμός νόμου και θρησκείας. Ωστόσο, δεν αναδείχθηκε ποτέ σε έναν σημαντικό μύθο, ο οποίος κυριάρχησε στο μυαλό όλων των κατοίκων της Αγγλίας, υπό τη μορφή που το πέτυχε η επίσημη εκδοχή του αγγλικού παρελθόντος. Δε στηρίχθηκε ποτέ από τους προπαγανδιστικούς μηχανισμούς και θεσμούς του έθνους-κράτους, καθώς οι υποστηρικτές του ήταν περισσότερο προσκολλημένοι στη χριστιανική παρά στην επίσημη κρατική εκδοχή του.⁸²

Από την άλλη, ο φεουδαρχικός νόμος σχετίστηκε με ένα διεθνές σύστημα εδαφικής κατανομής, το οποίο ήταν κοινό σε διάφορες χώρες της μεσαιωνικής Ευρώπης. Το σύστημα αυτό υπήρχε σε εμβρυακή μορφή στην Αγγλοσαξονική Αγγλία, αλλά έφτασε στην τελειότερη μορφή έκφρασής του μετά την άφιξη των Νορμανδών, οι οποίοι κατέστησαν το βασιλικό κάστρο, καθώς και τον βασιλικό τρόπο διοίκησης χαρακτηριστικά συστατικά στοιχεία της αγγλικής κοινωνίας.⁸³

Η τρίτη μορφή διεθνούς νομικού συστήματος κατά την εποχή της μεσαιωνικής Αγγλίας ήταν οι κανόνες της Καθολικής εκκλησίας, οι οποίοι αφορούσαν την προστασία των επιμέρους εκκλησιών, που είχαν συσταθεί μέσα στα εδαφικά σύνορα. Το ενδιαφέρον αυτό για την προστασία της εκκλησίας εξακολούθησε να αποτελεί σημαντική πτυχή του αγγλικού νομικού συστήματος και μετά τη Νορμανδική κατάκτηση. Η επιρροή του ρωμαϊκού νομικού συστήματος στην αγγλική νομοθεσία, κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, επιτεύχθηκε και πάλι μέσω της εκκλησίας, και κυρίως κατά τον 12^ο αιώνα.⁸⁴

Όπως προαναφέρθηκε, ήδη από την εποχή της ρωμαϊκής κατοχής τον 2^ο αιώνα και μέχρι τον 16^ο αιώνα, η Αγγλία αποτελούσε αναπόσπαστο τμήμα της Ευρώπης. Η εκκλησία διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της κουλτούρας και της δημόσιας ζωής του έθνους όσο και στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Ήταν, κυρίως, μέσω της καθολικής εκκλησίας, της οποίας η έδρα ήταν στη Ρώμη, που η

⁸² E. Jones, 1998, *The english nation. The great myth*, Bodmin, Sutton.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

Αγγλία μπόρεσε να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στα ευρωπαϊκά πράγματα κατά την περίοδο αυτή.

Η κατάκτησή της από τους Νορμανδούς το 1066 απλά ενδυνάμωσε τη θέση της Αγγλίας στην ευρωπαϊκή σκηνή, και την έφερε σε ακόμα στενότερη επαφή με τη γαλλική και την κοινή λατινική κουλτούρα της κυρίως Ευρώπης. Αυτό απετέλεσε ένα σημείο διάρρηξης στη συνέχεια της αγγλικής ιστορίας, αναφορικά με τη θρησκεία, το νομικό σύστημα και την κουλτούρα, το οποίο δε σήμαινε ότι τα παλιά παραδοσιακά συστήματα και οι παλιές παραδόσεις έπαψαν πλέον να υφίστανται, αλλά ότι εμπλουτίστηκαν από την ενσωμάτωση πολλών γαλλικών στοιχείων στην ήδη υπάρχουσα αγγλική κουλτούρα. Οι κάτοικοι της Αγγλίας κατά την περίοδο του Μεσαίωνα αντιλαμβάνονταν συνειδητά τους εαυτούς τους ως μέλη του ευρωπαϊκού χριστιανικού συνόλου, γεγονός που αντικατοπτρίστηκε και από τη συμμετοχή τους στις Σταυροφορίες, στο πλευρό όλων των άλλων ευρωπαίων που αγωνίζονταν για την υπεράσπισή του. Οι άγγλοι βασιλείς από τα μέσα του 12^{ου} ως και τα τέλη περίπου του 15^{ου} αιώνα ήταν ξεκάθαρα ευρωκεντρικοί ως προς τον προσανατολισμό τους.⁸⁵

Ο Εκατονταετής πόλεμος, ο οποίος ξεκίνησε το 1337, είχε ως συνέπεια την ενδυνάμωση του Κοινοβουλίου εις βάρος της μοναρχίας, το οποίο ήταν υποχρεωμένο να ψηφίζει νόμους σχετικά με τους φόρους, οι οποίοι ήταν απαραίτητοι για τη συνέχιση του πολέμου. Στο Κοινοβούλιο εμπεριέχονταν η Βουλή των Λόρδων (House of Lords), καθώς και η Κάτω Βουλή (House of Commons), στην οποία συμμετείχαν οι αντιπρόσωποι των πόλεων και των επαρχιών. Ο πόλεμος των Ρόδων, ανάμεσα στο κόκκινο ρόδο του Λάνκαστερ, το οποίο υποστηριζόταν από το βασιλιά Ερρίκο IV, και στο λευκό ρόδο του Γιόρκ, το οποίο υποστηριζόταν από το Ριχάρδο του Γιόρκ που διεκδικούσε το βασιλικό θρόνο, σύντομα εξελίχθηκε σε έναν αιματηρό εμφύλιο πόλεμο.⁸⁶

Η επίσημη εκδοχή της νεωτερικής αγγλικής ιστορικής αφήγησης του παρελθόντος δημιουργήθηκε κατά την περίοδο της αναμόρφωσης του κοινοβουλίου από τον Ερρίκο IV, γύρω στα 1532-1536. Κατά την περίοδο αυτή διαμορφώνεται μία, επίσης, σημαντική πτυχή του αγγλικού έθνους, μια εθνική εκκλησία με αποστολικές ρίζες, και μέσω αυτής, η εικόνα του εκλεκτού έθνους, η οποία ενσωματώθηκε άμεσα στην επίσημη εκδοχή της αγγλικής ιστορίας.

⁸⁵ E. Jones, 1998, op.cit.

⁸⁶ L. Couloubaritsis, et al., 1993, The origins of European identity, Brussels, European Interuniversity Press, S. Haseler, 1996, The English tribe. Identity, nation and Europe, London, MacMillan.

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμορφώθηκαν στην περιοχή, το νεωτερικό έθνος-κράτος έκανε την εμφάνισή του στην Αγγλία πολύ νωρίτερα από οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Στα τέλη του μεσαίωνα, η Αγγλία ήταν η πιο συγκεντρωτική και ενοποιημένη μοναρχία της Ευρώπης, με το Λονδίνο ως το μόνο βασικό αστικό κέντρο της, και με μια φεουδαρχική δομή, η οποία συνέβαλε καθοριστικά στην επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονταν με τα δικαιώματα των πολιτών. Ωστόσο, κατά την περίοδο αυτή οι άγγλοι βασιλείς δεν ήταν απόλυτοι μονάρχες, αφού αναγνώριζαν τον διεθνή εκκλησιαστικό νόμο, καθώς και την ανωτερότητα του πάπα σε πνευματικά και εκκλησιαστικά θέματα.⁸⁷

Το σκηνικό αυτό άλλαξε όταν ο Ερρίκος VIII ανέβηκε στο θρόνο, και εξελίχθηκε στον πιο απόλυτο μονάρχη ολόκληρης της Ευρώπης, αν και σε θεωρητικό επίπεδο η θέλησή του εκφραζόταν επίσημα μέσω του Κοινοβουλίου. Επιπρόσθετα, ο Κρόμγουελ του παρείχε τον κυβερνητικό μηχανισμό ο οποίος ήταν απαραίτητος για τον έλεγχο και τη διοίκηση ενός νεωτερικού έθνους-κράτους. Όλα αυτά είχαν ως συνέπεια τα ρητορικά συναισθήματα, καθώς και οι εκδηλώσεις περηφάνιας των άγγλων πολιτών για το ένδοξο παρελθόν τους, να αποκτήσουν έναν κεντρικά οργανωμένο, κατευθυνόμενο και σκόπιμο πολιτικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μετατραπούν σε ένα από επιφανή χαρακτηριστικά του σύγχρονου νεωτερικού κόσμου.⁸⁸

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το έθνος-κράτος, στην ώριμη πολιτική του έκφανση, έκανε την εμφάνισή του στην Ευρώπη στις αρχές του 17^{ου} αιώνα. Η Αγγλία, όμως, ήταν μία από τις εξαιρέσεις, λόγω της διαμόρφωσης ειδικών περιστάσεων, οι οποίες συνέτειναν στη συνένωση των κοινών συμφερόντων του κράτους και του προτεσταντισμού, σε ένα προγενέστερο στάδιο. Ήταν ο Τόμας Κρόμγουελ, ο οποίος υποστηρίζοντας το βασιλιά, κατάφερε γύρω στα 1530 να θέσει τα θεμέλια δόμησης των κατάλληλων νομικών και πολιτικών μορφών, οι οποίες οδήγησαν στην δημιουργία του αγγλικού έθνους-κράτους, το οποίο συνοδευόταν από τη δική του εθνική εκκλησία, καθώς και από μία επαγγελματικού τύπου προπαγανδιστική καμπάνια για τη στήριξή του. Ήταν ο Ερρίκος, ο οποίος ενέπνευσε τη ανάγκη και τη σκοπιμότητας αυτής της αναμόρφωσης, και ο Κρόμγουελ με τη σειρά του, πάντα με τη συγκατάθεση του βασιλιά, δημιούργησε τους απαιτούμενους μηχανισμούς για τη στήριξή του.

⁸⁷ E. Jones, 1998, op.cit.

⁸⁸ Ibid.

Κατά τη διάρκεια του 16^{ου} αιώνα ήταν έκδηλη η ύπαρξη μιας ενότητας στα πλαίσια του αγγλικού προτεσταντισμού. Η ενότητα αυτή, σε συνδυασμό με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για εθνική ενότητα, αναδείχθηκε σε κυρίαρχο συστατικό στοιχείο της καθημερινής αγγλικής ζωής, καθώς η χώρα συμβιβαζόταν όλο και περισσότερο με την ιδέα της εγκατάστασης των προτεσταντών. Η αντίληψη αυτή έγινε ιδιαίτερα αισθητή κατά τη διάρκεια της βασιλείας της Ελισάβετ, όπου αναπτύχθηκε μία έντονη φοβία σε σχέση με την απειλή εισβολής από την καθολική Ισπανία. Την περίοδο αυτή η Αγγλία εξελίχθηκε σε μία χώρα με μεγάλη επιρροή, κυρίως, λόγω των πολλών εμπορικών εταιρειών της και των σχέσεων που είχαν αναπτύξει τόσο με τις Κάτω Χώρες, με την Πορτογαλία και την Ισπανία όσο και με τις δυτικές ακτές της Αφρικής και την Αμερική, αλλά και εξαιτίας του εποικισμού και της προσάρτησης νέων χωρών.

Με την άφιξη του 17^{ου} αιώνα και την άνοδο στον αγγλικό θρόνο της δυναστείας των Στιούαρτ, πολλοί από τους παράγοντες που είχαν οδηγήσει τόσο στην αναμόρφωση της αγγλικής κοινωνίας κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα όσο και στη δημιουργία μιας αίσθησης ενότητας, έπαψαν πλέον ως ένα βαθμό να ισχύουν. Η περίοδος αυτή παρουσιάζεται ως μια εποχή θρησκευτικών και πολιτειακών διενέξεων κυρίως ανάμεσα σε δύο διακριτά αντίθετες αντιλήψεις. Η μία υποστήριζε την ύπαρξη μιας ισχυρής μοναρχίας και ενός στενού αγγλικανισμού, και η άλλη ήταν υπέρ της κοινοβουλευτικής διακυβέρνησης της χώρας, καθώς και ενός καθαρά προτεσταντικού τύπου θρησκείας. Στη ροή της ιστορίας ο εμφύλιος πόλεμος, καθώς και η επανάσταση του 1688 αποτελέσαν σημεία σταθμούς για την επικράτηση της δεύτερης άποψης, η οποία έθεσε τα θεμέλια του μετέπειτα αγγλικού μεγαλείου.⁸⁹

Η έννοια του αγγλικού έθνους-κράτους ισχυροποιήθηκε σημαντικά έπειτα από την Πράξη Ενότητας μεταξύ Αγγλίας, Ουαλίας και Σκοτίας το 1707. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίστηκε από την προσπάθεια εύρεσης, κατασκευής και καθορισμού, από την πλευρά της διοικούσας ελίτ, κοινών χαρακτηριστικών, τα οποία θα έπειθαν τόσο τους άγγλους όσο και τους σκοτσέζους ή τουλάχιστον τη μεγάλη πλειοψηφία τους, ότι είχαν μία κοινή εθνική ταυτότητα. Παράγοντες όπως το ότι ήταν και οι δύο υπέρμαχοι του προτεσταντισμού και του μερκαντιλισμού, καθώς και τα κοινά τους συμφέροντα τόσο αναφορικά με τις πριν όσο και με τις μετά το 1779 αγγλικές αποικίες, χρησιμοποιήθηκαν για να σκιαγραφήσουν την μετά την Πράξη του 1707

⁸⁹ L. Couloubaritsis, et al., 1993, op.cit., E. Jones, 1998, op.cit.

αναδυόμενη αγγλική εθνικότητα.⁹⁰ Η δημιουργία του νέου αυτού εθνικού κράτους έδωσε μια καινούργια ώθηση στην ανάπτυξη μιας βαθιάς εθνικιστικής αντίληψης, η οποία, για πρώτη φορά στην αγγλική ιστορία, υποκινήθηκε από την ύπαρξη ενός σαφώς καθορισμένου πολιτικού σχηματισμού, καθώς και μιας διακριτής και σαφώς οριοθετημένης εδαφικής επικράτειας.

Η περίοδος από το 1870 ως το 1914 υπήρξε η εποχή της αποθέωσης του αγγλικού έθνους-κράτους.⁹¹ Η ανάπτυξη της οικονομίας και των μέσων επικοινωνίας, καθώς και ενός ευρύτατου σιδηροδρομικού συστήματος, προσέδωσαν στον τρόπο ζωής τόσο της μεσαίας όσο και της εργατικής τάξης μια περισσότερο εθνική παρά τοπικιστική προοπτική. Παράλληλα, οι παλιές φεουδαρχικές και θρησκευτικές κανονικότητες και διαφορές εξασθενούσαν όλο και περισσότερο, αφήνοντας, σε ορισμένες περιπτώσεις, την αίσθηση ενός συναισθηματικού κενού ή μιας ψυχολογικής ανασφάλειας, την οποία κλήθηκε να καλύψει η αφοσίωση και η πίστη τόσο στο έθνος-κράτος όσο και στην εθνική ταυτότητα. Το έθνος-κράτος κυριαρχούσε πλέον στην καθημερινή ζωή των περισσότερων κατοίκων του, και με τη σειρά τους οι περισσότεροι από αυτούς συνειδητοποίησαν στο μέγιστο δυνατό βαθμό ότι τα αισθήματα υπερηφάνειας που τους διακατείχαν ήταν απόλυτα συνδεδεμένα με την ύπαρξή του, τα επιτεύγματά του, τις πολεμικές του επιτυχίες, καθώς και τη θέση που αυτό κατείχε στη διεθνή πολιτική σκηνή.

Μια από τις σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στη μεσαιωνική και την μετά την αναμόρφωση Αγγλία εντοπίζεται στην περιοχή της γλώσσας, η οποία ως γνωστό αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία της εθνικής ταυτότητας. Έτσι, η ύπαρξη στη μεσαιωνική Αγγλία των λατινικών, τα οποία δεν ήταν μόνο μια οικουμενική γλώσσα, αλλά και η κοινή γλώσσα της Ευρώπης, καθώς και του ιδιαίτερου αγγλικού ιδιώματος, συνιστούν ένα καθοριστικό παράγοντα έκφρασης της σαφώς ευρωπαϊκής φύσης της αγγλικής υπόστασης. Η αντίληψη αυτή αποτελούσε ένα πλήρως φυσικό και κοινά αποδεκτό μέρος της αγγλικής κοινωνίας, και σε καμιά

⁹⁰ D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, K. Robbins, 1993, History, religion and identity in modern Britain, London, The Hambledon Press, A. Ross, 2000, op.cit.

⁹¹ B.G. Brander, 1998, Starting into chaos. Explorations in the decline of western civilization, Dalla, Spence publ., J. Groot, 1998, "What should they know of England who only the England knows?": Kipling on the boundaries of gender, art and empire, in Cubitt G. (ed.) op.cit., p.p. 173-191, S. Haseler, 1996, op.cit., B. Porter, 1997, Concepts of nationalism in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 93-114.

περίπτωση δεν θεωρήθηκε ως κάτι το εντελώς ξένο από αυτήν, το οποίο της επιβλήθηκε εκ των άνω.

Στην Αγγλία, μια αίσθηση εθνικής ταυτότητας και πατριωτικής αυτοσυνείδησης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις αρχές του 14^{ου} αιώνα. Αυτή η αίσθηση ταυτότητας που εμφανίστηκε στη μεσαιωνική Αγγλία, αν και επηρεάστηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τις πολεμικές διενέξεις με τη Γαλλία, ήταν κάτι το εντελώς διαφορετικό από τον επιθετικό εθνικισμό, ο οποίος συνήθως συνοδεύτηκε από μια έκφραση σωβινισμού και ξενοφοβίας, στους αιώνες που ακολούθησαν. Στο μεσαιωνικό κόσμο κυριάρχησαν όλες οι μορφές των ανθρωπίνων αδυναμιών, εντούτοις, οι νοητικές κατασκευές που δημιούργησε διαφέρουν πάρα πολύ από εκείνες της νεωτερικής εποχής. Οποιοδήποτε θέμα σχετικό με την εθνική ταυτότητα τοποθετείτο την εποχή αυτή σε μια εντελώς διαφορετική βάση, και η προσέγγιση και η ερμηνεία του πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια ενός πολύ διαφορετικού, από το αντίστοιχο νεωτερικό, ιστορικού συγκείμενου.⁹² Οι κάτοικοι της μεσαιωνικής Αγγλίας αισθάνονταν, κυρίως, ότι αποτελούσαν αναπόσπαστο τμήμα της ευρύτερης χριστιανικής οικογένειας, παρά την πολιτική της κατάκτησης και της κατοχής που επέδειξαν οι Νορμανδοί βασιλείς του σε σχέση με τις περιοχές που κατοικούσαν οι Κέλτες, καθώς και άσχετα από τις φιλοδοξίες τους, οι οποίες υποκίνησαν τις πολεμικές διενέξεις με τη Γαλλία κατά τη διάρκεια του 14^{ου} και του 15^{ου} αιώνα. Αυτή ήταν περίπου η κατάσταση που επικρατούσε στην Αγγλία ως τις αρχές του 16^{ου} αιώνα.

Με την ανακάλυψη της Αμερικής η Αγγλία αντί να αποτελεί απλά ένα νησί στην άκρη του παλιού μεσογειακού κόσμου, αναδείχθηκε σε ναυτιλιακό κέντρο του πρόσφατα διευρυμένου κόσμου. Οι κατακτήσεις νέων υπερατλαντικών αποικιών την μετέτρεψαν σε μια από τις μεγαλύτερες αυτοκρατορίες.⁹³ Όλες αυτές οι εξελίξεις προσέδωσαν μια αίσθηση πραγματικότητας στην αντίληψη της αγγλικής ιστορίας ως μιας συνεχούς και μοναδικής ιστορίας εθνικών επιτυχιών, η οποία επιτεύχθηκε από μοναδικούς ανθρώπους. Οι κάτοικοί της εκείνη την εποχή θεωρούσαν τους εαυτούς τους ως μια ανώτερη από όλες τις άλλες φυλές και λαούς της ανθρωπότητας, ένα εκλεκτό έθνος, το οποίο ήταν προορισμένο από την ίδια την ιστορία να εκθιαστεί όσο κανένα άλλο.

⁹² Ibid.

⁹³ L. Couloubaritsis, et al., 1993, op.cit., T. Eagleton, 1998, Postcolonialism : The case of Ireland, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 125-134, K. Robbins, 1993, op.cit.

Η αντίληψη αυτή συνέβαλε καθοριστικά, έπειτα από τις Πράξεις Ενοποίησης του 1536, του 1542, του 1543 και του 1707, στη δημιουργία των εννοιών Μεγάλη Βρετανία και Βρετανική αυτοκρατορία, εκ των οποίων και οι δύο θεωρήθηκε σε γενικές γραμμές ότι καθοδηγούνταν από την κυρίως Αγγλία. Αντιπροσώπευαν τις επιδιώξεις της πολιτικής ομοιογένειας και όχι μιας πραγματικής πολιτισμικής ενότητας. Αυτή η ομοιογένεια ή η συνοχή καθοριζόταν και διατηρούνταν από όρους όπως ο προτεσταντισμός, η οικοδόμηση μιας αυτοκρατορίας, και οι πόλεμοι εναντίον των ξένων, γειτονικών εθνικών κρατών.⁹⁴ Κυρίως, όμως, η αυθεντική έννοια της ιδιότητας του να είναι κανείς Βρετανός διαμορφώθηκε σε σχέση με δύο πτυχές, τον πόλεμο με τη Γαλλία και τον προτεσταντισμό. Η έννοια της ιδιότητας αυτής σφυρηλατήθηκε καθόλη τη μακρά περίοδο, από το 1707 ως το 1837, όπου σημειώνονταν μικροεμπλοκές ή πραγματικές εχθροπραξίες με τη Γαλλία.

Οι άγγλοι αποικιοκράτες υιοθέτησαν πλήρως τη μυθική φαντασιακή αντίληψη του αγγλικού παρελθόντος, όπως αυτή κατασκευάστηκε κατά τη διάρκεια του 17^{ου} αιώνα. Η αντίληψη περί μιας ηρωικής και ταυτόσημης με την έννοια της ελευθερίας αγγλοσαξονικής Αγγλίας, ήταν διάχυτη στην ιδεολογία των αντιπροσώπων της Αμερικανικής επανάστασης, και ο μύθος αυτός εμφανίστηκε πιο δυνατός παρά ποτέ στα έργα, κυρίως, των Thomas Jefferson, Josiah Quincy, Samuel Adams, Benjamin Franklin, Charles Carool, Patrick Henry, και George Washington. Όλοι αυτοί υιοθέτησαν το μύθο της ανωτερότητας του χαρακτήρα, καθώς και των κοινών φυλετικών ριζών των Σαξόνων, των Δανών, και Νορμανδών, οι οποίοι υποτίθεται ότι προέρχονταν από τις γερμανικές φυλές.⁹⁵ Αυτή η θεώρηση των κατοίκων της βόρειας Ευρώπης γενικά, και των αγγλοσαξόνων ιδιαίτερα, ήταν το ίδιο αναληθής με το μύθο για το βασιλιά Αρθούρο, το Κάμελοτ με τους γενναίους ιππότες, τις νεράιδες και τα μαγικά σπαθιά. Κατά συνέπεια η εθνική ταυτότητα που σφυρηλατήθηκε στην Αγγλία κατά τον 18^ο αιώνα, ήταν κατά κύριο λόγο, μια ταυτότητα που βασιζόταν σε μια φαντασιακή αίσθηση ενότητας σε αντιπαράθεση με την ανομοιογένεια που παρουσίαζαν διάφορα άλλα ευρωπαϊκά, νεοαναδυόμενα ή μη, έθνη-κράτη της εποχής.

⁹⁴ D. McCrone, 2000, όπ.π.

⁹⁵ J. Anderson, 1994, How we learn about race through history, in Kramer L. Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 87-106, A. Ross, 1999, What concepts of identities lies behind “European citizenship”? Why are those in European higher education institutions concerned with children’s changing ideas of citizenship?, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 171-182.

Αυτή η «μη-ιδεολογική» ιδεολογία της αγγλικής εθνικής ταυτότητας –η ανάμειξη εδαφικών περιοχών, κοινωνικών τάξεων και φυλών- αναδείχθηκε στην επίσημη ιδεολογία του αγγλικού έθνους-κράτους. Καθώς ο 18^{ος} αιώνας προχωρούσε, τόσο η ιδέα του έθνους-κράτους όσο και εκείνη του εθνικισμού αποκτούσε όλο και μεγαλύτερη αποδοχή. Ο 17^{ος} αιώνας προς το τέλος του υπήρξε η εποχή κατά την οποία η έννοια του πατριωτισμού απέκτησε την «αρμόζουσα» θέση της στο ρεπερτόριο της αγγλικής πολιτικής ρητορικής, ενώ ήταν κατά τα μέσα και κυρίως τα τέλη της δεκαετίας του 1770 που αυτή η αίσθηση πατριωτισμού απέκτησε έναν εθνικό και εθνικιστικό τόνο. Ήταν κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα που ο γνωστός πατριώτης και ήρωας εναντίον των Γάλλων Jack Tar ήρθε στο προσκήνιο, κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο με τον οποίο ο γνωστός χαρακτήρας των κόμικς John Bull εμφανίστηκε και απετέλεσε το εθνικό σύμβολο της Αγγλίας ακόμα και πολύ μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Αυτή την περίοδο εμφανίστηκε, επίσης, μια πρώτη έκδοση του God Save the King, το οποίο πρωτοπαρουσιάστηκε το 1745, καθώς και το εθνικιστικό θαλασσινό τραγούδι Hearts of Oaks, το οποίο γράφτηκε το 1759.⁹⁶ Και οι δύο αυτές μορφές έκφρασης απέκτησαν έντονο εθνικιστικό περιεχόμενο στους αιώνες που ακολούθησαν.

Όπως προαναφέραμε, αντιλήψεις, οι οποίες σχετίζονταν με τη φυλή, καθώς και με τη φυλετική ανωτερότητα, έκαναν, επίσης, την εμφάνισή τους κατά την περίοδο αυτή της διαμόρφωσης της αγγλικής εθνικής ταυτότητας. Κατά τον 18^ο αιώνα πραγματοποιήθηκε μια δραματική αύξηση των ερευνών που ασχολούνταν με τις ρίζες του αγγλικού έθνους, και η ολοένα και αυξανόμενη κατανόηση και υιοθέτηση της ύπαρξης κοινών εθνικών ριζών οδήγησε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για το φυλετικό υπόβαθρο των κατοίκων του νησιού. Έτσι, κατά την περίοδο αυτή στα πλαίσια της «μη-ιδεολογικής» αντίληψης της αγγλικής εθνικής ταυτότητας, οι έννοιες της εδαφικής επικράτειας, της κοινωνικής τάξης και της φυλής έγιναν ταυτόσημες με τις έννοιες του οικείου και της παράδοσης, ενώ, αντίθετα, η λογική θεωρούνταν ύποπτη. Η αγγλική ταυτότητα διατήρησε μια σαφώς εχθρική στάση απέναντι στις παραδόσεις που εμφανίζονταν ως απόρροια τόσο της γαλλικής όσο και της αμερικανικής επανάστασης, γι' αυτό και υπήρξε αρκετά σκεπτικιστική αναφορικά με την έννοια της λογικής, με τις κυρίαρχες αρχές που είχαν υιοθετηθεί από αυτές, καθώς και με τις αντιλήψεις που εξέφρασαν οι κυριότεροι διανοητές τους. Κατά

⁹⁶ S. Haseler, 1996, op.cit.

συνέπεια, η αγγλική ταυτότητα υιοθέτησε μια σαφώς αντι-διανοϊζουσα στάση, με αποτέλεσμα οι διάφοροι διανοητές που βρίσκονταν στους κόλπους της να θεωρούνται ως απειλή για την ήδη υπάρχουσα δομή του έθνους-κράτους, καθώς και ότι επιζητούσαν να υπονομεύσουν την κυρίαρχη ομοιογενή αγγλική κουλτούρα.⁹⁷

Η ιδεολογία της εθνικής αγγλικής ταυτότητας δε βασίστηκε, όπως σχεδόν όλες οι άλλες εθνικές ταυτότητες, σε παγκόσμιες αξίες. Υπήρξε στην πραγματικότητα, όπως άλλωστε και όλες οι εκφράσεις του εθνικισμού, ως επί το πλείστον μεροληπτική και τοπικιστική. Ως κυρίαρχο στοιχείο της φαντασιακής κατασκευής της αναδείχθηκε η ηθική ανύψωση κάθε άγγλου πολίτη. Η ηθική αυτή διάσταση της ιδανικής αγγλικής εθνικής ταυτότητας αναδύθηκε από την ήδη προϋπάρχουσα αντίληψη περί τιμής και ευγενείας, και παράλληλα, αντικατόπτριζε μια σαφώς ηθικά καθοριζόμενη περίοδο της αγγλικής ιστορίας. Η ειλικρίνεια αναδείχθηκε στην κυρίαρχη μορφή ηθικής συμπεριφοράς που διέκρινε κάθε γνήσιο άγγλο. Με τον όρο ειλικρίνεια οριζόταν ένα αμάλγαμα αθωότητας, εντιμότητας, αυθεντικότητας, ευθύτητας και πάνω απ' όλα φιλαλήθειας και ηθικής ανεξαρτησίας. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά πολιτογραφήθηκαν με τον όρο του άγγλου ευγενή (english gentleman), ο οποίος εξελίχθηκε σε ένα από τα πιο διακριτά εθνικά στερεότυπα από τότε και στο εξής, «τραβηγμένες» εκδόσεις του οποίου συναντώνται ακόμη και στις μέρες μας.

Ωστόσο, ο κεντρικός κοινωνικός χαρακτήρας της εθνικής ταυτότητας του άγγλου ευγενή, μπορεί να ήταν σε γενικές γραμμές ταπεινός και «καλός», όμως η ευρύτερη επιρροή που άσκησε υπήρξε σαφώς λιγότερο θετική. Η έννοια αυτή αναδείχθηκε σε μια πανίσχυρη παραδοσιακή κοινωνική εικόνα στα πλαίσια μιας κοινωνίας, η οποία εκσυγχρονιζόταν με πολύ αργούς ρυθμούς. Το γεγονός ότι συνδέθηκε στενά με ελιτιστικές αξίες στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, καθώς και η συσχέτισή της, ως επί το πλείστον, με προ-βιομηχανικές αξίες σε μια ολοένα και περισσότερο βιομηχανοποιημένη κοινωνία, σε σχέση με την επίδειξη αγροτικών τρόπων συμπεριφοράς στην πιο αστικοποιημένη χώρα του κόσμου, λειτούργησε ως ένα καθαρά περιοριστικός παράγοντας αναφορικά με την πραγμάτωση αναγκαίων και ουσιαστικών αλλαγών τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο.⁹⁸

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ E. Καμένκα, 1998, ό.π., σ.σ. 13-31, A. Finlayson, 1996, Nationalism: the case of Oster loyalism, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 1, p.p. 88-92, T. Hill & W. Hughes, 1995, *Contemporary writing and national identity*, Bath, Sulis Press, G. Quilley, 1998, op.cit., p.p. 132-152.

Ένα άλλο συστατικό στοιχείο, το οποίο συνέβαλε καθοριστικά στη διάδοση και την ενδυνάμωση της αγγλικής εθνικής ταυτότητας, εντοπίζεται στην ενοποιητική δύναμη του εθνικισμού και του πατριωτισμού, ο οποίος λειτούργησε ως μια δύναμη υπονόμησης των σοβαρών κοινωνικών και ταξικών προβλημάτων της εποχής. Όπως είναι γνωστό, η ουσία όλων των εθνικισμών εντοπίζεται στη συναισθηματική ταυτοποίηση του ατόμου με την έννοια του έθνους ή της εθνικής ταυτότητας, αλλά οι πολιτικές συνέπειες που απορρέουν από αυτόν εξαρτώνται από την πολιτική και πολιτισμική δομή της συγκεκριμένης κοινωνίας. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε όσο πιο συνοπτικά γίνεται την πορεία ανάπτυξης του αγγλικού εθνικισμού.

Κατά τον 8^ο και 9^ο αιώνα η Αγγλία ήταν διαιρεμένη σε διάφορα μικρότερα βασίλεια, ο ηγεμόνας των οποίων είχε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τα δικά του προσωπικά συμφέροντα με τέτοιο τρόπο ώστε να κερδίσει και την υποστήριξη των υπηκόων του, γεγονός που συνέτεινε στην ύπαρξη μιας ευρείας τοπικιστικής πατριωτικής αίσθησης. Η ένωση όλων αυτών των μικρών βασιλείων σε ένα κεντρικό βασίλειο υπήρξε το σημείο κλειδί για την ανάπτυξη ενός έντονου αγγλικού εθνικιστικού αισθήματος, το οποίο εξέφραζε όχι μόνο τους ψυχολογικούς δεσμούς των ατόμων που υπόκεινταν στο ίδιο νομικό καθεστώς, εμπλέκονταν σε κοινούς πολέμους και διαβιούσαν μέσα στα πλαίσια του ίδιου πολιτικού σχηματισμού, αλλά και την κοινή τους πίστη και υπερηφάνεια για το έθνος τους.

Ωστόσο, ο εθνικισμός της μεσαιωνικής αυτής εποχής σχετιζόταν ως επί το πλείστον με την πίστη προς τις κοινές παραδόσεις, όχι όμως και με την ικανοποίηση των «εθνικών» αναγκών των πολιτών του. Ο εθνικισμός την εποχή αυτή δεν ήταν σε θέση να προβεί σε άλλου είδους λογικές ή παράλογες διεκδικήσεις. Χρειαζόταν η ανάδυση μιας νέας κοινωνικής τάξης, η οποία θα διέθετε την απαιτούμενη αυτονομία και οικονομική δύναμη, προκειμένου να αμφισβητήσει και να αναμορφώσει τις υπάρχουσες μοναρχικές αρχές τόσο σε πολιτικό και νομικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Όσον αφορά την περίπτωση της Αγγλίας, αυτό δεν κατέστη δυνατό πριν από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα. Κατά την περίοδο αυτή ο εθνικισμός όχι μόνο λειτούργησε ως μια ταξική ενοποιητική δύναμη, αλλά και ως ένα καθοριστικό συστατικό στοιχείο ενδυνάμωσης της αίσθησης εθνικής ανωτερότητας, καθώς και της εθνικής ταυτότητας και συνοχής.

Εξαιρετικά σημαντική υπήρξε και η συνεισφορά του γαλλικού έθνους-κράτους και των κατοίκων του στη διαδικασία δόμησης και ενδυνάμωσης του αγγλικού εθνικισμού. Για τους άγγλους εθνικιστές η ύπαρξη ενός ολοένα και αυξανόμενου

φόβου, ο οποίος ήταν απόρροια της έξωθεν γαλλικής απειλής, υπήρξε πάντοτε έλλογος. Τα σημαντικά επαναστατικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στη Αγγλία κατά τη διάρκεια του 17^{ου} αιώνα, οδήγησαν στην εξορία της δυναστείας των Στιούαρτ, καθώς και στη συνεχή, για τα επόμενα εξήντα χρόνια, αντιμετώπιση μιας σειράς κατακτητικών επιδρομών, οι οποίες οργανώνονταν από τη Γαλλία, όπου είχε βρει καταφύγιο η εξόριστη βασιλική δυναστεία. Όλες αυτές οι πολεμικές διενέξεις, οι οποίες διακρίνονταν τόσο από ιδεολογικής όσο και από πολιτικής υφής διεκδικήσεις, συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ολοένα αυξανόμενου εχθρικού εθνικιστικού πνεύματος έναντι των γάλλων, το οποίο έφτασε στο αποκορύφωμά του, την περίοδο της επιστροφής και επανεγκατάστασης της δυναστείας των Στιούαρτ στην Αγγλία.⁹⁹

Επιπρόσθετα, καθώς ο 18^{ος} αιώνας έφτανε στο τέλος του, η Αγγλία μετατράπηκε σε ένα καταφύγιο για τους αριστοκράτες, μια σταθερή πηγή προνομίων σε έναν ευρέως επαναστατημένο εναντίον τους κόσμο. Οι επαναστατικές ιδέες που αναπτύχθηκαν από τους Γάλλους κατά την περίοδο αυτή έγιναν αντιληπτές ως άμεση απειλή για την κοινωνική ιεράρχηση και δομή της Αγγλίας. Ο ολοένα και αυξανόμενος φόβος της αγγλικής αριστοκρατίας ότι μπορεί να υποστεί τα ίδια δεινά της αντίστοιχης γαλλικής αριστοκρατικής τάξης, την έφερε επικεφαλής μιας εθνικιστικής πολιτισμικής επανάστασης, η οποία απέρριψε οτιδήποτε γαλλικό στοιχείο είχε υιοθετήσει μέχρι τότε (π.χ. τρόπος ντυσίματος, γλωσσική προφορά, κλπ.), και της οποίας ορισμένες από τις συνέπειες είναι ξεκάθαρα εμφανείς ακόμα και στις μέρες μας.

Συμπλέοντας με τα ιδανικά της νέας εθνικιστικής εποχής, η αγγλική αριστοκρατική ιδεολογία περί εθνικής ταυτότητας, όχι μόνο διατηρήθηκε από τα μέλη της, αλλά διαδόθηκε και υιοθετήθηκε από το σύνολο σχεδόν του πληθυσμού της Αγγλίας. Επομένως, η ανάπτυξη του εθνικιστικού αισθήματος κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο του 18^{ου} αιώνα λειτούργησε ως ένα μέσο διάχυσης αυτών των μεροληπτικά υποκεινούμενων κατασκευασμένων αντιλήψεων περί εθνικότητας, όχι μόνο σε όλο το εύρος των κοινωνικών τάξεων που συνέθεταν την τότε αγγλική κοινωνία, αλλά και στους αιώνες που ακολούθησαν. Η απειλή μιας επανάστασης, η οποία έστρεψε την αγγλική αριστοκρατία προς τον εθνικισμό, απετέλεσε τμήμα μιας γενικότερης ιδιότυπης αντίληψης περί του «ξένου» του μη εθνικού. Η αίσθηση του να είσαι άγγλος ενδυναμώθηκε όχι τόσο μέσω της άσκησης στρατιωτικής βίας, όπως συνέβη

⁹⁹ S. Haseler, 1996, op.cit., B. Porter, 1997, op. cit., p.p. 93-114.

σχεδόν με όλα τα υπόλοιπα εθνικιστικά κινήματα, αλλά μέσω της αυξανόμενης απόρριψης του «ξένου»- της ετερότητας, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ταυτίστηκαν με τον Καθολικισμό και τη γαλλική υπηκοότητα.¹⁰⁰

Συνοψίζοντας, τρία, κυρίως, μπορούμε να πούμε ότι ήταν τα συστατικά στοιχεία που καθόρισαν τη μορφή του αγγλικού εθνικισμού από τον 16^ο αιώνα ως τις μέρες μας. Πρώτον, ο Προτεσταντισμός, ο οποίος ταυτίστηκε με την ύπαρξη μιας έντονα αντι-Καθολικής αντίληψης. Δεύτερον, η ύπαρξη της ίδια της αυτοκρατορίας, καθώς και μιας αίσθησης υπερηφάνειας, η οποία σχετιζόταν με την αναζήτηση υπερατλαντικών αποικιών. Και τρίτον, μια σειρά από πολέμους εναντίον της Ισπανίας, της Γαλλίας, της Ολλανδίας και της Γερμανίας, οι οποίοι συνέβαλαν στη δημιουργία της έννοιας ενός κοινού εχθρού, καθώς και της υπερηφάνειας που απέρρευε από τα νικηφόρα αποτελέσματα, ενώ, παράλληλα, κατέστησαν δυνατή την ενδυνάμωση της εθνικής ενότητας απέναντι σε οποιαδήποτε εξωτερική απειλή.

Η διαμόρφωση της αγγλικής εθνικής ταυτότητας, ήδη από την πρώιμη εμφάνισή της, βασίστηκε στην ύπαρξη δύο γενικών μορφών εθνικής πίστης. Η μία από αυτές ήταν συγκεκριμένη και υλιστική, μια που αναφερόταν σε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, η οποία υλοποιούνταν μέσω μιας διακριτής εδαφικής επικράτειας, κοινών τρόπων ζωής, καθώς και συγκεκριμένων πολιτικών θεσμών. Η άλλη, ήταν ιδεαλιστική ή αφηρημένη, και αφορούσε την πίστη στις εθνικές αξίες. Η ιδεαλιστική αυτή πίστη στις εθνικές αξίες, η οποία ήταν συνήθως το ίδιο φλογερή όσο και ο πατριωτισμός, που αποτελεί την πιο «φυσική» έκφραση της αγάπης του ατόμου προς την πατρίδα του, υπήρξε από την ίδια τη φύση της ένα όργανο έκφρασης δυσαρέσκειας και επαναστατικής διάθεσης, καθώς όσο εντονότερη είναι η δέσμευση του ατόμου στα παραπάνω ιδανικά τόσο πιο ευαίσθητο και πιο μη ανεκτικό γίνεται σε περιπτώσεις μη επίτευξης των εθνικών και εθνικιστικών προσδοκιών του.

Όπως είναι γνωστό, ιστορικά ο εθνικισμός απετέλεσε μια αναπτυξιακή δύναμη, η οποία συνέβαλε καθοριστικά στην κατάλυση των φεουδαρχικών δεσμών και ιεραρχιών, ωστόσο, προοδευτικά και στην περίπτωση της Αγγλίας, όπως άλλωστε και σχεδόν σε όλα τα έθνη-κράτη του κόσμου, εξελίχθηκε σε μια μορφή τοπικιστικού επαρχιωτισμού ή ακόμα και ξενοφοβίας.¹⁰¹ Ο αγγλικός εθνικισμός, ως η συνεκτική δύναμη που κράτησε ενωμένους τους άγγλους, ήταν στην ουσία του

¹⁰⁰ S. Haseler, 1996, op.cit., I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118.

¹⁰¹ B. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, L. Greenfeld, 1997, op.cit., p.p. 19-52, S. Haseler, 1996, op.cit., E. Jones, 1998, op.cit.

αυτοκαταστροφικός και λειτούργησε, τελικά, ως εργαλείο για τον κατακερματισμό της εθνικής συλλογικότητας.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστηριχθεί από πολλούς η άποψη ότι αν και οι άγγλοι έχασαν μια ολόκληρη αυτοκρατορία, δεν είναι ακόμα σε θέση να κατανοήσουν ότι η όλη πορεία και συμπεριφορά τους καθιστά έκδηλη την ανάγκη μιας συνολικής επανεξέτασης της φαντασιακής αφήγησης της εθνικής ιστορίας τους. Και αυτό συμβαίνει, γιατί αν και η εθνική πολιτισμική αγγλική ταυτότητα ήταν αρκετά ισχυρή προκειμένου να αντισταθμίσει τις εσωτερικές προκλήσεις που προέκυπταν κατά καιρούς, ήταν η ίδια η κρίση του αγγλικού έθνους-κράτους που συνέβαλε καθοριστικά στην αποσύνθεσή της. Όταν η Αγγλία ενεπλάκη στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν μια κυρίαρχη ανεξάρτητη δύναμη. Μόλις λίγα χρόνια αργότερα είχε χάσει, μαζί με την άλλοτε κραταιά αυτοκρατορία της, και την πολύτιμη ανεξαρτησία της. Η δύναμη που μόλις είχε κερδίσει τον πόλεμο, έχασε την εθνική της ανεξαρτησία, εξαιτίας του γεγονότος ότι η οικονομική της βάση αποδείχτηκε ανεπαρκής για τη διατήρηση και τη στήριξη της ανεξαρτησίας της. Έτσι, η Αγγλία άρχισε να εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις ΗΠΑ, και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Έτσι, αν και η εξάρτησή της από τις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια του πολέμου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προσωρινή ανάγκη, εντούτοις εκείνη της περιόδου του ψυχρού πολέμου φάνταζε ως μια μόνιμη κατάσταση.¹⁰² Η πρώην ανεξάρτητη, υπερήφανη και σε αρκετές περιπτώσεις αλαζονική βρετανική αυτοκρατορία, υποχρεώθηκε να βρει καταφύγιο υπό την αμερικανική πυρηνική ομπρέλα, και να ζητήσει προστασία από μία ξένη κυβέρνηση ενός ακόμα πιο ξένου προς αυτήν έθνους-κράτους.

Γι' αυτό και ο αγγλοσαξονικός μύθος εξακολουθεί να είναι ακόμα χρήσιμος. Μετά την σημαντικότερη απώλεια του εθνικού status, η επίκληση ορισμένων από τα χαρακτηριστικά που διέθεταν οι ένδοξοι πρόγονοι κατά τη διάρκεια τόσο του 18^{ου} όσο και του 19^{ου} αιώνα κατέστη μια επιτακτική ανάγκη. Η νέα αυτή εικόνα της αγγλικής εθνικής ταυτότητας δομήθηκε και με τη βοήθεια δύο μεγάλων βιομηχανιών που αναπτύχθηκαν μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και δεν είναι άλλες από τα ΜΜΕ

¹⁰² I. Davies, et al., 2000, *Enterprising citizens? The perceived interactions and overlaps between citizenship education and enterprise education in England and Hungary*, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 373-384, S. Haseler, 1996, op.cit., U. Hedetoft, 1994, *The state of sovereignty in Europe: Political concept or cultural self-image*, in Zetterholm S. (ed.) *National cultures and European integration*, New York, Bery, p.p. 13-48, S. Model, 1996, *Context and opportunity: Minorities in London and New York*, in *Social Forces*, vol. 75, no. 2, p.p. 485-510, K. Robbins, 1993, op.cit.

(κινηματογραφικές ταινίες, τηλεόραση, περιοδικά) και τα τουριστικά γραφεία. Η μεταπολεμική κινηματογραφική βιομηχανία διαμόρφωσε το νέο στίγμα της αγγλικής εθνικής ταυτότητας, η οποία στηρίχθηκε στην εικόνα αλύγιστου πάνω χείλους, στην επίδειξη απaráμιλλου θάρρους σε πολεμικές περιόδους, στην ύπαρξη μεγάλων αγροκτημάτων, στις διαμάχες ανάμεσα στους μεγάλους βασιλικούς οίκους, στα σκαμπανεβάσματα του κόσμου των Λόρδων και των ευγενών, στις κυρίες της αυλής, στους μπάτλερ και τις οικονόμους.¹⁰³ Ήταν η εποχή της «αγγλοποίησης» των κινηματογραφικών παραγωγών του Χόλλυγουντ, κατά την οποία η «επιθυμητή» εικόνα της αγγλικής εθνικής ταυτότητας εξακτινώθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο, και στη συνέχεια εξελίχθηκε στο διεθνή τρόπο θεώρησής της.

Η νέα αυτή μορφή της αγγλικής εθνικής ταυτότητας ήταν ακόμα λιγότερο αντιπροσωπευτική από όλες τις προηγούμενες εκδοχές της. Οι προγενέστερες εκφάνσεις της αγγλικής εθνικής κουλτούρας είχαν σαφώς μεγαλύτερη σχέση με την καθημερινή ζωή και τις αξίες της παλιάς ανώτερης κοινωνικής τάξης. Στην πραγματικότητα του τέλους του 20^{ου} αιώνα, με τον παραδοσιακό τρόπο ζωής της ανώτερης κοινωνικής τάξης να έχει εκλείψει προ πολλού, η προβαλλόμενη ιδεατή αγγλική εθνική ταυτότητα δεν είχε πλέον κανένα σημείο επαφής με την καθημερινή αγγλική πραγματικότητα.¹⁰⁴ Την εποχή αυτή, η Αγγλία βρέθηκε σε ένα ιστορικό στάδιο ανάπτυξης όπου οι τα τρία βασικά συστατικά στοιχεία ενδυνάμωσης της εθνικής της ταυτότητας, δηλαδή ο Προτεσταντισμός, η μεγάλη αποικιακή αυτοκρατορία, και οι πολεμικές διενέξεις, δεν ήταν πλέον υπαρκτά και κατά συνέπεια δεν μπορούσαν να κρατήσουν ζωντανή τη συνεκτικότητα των πολιτών της κάτω από την έννοια της Μεγάλης Βρετανίας, ως μιας πολιτικής μονάδας όπου τόσο οι Άγγλοι όσο και οι Κέλτες υπήκοοί της θα εξακολουθούσαν να μένουν αποκομμένοι από την υπόλοιπη ηπειρωτική Ευρώπη. Η παλιά αυτή αντίληψη τίθεται πλέον κάτω από ασφυκτική πίεση λόγω της αναζωπύρωσης των περιφερειακών εθνικών ταυτοτήτων.

Η Αγγλία τα τελευταία χρόνια ταλανίζεται από την ύπαρξη μιας βαθιάς κρίσης εθνικής ταυτότητας, η οποία κάνει αρκετούς να μιλούν για τη διάλυση του παλιού αγγλικού έθνους-κράτους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, ότι αντίθετα από ότι συμβαίνει στα κλασσικά ενοποιημένα έθνη-κράτη, η Αγγλία παραδοσιακά προέβaine φανερά σε μια διάκριση ανάμεσα στη βρετανική εθνική ταυτότητα και στην αγγλική, την ουαλική, τη σκοτσέζικη και την ιρλανδική ταυτότητα. Στη δεκαετία του 1970 στις περιοχές

¹⁰³ D. McCrone, 2000, όπ.π.

¹⁰⁴ E. Jones, 1998, op.cit.

που βρίσκονται στη Σκωτία και στην Ουαλία, άρχισε να διαμορφώνεται ένα σημαντικό εθνικιστικό-τοπικιστικό κίνημα το οποίο έκανε λόγο για την ανάγκη ανάκτησης της παλιάς αυτόχθονης εθνικής ταυτότητας, ωστόσο υπήρξε ένα κίνημα το οποίο παρέμεινε, σε γενικές γραμμές, συμβατό με την έννοια της συνολικής εθνικής ταυτότητας. Η επίσημη Βρετανική κυβέρνηση προσπάθησε τότε να οργανώσει ένα σχέδιο παραχώρησης κάποιας σχετικής αυτονομιστικής δύναμης στις εν λόγω περιοχές, το οποίο, όμως, δε κατάφερε να συγκεντρώσει τις απαιτούμενες ψήφους στη Βουλή. Έτσι, ενώ στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα φαινόταν ότι η ένωση των κατοίκων της Αγγλίας ήταν εξασφαλισμένη, αυτό δε φαίνεται να ισχύει πλέον στις μέρες μας.¹⁰⁵

Η ύπαρξη αυτών των φυλετικών καθώς και θρησκευτικών διαφοροποιήσεων οδηγεί συχνά στην άσκηση βίας, όπως εξάλλου συνέβαινε και στην περίπτωση των ταξικών διαφοροποιήσεων. Η αντίληψη ότι οι Άγγλοι ήταν φιλειρηνικοί άνθρωποι, οι οποίοι ζούσαν μια ήσυχη, πολιτισμένη, και, ως επί το πλείστον, αγροτική ζωή, αποδείχθηκε στην πραγματικότητα ένας μύθος. Η ιστορία της χώρας ήταν το ίδιο βίαιη όσο οποιαδήποτε άλλη, και ακόμα και στον 20^ο αιώνα οι φυλετικές, θρησκευτικές και ταξικές διαιρέσεις της έχουν συχνά προκαλέσει κοινωνικές αναταραχές.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το αγγλικό έθνος, το οποίο υποτίθεται ότι διαθέτει μια ισχυρή αίσθηση κοινών ριζών και αξιών, στην πραγματικότητα δεν αποτελεί κάποια διακριτή ανθρώπινη «φυλή».¹⁰⁶ Η αγγλική εθνική ταυτότητα ήταν η ταυτότητα μιας μικρής κάστας ατόμων, που διοικούσαν τη φυλή και το έθνος-κράτος, και η οποία μετατράπηκε, κυρίως μέσω της αναγκαστικής επιβολής της, σε κοινή εθνική ταυτότητα. Η κοινή αυτή εθνική ταυτότητα, η οποία στην ιστορική της πορεία εξελίχθηκε σε ένα από τα πιο ισχυρά διεθνή στερεότυπα, αποτελούσε εξ αρχής ένα πολυσχιδές φαινόμενο, στο οποίο εμπεριέχονταν μια ποικιλία ταυτοτήτων και

¹⁰⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Α. Καζαμία, 1994, Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φантаσιακή Ευρώπη», στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 67-111, D. McCrone, 2000, *όπ.π.*, I. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός;, Αθήνα, εκδ. Πελασγός, S. Haseler, 1996, *op.cit.*, G. Jauregui Bereciartu, 1994, *Decline of the nation-state*, Reno, University of Nevada Press, K. Robbins, 1993, *op.cit.*

¹⁰⁶ S. Haseler, 1996, *op.cit.*, J. Vernon, 1998, Border crossings: Cornwall and English (imagi)nation, in Cubitt G. (ed.) *op.cit.*, p.p. 153-172.

εθνοτήτων. Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι επρόκειτο ουσιαστικά για μία «ψεύτικη» ή «ψευδή» εθνική ταυτότητα.

Όπως είναι γνωστό, το αγγλικό έθνος-κράτος δημιουργήθηκε στην προ-δημοκρατική εποχή, γι' αυτόν ακριβώς το λόγο όχι μόνο ο τρόπος δόμησής του, αλλά και το ήθος του ήταν κατά βάση αριστοκρατικό. Κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Ερρίκου VIII δημιουργήθηκε μια φανταστική θεώρηση του αγγλικού παρελθόντος, προκειμένου να στηριχθεί η αντίληψη περί ενός κυρίαρχου και ανεξάρτητου αγγλικού έθνους-κράτους. Αυτή η μορφή θεώρησης του εθνικού παρελθόντος κατέστη ένα αναπόσπαστο τμήμα της συλλογικής εθνικής μνήμης, το οποίο επηρέασε καθοριστικά τη δόμηση του αγγλικού εθνικού χαρακτήρα, ο οποίος χαρακτηρίστηκε από την υιοθέτηση μιας στενά ξενοφοβικής στάσης απέναντι στην υπόλοιπη ηπειρωτική Ευρώπη, που είναι σε μεγάλο βαθμό έκδηλη ακόμα και τις μέρες μας.

Αυτό μας βοηθάει να κατανοήσουμε γιατί η υιοθέτηση του μεγάλου αυτού μύθου της επίσημης θεώρησης της αγγλικής ιστορίας, εξακολουθεί να είναι ακόμα εμφανής και καταλυτική στο μυαλό των άγγλων υπηκόων. Τους παρέχει τη βάση στήριξης μιας σειράς πολιτικά ορθών αντιλήψεων, όπως τα χίλια χρόνια της ανεξάρτητης αγγλικής εθνικής κυριαρχίας, τις οποίες επικαλούνται οι άγγλοι πολιτικοί, όταν όλα τα άλλα μέσα έχουν αποβεί αναποτελεσματικά. Είναι ακριβώς εξαιτίας αυτής της «μη ορθής» θεώρησης της ιστορίας τους που οι άγγλοι λησμονούν ότι είναι ευρωπαίοι. Έτσι, έγιναν εξαιρετικά εθνικιστές και στενόμυαλοι,¹⁰⁷ παρά το γεγονός ότι δημιούργησαν μια από τις μεγαλύτερες αυτοκρατορίες, η οποία είχε αποικίες σε όλες σχεδόν τις γωνίες της γης. Εμπνευσμένοι από τη επίσημη αυτή θεώρηση της ιστορίας τους ανέπτυξαν μια σειρά από χαρακτηριστικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η αίσθηση ότι αποτελούν έναν εκλεκτό λαό, η αυτάρκεια, η ανωτερότητα και η διαφοροποίησή τους από όλους τους υπόλοιπους κατοίκους του πλανήτη. Αυτή η λανθασμένη συλλογική μνήμη τους επηρέασε τόσο την ψυχολογία τους όσο και τη συνολική εικόνα τους προς τον έξω κόσμο.

¹⁰⁷ E. Jones, 1998, op.cit.

3.2. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ

Κάθε εποχή εφευρίσκει τους Έλληνες εκ νέου, με τους δικούς της όρους. Οφείλουμε, λοιπόν να κατανοήσουμε τις συνθήκες που γέννησαν τα κριτήρια με τα οποία ορίζουμε τις αναλυτικές κατηγορίες μέσα από τις οποίες αξιολογούμε και συνθέτουμε το παρελθόν.

A. Αλεξανδρή, «Οι Έλληνες και Εμείς», 1997.

Η προσπάθεια διακριτής παρουσίασής του με τη μορφή ενός απόλυτα καθορισμένου έθνους, συνιστά μία από τις σημαντικότερες πρακτικές του έθνους-κράτους, στην προσπάθεια εξασφάλισης τόσο της νομιμότητας όσο και της ιστορικής του συνέχειας. Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, η προσπάθεια καθορισμού του έθνους-κράτους ξεκινά ήδη από τον 4^ο π.Χ. αιώνα, την εποχή της κυριαρχίας της πόλης-κράτους, αλλά και του ένδοξου αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Τέτοιου είδους προσπάθειες από την πλευρά των εθνών-κρατών να επιβεβαιώσουν τον εαυτό τους ως έθνη εμφανίζονται κατά καιρούς με διάφορες μορφές, οι περισσότερες από τις οποίες έχουν καθαρά πολιτισμικό χαρακτήρα, αλλά παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να μετατραπούν σε πολιτικές και σε έσχατη περίπτωση σε στρατιωτικές.

Όπως όλα τα έθνη, έτσι και το ελληνικό διαμορφώθηκε με τη συγχώνευση διαφόρων λαών και φυλών. Τη βάση του, όμως, την αποτελούσε ο ελληνικός λαός, ο οποίος ήδη από την αρχαιότητα έμενε σταθερά στο συγκεκριμένο αυτό χώρο, παρόλο που σε διάφορες χρονικές περιόδους ήταν διασπασμένος και δεν εκφραζόταν ως ένα ενιαίο σύνολο. Κατά τη διάρκεια της μακραίωνης ιστορίας του, έφτασαν στην εδαφική του επικράτεια πολλοί κατακτητές ή απλοί επιδρομείς, άλλοι από τους οποίους έφυγαν ή εκδιώχθηκαν, ενώ άλλοι έμειναν και εξομοιώθηκαν με τον ντόπιο πληθυσμό. Τέλος, κάποιοι άλλοι, όπως οι Ρωμαίοι, κυριάρχησαν, αλλά και ταυτόχρονα επηρεάστηκαν καθοριστικά από τον ελληνικό πολιτισμό.

Το πνεύμα που διαπερνά τη σημερινή έννοια του έθνους-κράτους έχει βαθιές ρίζες στην Ελλάδα. Ήδη από την αρχαιότητα, χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των αμφικτιονιών, οι οποίες ήταν συνενώσεις διαφόρων πόλεων-κρατών, οι εκπρόσωποι

των οποίων συνέρχονταν μια συγκεκριμένη μέρα του έτους, για να τελέσουν κάποια θρησκευτική τελετή ή για να ρυθμίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις τυχόν διαφορές που υπήρχαν μεταξύ τους.¹

Στην αρχαιότητα διαμορφώθηκαν και τα περισσότερα στοιχεία της ελληνικής εθνότητας, όπως κοινή γλώσσα και κοινός πολιτισμός, τα οποία αντιπαρέθεταν τους Έλληνες με τους «βάρβαρους» μη Έλληνες.² Παρόλα αυτά, ο ελληνισμός της κλασικής αρχαιότητας δε συνιστά ένα έθνος, αφού δε διέθετε πραγματική εθνική συνοχή. Βασικό στοιχείο της κοινωνικής του συγκρότησης έγινε η πόλη-κράτος, η οποία αναδείχθηκε στην καλύτερη έκφραση του ελληνισμού της εποχής. Ωστόσο, ο άγριος ανταγωνισμός που υπήρχε μεταξύ τους, αποκλείει την έννοια του έθνους, η οποία ως γνωστό, προσδιορίζεται από τη συνείδηση της ενότητας των μελών του.

Οι Έλληνες, οι οποίοι σύμφωνα με τον Αριστοτέλη δεν ήταν ούτε ασιάτες ούτε ευρωπαίοι αλλά συνδύαζαν τα θετικά στοιχεία και των δύο, είχαν συνείδηση του γεγονότος ότι αποτελούσαν ένα σημαντικό ομοιογενές κομμάτι της ανθρώπινης κοινότητας. Αναγνώριζαν, κυρίως, μέσω της νεφελώδους μυθολογίας τους, την παρουσία ξένων στοιχείων στον πολιτισμό τους, τα οποία ήταν αρκετά συνηθισμένα σε άλλες ομάδες ατόμων, όπως ήταν οι διάφορες Γερμανικές φυλές, οι Αιθίοπες, οι Σκύθες ή οι Πέρσες.

Μέσα στο συγκεκριμένο αυτό, τρεις υπήρξαν οι κυρίαρχες ελληνικές μορφές δόμησης της κοινωνίας κατά την περίοδο της αρχαιότητας. Η αριστοκρατική, η σπαρτιατική και η αθηναϊκή. Η αριστοκρατική μορφή, η οποία διέκρινε, κυρίως, την κοινωνία της ομηρικής περιόδου, είχε ως κύρια χαρακτηριστικά της την υπευθυνότητα των πολιτών της, τις αξίες της στρατιωτικής ανδρείας, καθώς και της ευγένειας. Η σπαρτιατική μορφή διακρινόταν για τη σημασία του απέδιδε στις έννοιες της αγωγής, της πειθαρχίας και του αφοσιωμένου στην πατρίδα του στρατιώτη. Τέλος, η αθηναϊκή εκδοχή είχε ως κύρια χαρακτηριστικά της την εκπαίδευση, την πολιτική αρετή, τη δημιουργία ικανών πολιτικών, καθώς και η ισότητας όλων των μελών της απέναντι στους νόμους.³

¹ I. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός; Αθήνα, εκδ. Πελασγός.

² Β. Κρεμμυδά, 1995, Η έγερση των εθνικισμών υπακούει σε κοινωνικούς όρους, στο *έθνος-κράτος-πολιτισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 363, 368, D. Coulby, 1998, Curriculum, nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios, p.p. 313-324.

³ R. Barta, 1997, Wild men in the looking glass. The mythic origins of European otherness, Michigan, The University of Michigan Press, H. Psomiades & S. Thomadakis, 1993, Greece, the new Europe and the changing international order, New York, Pella publ.

Μετά το τέλος της κλασικής περιόδου, ο ελληνισμός «διαλύθηκε» για να διαμορφωθεί σε κάτι νέο. Οι έλληνες βρήκαν την περίοδο αυτή ένα νέο δυναμικό πεδίο. Για μια ακόμα φορά άντλησαν στοιχεία από τη Μέση Ανατολή, τα οποία ανέπλασαν διαμορφώνοντας ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο είναι γνωστό ως αλεξανδρινή ή ελληνιστική εποχή. Την περίοδο αυτή, ο ελληνισμός πήρε το χαρακτήρα ενός ιδιόρρυθμου κοσμοπολιτισμού με σχεδόν οικουμενικό χαρακτήρα, εξαιτίας του γεγονότος ότι είχε διαδοθεί σε όλο τον τότε «πολιτισμένο» κόσμο με τη μορφή μιας δημιουργικής δύναμης.⁴

Περνώντας στο επόμενο ιστορικό στάδιο του ελληνισμού, παρατηρούμε ότι η Βυζαντινή Αυτοκρατορία ήταν και παρέμεινε, ως την κατάκτησή της από τους σταυροφόρους το 1204, ένα καθαρά πολυεθνικό κράτος, κυρίαρχο στοιχείο του οποίου εξακολουθούσε να είναι το ελληνιστικό τμήμα του. Επρόκειτο για μια ελληνική αυτοκρατορία, όχι, όμως, και για ένα ελληνικό έθνος-κράτος. Την περίοδο αυτή, η ελληνική πολιτισμική παράδοση αφομοιώνει κάθε ξένο στοιχείο και το κάνει τελικά ελληνικό. Καθώς το Βυζάντιο αρχίζει να παρακμάζει, όλο και περισσότεροι ευγενείς φτάνουν στο Μυστρά οικειοποιούμενοι τα κτήματα που είχαν αρχικά δοθεί στους Αρβανίτες μισθοφόρους, που είχαν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί σε διάφορες πολεμικές συρράξεις από τους βυζαντινούς. Όπως ήταν φυσικό οι Αρβανίτες, με τη συμπαράσταση και των υπόλοιπων χωρικών της πελοποννησιακής υπαίθρου στασίασαν. Η εξέγερση αυτή πήρε διατάσεις πραγματικής επανάστασης, την εποχή που η Κωνσταντινούπολη έπεφτε στα χέρια των Τούρκων. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, πραγματοποιήθηκε η συγχώνευση όλων των πολιτισμικών ομάδων του κατοικούσαν την περίοδο εκείνη στη συγκεκριμένη περιοχή σε μια ενιαία ελληνική εθνότητα. Το ίδιο, όμως, συνέβη και στον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο λίγο πριν από την τουρκική κατάκτηση.⁵

Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους έγινε ουσιαστικά στην πάλη του ενάντια στην τουρκοκρατία, η οποία συνέβαλλε, ανάμεσα στα άλλα, και στη δημιουργία μιας εθνικής κίνησης σε πνευματικό επίπεδο. Οι έλληνες που διέφυγαν στην Ιταλία, δημιούργησαν ελληνικά σχολεία και διατήρησαν τον ορθόδοξη πίστη τους. Μέσω αυτών καλλιεργείται μια αγάπη προς τους αρχαίους έλληνες, η οποία βρήκε πρόσφορο έδαφος στα πλαίσια της ιταλικής αναγεννησιακής σκέψης. Η επίκληση των αρχαίων ελλήνων, ξέκοβε κάθε είδους δεσμό με τη μεσαιωνική Βυζαντινή

⁴ Π. Ροδάκη, 1994, Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους, Αθήνα, εκδ. Γόρδιος.

⁵ Ibid.

Αυτοκρατορία, και αναδείχθηκε στο δυναμικότερο στοιχείο που συνέβαλε τελικά στην εθνική συγκρότηση των νεοελλήνων.

Η τελική διαμόρφωση του ελληνικού έθνους πραγματώνεται στις αρχές του 18^{ου} αιώνα, μέσω την απόφασης της Ρωσίας να παρέμβει στα γεγονότα που εκτυλίσσονταν την περίοδο εκείνη στη Βαλκανική. Στα μέσα του ίδιου αιώνα, η έννοια του ελληνικού έθνους είναι πλέον ξεκάθαρη. Τότε αρχίζει και το λεγόμενο κίνημα του νεοελληνικού διαφωτισμού, το οποίο απετέλεσε μια από τις σημαντικότερες πτυχές της εθνικής έκφρασης των ελλήνων. Εκείνο, όμως, που υπήρξε ο καταλύτης για την ολοκλήρωση του ελληνικού έθνους είναι το κίνημα του 1770, αν και κατά τη γένεσή του δεν υπήρξε ένα καθαρά εθνικό κίνημα.⁶

Οι γαλλικές ιδέες περί έθνους, οι οποίες απορρέουν από την ιστορική πορεία της αρχαίας Ελλάδας, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στην εθνική σκέψη των Ελλήνων. Η επίκληση της αρχαίας Ελλάδας, καθώς και η πεποίθηση ότι οι νεοέλληνες είναι απόγονοι των αρχαίων, συνιστά κατά την περίοδο αυτή μια δυναμική ρήξη με το μεσαιωνικό πνεύμα του Πατριαρχείου, το οποίο απέβλεπε στην αναστήλωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Το βυζαντινό σχήμα περνάει σε δεύτερο πλάνο, καθώς η εθνική σκέψη σημαδεύεται από μια στροφή προς την κλασική αρχαιότητα. Η νέα αυτή αντίληψη, βρήκε μεγάλη απήχηση και στους Έλληνες των παροικιών, γεγονός που συνέβαλε στην ανάδειξη της πραγματικής διάστασης της έννοιας του ελληνικού έθνους.

Στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα, η ελληνική εθνική συνείδηση έχει ωριμάσει σε τέτοιο σημείο, ώστε να επιδιώξει την εθνική της απελευθέρωση. Η προβολή της κλασικής αρχαιότητας λειτούργησε κατά τη περίοδο αυτή θετικά προς δύο κατευθύνσεις. Από τη μία βοήθησε καθοριστικά στην προώθηση των ελληνικών διεκδικήσεων στα πλαίσια της Ευρώπης, και από την άλλη βοήθησε τους νεοέλληνες να ξεπεράσουν το στενό τοπικιστικό πνεύμα τους και αποκτήσουν γρηγορότερα μια ελληνική εθνική συνείδηση. Για πρώτη φορά, μπορούμε με ασφάλεια να μιλήσουμε για την ύπαρξη ενός ελληνικού έθνους. Έτσι, παρά τους αφορισμούς του Πατριαρχείου, οι προοδευτικές σκέψεις στην όλο και στενότερη επαφή και απόρροιά τους από τη Δύση αποκτούν ένα ριζοσπαστικότερο και βαθύτερο περιεχόμενο,

⁶ Ibid.

ενσαρκώνονται στην ανάγκη δημιουργίας ενός νεοελληνικού έθνους-κράτους, και απλώνονται σταθερά στον ελλαδικό χώρο.⁷

Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και μετά το διαφωτιστικό κίνημα παίρνει ακόμα πιο συγκεκριμένη μορφή, και η ανάμνηση των αρχαίων ελλήνων δυναμώνει. Η επανάσταση των Ελλήνων, έπειτα από εφτά χρόνια σκληρών αγώνων, είχε ως αποτέλεσμα το ελεύθερο ελληνικό κράτος να περιλαμβάνει ένα ελάχιστο τμήμα του λεγόμενου εθνικού χώρου των Ελλήνων. Ωστόσο, ο ελληνικός Διαφωτισμός παρήγαγε μια κουλτούρα, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εθνική μόνο εξαιτίας της αναφοράς της σε ένα υποτιθέμενο ομοιογενές ελληνικό έθνος. Ακόμα και κατά τις πρώτες δεκαετίες του ελεύθερου ελληνικού κράτους, υπήρχαν μέσα στα όριά του ποικίλες πολιτισμικές ομάδες με διαφορετική προέλευση, οι οποίες αγωνίζονταν για την πολιτισμική τους επικράτηση, μια που δεν είχαν ακόμα κατανοήσει πως η «ομόνοια» μέσα στα πλαίσια του νέου εθνικού-κράτους, θα μπορούσε να προέλθει μόνο μέσα από την ομογενοποίηση των διαφορών τους, και όχι από την επιβολή των μονομερών αναγκών τους.⁸

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1840 το αίτημα για την ολοκλήρωση του ελληνικού εθνικού κράτους παίρνει τη μορφή της «Μεγάλης Ιδέας», η οποία κατέστη το δυναμικότερο στοιχείο της ελληνικής πολιτικής σκηνής ως το 1922. Τελικά, ο χώρος διαμόρφωσης του σύγχρονου ελληνικού κράτους καθορίστηκε μετά τη

⁷ Όπως είναι γνωστό, τρεις υπήρξαν οι καθοριστικοί παράγοντες οι οποίοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού που ονομάζεται ευρωπαϊκή νεωτερικότητα.

1. Το έθνος-κράτος, ως μορφή πολιτικής οργάνωσης της κοινωνίας μέσα στα πλαίσια ενός καθορισμένου γεω-πολιτικού χώρου.
2. Η βιομηχανική επανάσταση, ως μορφή οικονομικού εκσυγχρονισμού και οικονομικής ανάπτυξης.
3. Ο Διαφωτισμός, ως μέσο επιστημονικού ορθολογισμού και κοινωνικού εκδημοκρατισμού.

Στο επίκεντρο της ιδεολογίας βρισκόταν η νέα αρχή που δεν ήταν άλλη από το έθνος-κράτος. Έτσι, το έθνος θεωρήθηκε ως η μόνη πηγή κάθε εξουσίας, αντικαθιστώντας ακόμα και τη θεϊκή βούληση. Αν και η έννοια του έθνους ήταν μια νέα, για την εποχή εκείνη, έννοια, τα στοιχεία τα οποία συνιστούσαν το περιεχόμενό του ήταν παλιά. Η προβολή στο παρελθόν την οποία επιχειρούν τα έθνη-κράτη προκειμένου να αποδείξουν την ιστορικότητά τους είναι ταυτόχρονα εύλογη όσο και παραπλανητική. Ωστόσο, θα ήταν σίγουρα λάθος να παραγνωρισθεί η σημασία της κοινής πολιτισμικής παράδοσης, της γλωσσικής ομοιογένειας και της θρησκευτικής κοινότητας, ως πρώτων υλών του συγκεκριμένου εθνικού ιδεολογήματος. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Ε. Αβδελά, 1997α, Χρόνος ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 49-71, Θ. Βερέμη, 1997, Εισαγωγή, στο Βερέμη Θ. (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 11-26, G. Pasiadis & G. Flouris, 1999, Modern Mythologies and Postmodern Realities in the Collective Consciousness of the Neohellenic Society, in Rigas A.V. (ed.) *Education of thenic minorities*, Athens, Ellinika Grammata, p.p.482-490.

⁸ Β. Αποστολίδου, 1995, Η συγκρότηση και οι σημασίες της «εθνικής λογοτεχνίας», στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 15-40.

Μικρασιατική καταστροφή και τον ξεριζωμό του μικρασιατικού ελληνισμού, στα πλαίσια της σημερινής ελληνικής επικράτειας.

Από τα όσα προαναφέρθηκαν φαίνεται ξεκάθαρα ότι το ελληνικό έθνος-κράτος προέκυψε ως μια εξωγενής κατασκευή, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορία της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας και όχι ως μια ξεκάθαρη απόρροια των βιωματικών εμπειριών του νεότερου ελληνισμού⁹. Η διαμόρφωση του σύγχρονου ελληνικού κράτους στηρίχθηκε αναμφισβήτητα στον ευρωπαϊκό νεωτερικό λόγο, στα πλαίσια του οποίου οι έννοιες του έθνους-κράτους, της εκβιομηχάνισης, της οικονομικής ανάπτυξης, του εκσυγχρονισμού, του εκδημοκρατισμού, καθώς και του εξορθολογισμού, απετέλεσαν τα βασικά συστατικά στοιχεία πάνω στα οποία η Ελλάδα θεμελίωσε την εθνική της ταυτότητα και συνείδηση κατά τους τελευταίους δύο αιώνες.

Πέρα, όμως, από όλα αυτά, η συγκρότηση του νέου ελληνικού έθνους-κράτους, καθώς και η διαμόρφωση της ελληνικής εθνικιστικής ιδεολογίας κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.¹⁰

1. Το κράτος ήταν μικρότερο από το έθνος και το έθνος μικρότερο από την εθνότητα. Το φαινόμενο αυτό ήταν αποτέλεσμα της κατάστασης που δημιουργήθηκε εξαιτίας της συγκεκριμένης οριοθέτησης των αρχικών συνόρων του ελληνικού κράτους, μια που στην ελληνική εθνότητα ανήκαν ακόμα μεγάλες ομάδες πληθυσμού, οι οποίες διαβιούσαν κάτω από το ζυγό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στις περιοχές της Βαλκανικής, της Ανατολικής Μεσογείου, και του Εύξεινου Πόντου.
2. Η κατάσταση αυτή οδήγησε στη δημιουργία ζητήματος αλυτρωτισμού με άμεσο συνακόλουθο τη διαμόρφωση ενός ενδογενή επεκτατικού εθνικισμού, ο οποίος εμπλουτιζόμενος αργότερα και με τα στοιχεία εκείνα που συνιστούσαν τη “Μεγάλη Ιδέα”, επηρέασε αποφασιστικά την πορεία του ελληνικού εθνικού κράτους και συνέβαλε σημαντικά στην εσωτερική ιδεολογική και κοινωνική συνοχή του κατά το 19ο αιώνα.
3. Το ελληνικό έθνος-κράτος κατά το 19ο αιώνα αύξησε σημαντικά τη γεω-πολιτική του επιρροή μέσα από συνεχείς εδαφικές επεκτάσεις έπειτα από συνεχείς πολέμους,

⁹ Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, Περὶ τῆς κατασκευῆς συλλογικῶν ταυτοτήτων. Το παράδειγμα τῆς εθνικῆς ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) «Εμείς» και οὐ «ἄλλοι» αναφορά στις τάσεις καὶ τὰ σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 177-202, Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2001, Η παιδεία του πολίτη καὶ ἡ ευρωπαϊκὴ ενοποίηση. Προβληματισμοὶ γιὰ τὴν Ελλάδα, παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργανώθηκε ἀπὸ τὸ Ἰδρυμα Ἀντώνη Τρίτση καὶ τὴν ΕΛΕΣΕ, με θέμα: «Παιδεία καὶ Πολίτης», Αθήνα, 29-30 Μαρτίου, σ.σ. 1-8.

¹⁰ G. Pasiás & G. Flouris, 1999, op.cit., p. 485.

οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την ανάγκη ενσωμάτωσης πληθυσμών από εθνότητες οι οποίες ναι μεν διαβιούσαν στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, αλλά δεν ανήκαν στο ελληνικό έθνος. Τίθεται, λοιπόν, για πρώτη φορά ζήτημα γλωσσικού εξελληνισμού των μειονοτήτων εκείνων, που αν και δεν ήταν Έλληνες, ήταν όμως χριστιανοί ορθόδοξοι και επέλεξαν να ενσωματωθούν στο ελληνικό έθνος-κράτος.

Με την έννοια αυτή, η οικοδόμηση του ελληνικού έθνους-κράτους δεν υπήρξε απλά μια διαδικασία εθνικής αφύπνισης, αλλά σφυρηλάτησης μιας συλλογικής ταυτότητας στο πλαίσιο δημιουργίας ενός αισθήματος κοινότητας, το οποίο ήταν απαραίτητο για την ενίσχυση της εθνικής συνοχής σε όλα τα νέα εθνικά κράτη κατά το 19ο αιώνα.

Το σύγχρονο κράτος καλύπτει τις διεκδικήσεις του κάτω από την έννοια του έθνους. Έτσι, το έθνος και ο εθνικισμός χρησιμοποιούνται προκειμένου να νομιμοποιήσουν τις υπερβολές του εσωτερικού κρατικού συγκεντρωτισμού, καθώς και τις εξωτερικές επεκτατικές του βλέψεις, οι οποίες στηρίζονται στο κατασκευασμένο ιδεολόγημα των ιστορικών ριζών του έθνους, οι οποίες εξασφαλίζουν την ιστορική του συνέχεια από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον.¹¹

Η εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης του ελληνικού έθνους-κράτους επιχείρησε να γεφυρώσει το χάσμα που υπήρχε ανάμεσα στο νέο κράτος και στην παραδοσιακή κοινωνία πάνω στην οποία οι θεσμοί του σύγχρονου κράτους έπρεπε να ασκήσουν τον έλεγχο τους και παράλληλα να συγκεράσει επειγόντως τις κοινωνικές αντιθέσεις τις οποίες η ανεξάρτητη Ελλάδα είχε κληρονομήσει από το παρελθόν της και από τις συγκρούσεις του Αγώνα της Ανεξαρτησίας.¹²

Ταυτόχρονα, η επίκληση της οικουμενικής σημασίας της κλασικής αρχαιότητας ως κοιτίδας του ευρωπαϊκού πνεύματος απαντούσε θετικά στο αίτημα του “ευρωπαϊσμού” σχετικά με την ύπαρξη ενός “ανώτερου” και διαχρονικού ελληνοδυτικού πολιτισμού στα πλαίσια της ιδεολογικής αντιπαράθεσης με την “κατώτερη” πολιτισμικά Ανατολή.¹³ Το παρελθόν και η ιστορία επιστρατεύονται εδώ για να νομιμοποιήσουν την αμηχανία και την αμφιθυμία που προκαλεί η Ευρώπη.

¹¹ D. Coulby, 1997, European Curricula, Xenophobia and Warfare, in *Comparative Education*, Vol. 33, No. 1, p.p. 29-41, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, op.cit.

¹² Π. Κιτρομηλίδη, 1997, "Νοερές κοινότητες" και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια, στο Βερέμη Θ. (επιμ.), όπ.π., σ.σ. 53-131.

¹³ G. Pasiás & G. Flouris, 1999, op.cit., p. 4.

Είναι ισχυρή και ανώτερη, αλλά οφείλει πολλά στην Ελλάδα. Αποτελεί εγγύηση, αλλά και κίνδυνο. Είναι κοντινή, αλλά ταυτόχρονα και άπιαστη.

Η δόμηση αυτής της ρητορικής κατά τον 19ο αιώνα ήταν αναμενόμενο να επηρεάσει και την προσπάθεια συγκρότησης του νεοσύστατου τότε ελληνικού έθνους-κράτους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας ευάλωτης και αμφίσημης. Στο βαθμό που καμιά εθνική κοινωνία δεν είναι δυνατόν να υπάρξει χωρίς τους μύθους, τα σύμβολα, τις δοξασίες, τα ήθη και τις παραδόσεις της, έτσι και το ελληνικό νεωτερικό έθνος-κράτος έπρεπε να ιστοριοποιήσει τον πολιτισμό του και να γράψει αναδρομικά την ιστορία του, αναζητώντας τις ιστορικές ρίζες της πολιτιστικής του κληρονομιάς, οι οποίες του ήταν απαραίτητες για την επίτευξη της εθνικής συνοχής και σταθερότητας. Επιπρόσθετα, όπως ακριβώς η νεωτερική Ευρώπη χρειαζόταν το κλέος της αρχαίας Ελλάδας για να νομιμοποιήσει το παρελθόν της, άλλο τόσο και το νεοσύστατο ελληνικό κράτος είχε ανάγκη τη νεωτερική Ευρώπη προκειμένου να δημιουργήσει το γεωπολιτικό παρόν του και να στηρίξει το κοινωνικο-οικονομικό μέλλον του.¹⁴

Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίστηκε από την ακόλουθη διχοτόμηση. Η Ευρώπη αναζήτησε τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα προκειμένου να δομήσει το παρελθόν της και να κατασκευάσει τις παραδόσεις της, ενώ από την άλλη, η Ελλάδα αναζήτησε στην Ευρώπη τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της νεότερης ιστορίας της.¹⁵

Αυτό που ήταν πραγματικά ασυνήθιστο όσον αφορά την ελληνική περίπτωση, ήταν η φύση των πολιτισμικών αξιώσεων, τις οποίες φαινόταν ότι οι Έλληνες τις διεκδικούσαν δικαιωματικά. Αυτές οι αξιώσεις τους προσάπτονταν και τους αφαιρούνταν την ίδια στιγμή, από τις ιμπεριαλιστικές εκείνες δυνάμεις οι οποίες εξακολουθούσαν να καθορίζουν την ιδέα της Ευρώπης. Έτσι, τη στιγμή της συγκρότησης της Ελλάδας ως ένα σύγχρονο εθνικό κράτος, το οποίο, σύμφωνα με την εθνικιστική ιδεολογία του 19ου αιώνα, διέθετε τη δική του πολιτισμική κληρονομία, συνέπεσε με τη διάχυτη και ταυτόχρονα αμφίσημη αναγνώριση των Ελλήνων ως των πρώτων Ευρωπαίων. Όμως, ακόμα και αυτοί που ήταν πρόθυμοι να

¹⁴ Γ. Φλουρή, Γ. Πασιά, 1995, Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 258.

¹⁵ Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, *Mythologies of modernity and post-modern realities in the construction of the neo-hellenic society*, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Atehsn, Ellinika Grammata, p.p. 482-490.

αποδώσουν στους Έλληνες την αναγνώριση αυτή, αισθάνονταν πιο άνετα να τους θεωρούν ως μακρινούς προγόνους τους και θεμελιωτές του ευρωπαϊκού πολιτισμού, παρά να τους αποδεχθούν ως Ευρωπαίους. Σε γενικές, λοιπόν, γραμμές, οι προσπάθειες της Ελλάδας να ενταχθεί ως έθνος-κράτος στο Ευρωπαϊκό “καλούπι”, δεν παρεξέκλινε από το γενικό κανόνα. Δεν ήταν αξιοπερίεργο το ότι η Ελλάδα προσπαθούσε να γίνει αποδεκτή ως ισότιμο έθνος - κράτος στο Ευρωπαϊκό συγκείμενο. Το αξιοπερίεργο ήταν το ότι η Ευρώπη θεωρήθηκε πως ήταν ελληνική.¹⁶

Όπως είναι γνωστό, η εθνική ταυτότητα υφάινεται, κυρίως, στο χρόνο παρά στον τόπο. Έτσι, και η ελληνικότητα ανάγεται στο παρελθόν, ιδιαίτερα στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ως πηγή του νεοελληνικού και του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Γενικά, η ελληνική εθνική ταυτότητα τρέφεται, κυρίως, από το παρελθόν, το οποίο προϋποτίθεται ότι παραμένει σταθερό και αναλλοίωτο.

Είναι βέβαια γνωστό, ότι οι αναπαραστάσεις για το έθνος δεν είναι στατικές, αλλά αλλάζουν μέσα στο χρόνο. Έτσι και στην ελληνική περίπτωση η αναζήτηση της νεοελληνικής ταυτότητας υπήρξε μια μακρά διαδικασία, η οποία οδήγησε σε έναν ορισμό του ελληνισμού με κριτήρια ανθρωπολογικά - φυλετικά και ιστορικά - πολιτισμικά. Στη συγκυρία του 19ου αιώνα, που διεξαγόταν η πάλη για την οριστικοποίηση των εθνικών συνόρων, η νεοελληνική εθνική ταυτότητα θεωρήθηκε ανεπαρκής και κατώτερη σε σχέση με το ένδοξο παρελθόν των αρχαίων προγόνων.

Έχοντας υπόψη μας την επώδυνη και δύσκολη προσπάθεια του ελληνικού έθνους - κράτους να ενταχθεί στη διεθνή κοινότητα των νεοσύστατων επίσης εθνικών, ευρωπαϊκών κυρίως, κρατών, γίνεται κατανοητό ότι ήταν αναπόφευκτο η ελληνική ταυτότητα να υιοθετήσει τις αμυντικές εκείνες μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούν συνήθως οι κοινωνίες που αγωνίζονται ν’ αποκαταστήσουν την αμφισβητούμενη αξιοπρέπειά τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι από την πρακτική αυτή απορρέει το πιο σημαντικό από τα εθνικά ιδεολογήματα του νέου ελληνικού εθνικού κράτους. Έτσι, η υπερβολική εξύψωση της ελληνικής παραδοσιακής κληρονομιάς, η οποία φαίνεται ότι παρέχει αποκλειστικά τροφή στο λόγο γύρω από την εθνική ταυτότητα, αποτελεί στην ουσία μια συνεχή αντίθεση στις αναπόφευκτες επιρροές που απορρέουν από το Δυτικό τρόπο σκέψης, τους κανόνες και τις πολιτισμικές συνήθειες. Η προγονολατρεία της εποχής εδραιώνεται στην προβαλλόμενη ανάγκη διαφύλαξης μιας ιδεατής πολιτισμικής αυθεντικότητας ή αγνότητας, ενάντια στην

¹⁶ Y. Chouliaras, 1993, Greek Culture in the New Europe, in Psomiades H. & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella publ, p.p. 79-122.

αναπόφευκτη συμμόρφωση σε περισσότερο πρακτικές πολιτισμικές νόρμες. Κατά συνέπεια, η αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας ήταν εύλογο να στραφεί στο εκλεκτιστικό, ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν.¹⁷

Μ' αυτήν την έννοια, η ιστορία υπήρξε ιδιαίτερα ευγενική για το νεοσύστατο ελληνικό έθνος-κράτος. Το ένδοξο παρελθόν της Ελλάδας εξακολουθούσε να παραμένει ζωντανό στη διεθνή σκηνή, πολύ πριν γίνει αντικείμενο εθνικής λατρείας. Στην πραγματικότητα, ελάχιστα έθνη είχαν τη δυνατότητα να καυχούνται για την προσπάθεια αναβίωσης ενός ιστορικού και πολιτισμικού παρελθόντος τόσο οικουμενικά αποδεκτού και εξιδανικευμένου. Το παρελθόν λοιπόν έπρεπε να αναζωογονηθεί και να αναβιώσει σε μια ισχυρή εθνική πραγματικότητα. Συνεπώς, η ουσία του ελληνισμού ήταν απαραίτητο να ειδωθεί ως μια συνεχής πορεία από την κλασική εποχή ως σήμερα. Η συνέχεια αυτή θεωρήθηκε απαραίτητο ιδεολογικό κατασκεύασμα, τόσο για την οικοδόμηση περαιτέρω θετικών συλλογικών εικόνων όσο και για την επένδυση σ' αυτό, αργότερα, του οράματος της Μεγάλης Ιδέας.¹⁸

Η Ελλάδα κατά την αρχαιότητα υπήρξε ο πρόμαχος ολόκληρης της Ευρώπης κατά των «βαρβάρων». Στα πλαίσια, λοιπόν, της νεωτερικής ευρωπαϊκής σκέψης, η Αθήνα, ήδη από το 1670, κατακτά τη θέση μιας ιερής πόλης, η οποία ανάγεται σε γενέθλια πόλη τόσο του ευρωπαϊκού όσο και του παγκόσμιου πολιτισμού. Η έμφαση αυτή στην πόλη της Αθήνας συμπυκνώνει την έννοια της Ελλάδας και την καθιστά ως μια πόλη σύμβολο και αναφοράς της νέας Ευρώπης. Οι γάλλοι διανοητές της Γαλλικής επανάστασης του 1789 στηρίζονται στην αρχαία ελληνική σκέψη, προκειμένου να δικαιώσουν το κίνημά τους. Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος εξιδανικεύεται και η αρχαία ελληνική δημοκρατία αναδεικνύεται σε ιδανικό πολίτευμα.

Κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο με τον οποίο οι κυρίαρχες σημασίες του λόγου της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας απετέλεσαν τα βασικά συστατικά στοιχεία του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, έτσι και όλες οι κυρίαρχες εκφάνσεις του νεωτερικού ευρωπαϊκού λόγου ανάχθηκαν σε ουσιώδη χαρακτηριστικά στοιχεία του «νεογέννητου» εθνικού λόγου στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Οι Έλληνες διεκδικούν το παρελθόν τους ως ουσιαστικό τμήμα της ταυτότητάς του. Ο έλεγχος, όμως, της εικόνας του παρελθόντος αυτού καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός και για τους Ευρωπαίους. Ως θεμελιώδες στοιχείο της δυτικής νεωτερικής ταυτότητας, ο αρχαίος

¹⁷ C. Tsoucalas, 1993, op.cit, p.p. 57-58.

¹⁸ Ibid.

ελληνικός πολιτισμός εντάσσεται στη μυθολογία που εξηγεί την πορεία και την ουσία του δυτικού πολιτισμού. Η μυθική αυτή διάσταση σχετίζεται άρρηκτα με το ρόλο που διαδραματίζει το αρχαίο ελληνικό παρελθόν στη δόμηση της κοινής δυτικής ταυτότητας. Το αρχαίο ελληνικό παρελθόν ενσαρκώνει τις αξίες στις οποίες στηρίζεται ο σύγχρονος δυτικός κόσμος και έτσι ανάγεται σε πολιτισμικό πρότυπο.¹⁹

Στη φάση αυτή, μπορούμε να αναγνωρίσουμε δύο βασικούς άξονες σύμφωνα με τους οποίους δομείται το ελληνικό παρελθόν. Έναν εσωτερικό και έναν εξωτερικό.²⁰ Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει μια σχετική ομοιογένεια, η οποία απορρέει από την κεντρική κρατική κατευθυνόμενη ιστορική αφήγηση. Στη δεύτερη εμπεριέχεται η ποικιλία θεωρήσεων και εκτιμήσεων του ελληνικού παρελθόντος, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στην ανομοιογένεια του Δυτικού κόσμου στο σύνολό του. Όπως πολύ εύγλωττα παρατηρεί ο Jenkins (1961) «Ο Έλληνας του δεκάτου ενάτου αιώνα ήταν ένας άνθρωπος ο οποίος, όπως ο Βυζαντινός πρόγονός του, ζούσε ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα συνείδησης. Υπήρχε το επίπεδο της αντικειμενικά απτής, της προφανούς αλήθειας, με βάση το οποίο έπρεπε να διεκπεραιώσει την καθημερινή του ζωή, και υπήρχε και το ανώτερο επίπεδο της ιδανικής αλήθειας, επί του οποίου αξίωνε να παρουσιάζεται στα μάτια του έξω κόσμου. Αυτά τα επίπεδα αλήθειας σπάνια προσέγγιζαν το ένα το άλλο και το πιο συνηθισμένο ήταν να αποκλίνουν διαμετρικά. Τούτο οδήγησε στη διχοτόμηση του ελληνικού νου, την οποία η σύγχρονη, εκκοσμικευμένη Ευρώπη δεν μπορούσε να καταλάβει διόλου και την απέδιδε, μάλλον άδικα, σε μια εγγενή δολιότητα του χαρακτήρα του».²¹

Ως γνωστόν, οι πλέον ισχυρές επιρροές στην προσπάθεια διαμόρφωσης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας υπήρξαν τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, όπως αντικατοπτρίστηκαν μέσα από το τρίπτυχο πατρίδα-θρησκεία-οικογένεια. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι με τέτοιου είδους πρακτικές όλες οι χώρες επιδιώκουν να αναπαράγουν το παρελθόν τους, να οικοδομήσουν μια διακριτή ταυτότητα μέσω της εθνικής ιστορίας και παράδοσης, να επιτύχουν την έννοια της ενότητας και της

¹⁹ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε: Α. Αλεξανδρή, 1997, Οι Έλληνες και εμείς, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 97-104, Θ. Βείκου, 1999, Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνική Γράμματα, Ν. Γιακωβάκη, 1997, Εντοπίζοντας την αρχαία Ελλάδα: οι ευρωπαίοι και η ανάδυση μιας νέας χώρας κατά τους νεώτερους χρόνους, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 76-80, Σ. Λιννέρ, 1991, Η γέννηση της Ευρώπης, Αθήνα, εκδ. Προσκήνιο, Π. Ροδάκη, 1994, ό.π., Ι. Χολέβα, 1996, ό.π., G. Pasiadis & G. Flouris, 1999, op.cit, p.p. 482-490.

²⁰ Δ. Αγραφιώτη, 2000, Πολιτισμικό/ πολιτιστικό: Το αβέβαιον της οριοθέτησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) ό.π., σ.σ. 39-48, Α. Αλεξανδρή, 1997, ό.π., σ.σ. 97-104.

²¹ Δ. Τζιόβα, 1995, Η δυτική φαντασίωση του ελληνικού και η αναζήτηση του υπερεθνικού, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, ό.π., σ. 340, βλέπε επίσης Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, ό.π., σ.σ. 177-202.

αδελφότητας μέσα από την αναπαραγωγή και προώθηση των εθνικών και τοπικών αξιών, μύθων, συμβόλων και συλλογικών πολιτισμικών αναμνήσεων, που μεταδίδονται μέσω της τόσο της επίσης εκπαίδευσης όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Βέβαια, κατά τη διαδικασία αυτή της ενίσχυσης και της προώθησης της εθνικής ταυτότητας και φυσιογνωμίας δεν χρειάζεται να προβαίνουν οι χώρες στην υποβάθμιση των άλλων λαών, στην παραχάραξη των εθνικών τους ιστοριών, ούτε και στην παρουσία εθνικιστικών υπερβολών οποιασδήποτε μορφής.

Αναπόφευκτα, το νέο ελληνικό έθνος-κράτος έπρεπε να επινοήσει έναν τρόπο προκειμένου να αναδημιουργήσει τις διαφορετικές εθνικές πολιτισμικές παραδόσεις του σε μια εθνική ιδεολογία. Για να το επιτύχει χρειαζόταν μια ισχυρή εθνικιστική ιδεολογία, η οποία από τη μια θα έπειθε τις εθνικές μειονότητες και από την άλλη θα διασφάλιζε την περιοδική και ειρηνική ενσωμάτωσή τους στον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό. Τα συστατικά στοιχεία πάνω στα οποία στηρίχθηκε η ελληνική εθνική ταυτότητα ήταν η γλώσσα, η ορθοδοξία, καθώς και ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός. Η ελληνική γλώσσα συνιστούσε για αιώνες της βάση των πολιτισμικών παραδόσεων των βαλκανικών χριστιανικών πληθυσμών. Πάνω στην ύπαρξη της κοινής αυτής ελληνικής γλώσσας δομήθηκε η ιδεολογία της πολιτισμικής συνέχειας του ελληνισμού, η οποία απετέλεσε την ιδεολογική βάση της ελληνικής εθνικότητας, καθόλη τη διάρκεια της ιστορικής της πορείας. Ο εξαγνισμός της γλώσσας ως μέσο εξελληνισμού της εθνικής κουλτούρας λειτούργησε ως ένα συμβολικό άλλοθι για την παράλογη προσπάθεια αναβίωσης ενός νεκρού πλέον πολιτισμού. Η καταγγελία της νεοελληνικής γλώσσας για κατωτερότητα και ευτέλεια προβλήθηκε ως πατριωτική αναγνώριση της αξίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, γι' αυτό και σκόπιμα αποσιωπήθηκαν πληροφορίες για περιόδους όπου η νεοελληνική αυτή γλώσσα είχε το ρόλο οικουμενικής γλώσσας σε ορισμένες περιοχές.²² Μέσω της ταύτισης της ελληνικής ταυτότητας με την ελληνική γλώσσα, ασκήθηκε μια παράλογη καταπίεση πάνω στον ελληνικό λαό ώστε να χρησιμοποιεί κάθε φορά μόνο την επίσημη κρατική έκφασή της.²³

Άρχισε, λοιπόν, να γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη ένταξης της Ελληνοορθόδοξης πολιτισμικής παράδοσης σ' αυτό που θεωρούνταν ως τότε ελληνική εθνική ταυτότητα, προκειμένου αυτή να περικλείει στους κόλπους της

²² Α. Φραγκουδάκη, 1997, Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), όπ.π., σ.σ. 143-198.

²³ Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.

μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού. Η απόρριψη του ελληνικού παρόντος από το ένδοξο παρελθόν κρίθηκε αναγκαίο να δομηθεί με τη βοήθεια μιας επαναστατικής συλλογιστικής, σύμφωνα με την οποία η αρχαιότητα θα θεωρείτο ότι οδηγεί σε μια εξίσου μοναδική σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Έτσι τα Ελληνο-Χριστιανικά ιδεώδη θεωρήθηκε ότι αποτελούσαν την πιο πρόσφορη συνθετική απάντηση στις αντιμαχόμενες / αντικρουόμενες παραμέτρους που έθεταν τα όρια για το λόγο γύρω από τη νεοελληνική ταυτότητα.

Η επικοινωνιακή δύναμη, αλλά και η πειστικότητα της εθνικής ιδεολογίας, ως επινοημένης παράδοσης και ως νεωτερικό φαινόμενο, εξαρτάται από τη χρήση μοτίβων και μεταφορών, τα οποία είναι οικεία για τους αποδέκτες της. Έτσι, και στην ελληνική περίπτωση η Ορθοδοξία θεωρήθηκε ως διακριτό χαρακτηριστικό του ελληνισμού, μέσα από μια ανασηματοδότηση της έννοιας του έθνους. Στα πλαίσια του ελληνισμού, η Ορθοδοξία, και κατά συνέπεια ο Χριστιανισμός της Ανατολή, θα συνδεθεί στενά με το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό περιβάλλον του ελληνισμού, καθώς και με την ελληνική κουλτούρα. Το γεγονός αυτό ρίχνει φως σε μια από τις ιδιαιτερότητες της συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, η οποία σχετίζεται με την αδυναμία της θεσμικής ολοκλήρωσης του χωρισμού Εκκλησίας και Κράτους ακόμα και στις μέρες μας.²⁴

Μια άλλη ιδιαιτερότητα του τρόπου συγκρότησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας αφορά του τρόπους με τους οποίους ο νεωτερικός ελληνισμός ταυτίζεται ή αντιπαρατίθεται με τη Δύση ή με την Ανατολή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χολέβας (1996), «Στην Ελλάδα, από τη μια μεγαλώνουμε με την ιδέα πως είμαστε, λόγω της αρχαίας κληρονομιάς μας, η πιο αξιοθαύμαστη «ράτσα» της υφηλίου κι από την άλλη έχουμε έντονα συναισθήματα κατωτερότητας έναντι των «ευρωπαίων» (ψυχολογία του ραγιά)».²⁵

Ο διαχωρισμός Ρωμιοί και Έλληνες αντικατοπτρίζει τη βαθειά διχοτόμηση του λόγου γύρω από τη νεοελληνική ταυτότητα, διχοτόμηση η οποία δεν φανερώνει απλά την αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στην παράδοση και τη νεωτερικότητα. Στην πραγματικότητα, η ιδιαιτερότητα της Ελλάδας εντοπίζεται στο γεγονός ότι τόσο η

²⁴ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Γ. Κοντογιώργη, 1994, Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως πρόταγμα και ως προοπτική, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 27-44, Α. Λιάκου, 2000, Η αποκρατικοποίηση της κοινότητας. Το κράτος ή το έθνος;, στο *Νέες Εποχές*, τ. 22, σ.σ. 1-4.

²⁵ Ι. Χολέβα, 1996, *όπ.π.*, σ. 35.

παράδοση όσο και η νεωτερικότητα είναι δυνατό να εντοπισθούν σε εγχώριες πηγές. Η ελληνικότητα δεν παρουσιάζεται ως ένα ιδανικό κοινωνικοπολιτισμικό προϊόν ή επίτευγμα το οποίο στοχεύει στη δημιουργία συλλογικών εθνικών πεπρωμένων, ούτε απορρέει από την ανάγκη οργάνωσης της εθνικής κοινότητας σύμφωνα με καθορισμένες λογικές και ηθικές νόρμες. Η ελληνικότητα θεωρήθηκε ότι είναι κυρίως μια ατομική ποιότητα, η οποία δεν πηγάζει από ένα εύκολα αναγνωρίσιμο και εύαλωτο σύστημα σκέψης ή κανόνων που κατασκευάζονται από τον άνθρωπο, αλλά από κάτι που βρίσκεται ήδη εκεί πριν από αυτόν και τον υπερβαίνει.²⁶

Η διττή αυτή ταυτότητα του νεοέλληνα εμφανίζεται με τις ακόλουθες μορφές. Ως δυτική παράδοση που ξεκινά από τους ενωτικούς του Βυζαντίου και φτάνει ως τους σημερινούς ευρωπαϊστές, με βασικό δόγμα της το «ανήκομεν εις την Δύσιν». Και ως ανατολική παράδοση, στα πλαίσια της οποίας η ελληνική εθνική ταυτότητα αποτελεί μια υπερεθνική ταυτότητα στην οποία συνδυάζονται και ενυπάρχουν τόσο ανατολικά όσο και δυτικά πολιτισμικά στοιχεία.²⁷

Όπως προαναφέραμε, κατά τον Αριστοτέλη, οι Έλληνες είναι ένα κράμα ασιατών και ευρωπαίων. Το ανατολικό ζήτημα προέκυψε από την αντιπαράθεση του ελληνικού και του ρωμαϊκού πολιτισμού. Διάδοχος του πρώτου είναι ο ελληνοσλαβικός πολιτισμός και του δεύτερου ο γερμανορωμαϊκός. Ωστόσο, ο ελληνισμός δεν υπήρξε ποτέ μονολιθικός και συμπαγής, αλλά χαρακτηριζόταν από την ύπαρξη διαφορετικών μορφών του, οι οποίες, λίγο πριν τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους, αν και ήταν αυτοτελείς, εντούτοις δε διέθεταν συνειδησιακή ενότητα. Οι κυριότερες από αυτές ήταν: α) ο δυτικός ελληνισμός, ο οποίος διαβιούσε στα Επτάνησα, καθώς και στις παροικίες της κεντρικής και της δυτικής Ευρώπης· β) ο ισλαμικός ελληνισμός, ο οποίος διέμενε στη δυτική Ελλάδα από την Αλβανία ως την Πελοπόννησο· και γ) ο ανατολικός ελληνισμός, ο οποίος είχε ως πνευματικό και πολιτικό του κέντρο το Φανάρι.²⁸ Τελικά, όμως, μέσα από τον εμφύλιο που ακολούθησε την ελληνική επανάσταση, η ελληνοχριστιανική συνιστώσα συνέτριψε τις άλλες δύο και κυριάρχησε στον ελλαδικό χώρο.

²⁶ C. Tsoucalas, 1993, op.cit.

²⁷ Σ. Μπουζάκη, 1994, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Α, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, του ιδίου, 1995, Ιστορία, μύθοι και χρησιμοί. Η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 287-304. Δ. Τζιόβα, 1995, όπ.π., σ.σ. 339-362, Α. Kazamia, 1990, The curse of Sisyphus in Greek educational reform: A socio-political and cultural interpretation, in *Modern Greek Studies Yearbook*, vol. 6, p.p. 33-52.

²⁸ Θ. Ζιάκα, 1993, όπ.π.,

Η δυτικού τύπου ευρωπαϊκή ταυτότητα, που αποκτάται μέσω της ταύτισης με τη Δύση, θεωρείται ότι αρμόζει στους Έλληνες λόγω του τρόπου διαμόρφωσης του δυτικού ευρωπαϊκού πολιτισμού. Η διαμόρφωσή του παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της εξέλιξης του χριστιανισμού. Στα πλαίσια αυτά, η Ορθοδοξία, ο Καθολικισμός και ο Προτεσταντισμός αποτελούν τις τρεις βασικές εξελικτικές βαθμίδες της κλίμακας που οδηγεί από την ελληνική αρχαιότητα στο σύγχρονο δυτικό πολιτισμό.²⁹

Ορισμένοι, ωστόσο υποστηρίζουν ότι υπάρχει και μια τρίτη παραλλαγή που απορρέει από τη διττή αυτή υφή της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Έτσι κάνουν λόγο για την ύπαρξη της ρωμανικής παράδοσης, η οποία αποτελεί την κεντρική παράδοση του Βυζαντίου, και εκπροσωπείται από το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Αναδύθηκε μέσα στους κόλπους εκείνων που υποστηρίζουν την επιστροφή στις πατερικές ρίζες, μια που η βασική πεποίθησή τους είναι ότι η ευρύτερη ταυτότητα στην οποία ανήκουν οι Έλληνες είναι η ρωμιοσύνη.³⁰ Μέσα σ' αυτήν συγχωνεύτηκαν και ξεχάστηκαν οι εθνικές ταυτότητες τόσο του αρχαίου Έλληνα όσο και του αρχαίου Ρωμαίου. Πυρήνας της ρωμανικής ταυτότητας ήταν η Ορθοδοξία, γι' αυτό και ως πολιτική ταυτότητα διαρκεί όσο ακριβώς και η Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Ως θρησκευτική, όμως, ταυτότητα σώζεται ως τις μέρες μας μέσα από τον όρο ρωμιοσύνη.

Η αμφισημία του λόγου γύρω από την Ελληνο-Χριστιανική ταυτότητα έχει υποσκιάσει την επιλογή ανάμεσα σε μια παραδοσιακή εθνική κουλτούρα και σε μία ταξική κουλτούρα πίσω από την εσωτερικοποιημένη αμφισημία της ελληνικότητας. Η ελληνική αστική τάξη εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να αναπαράγει ένα είδος πολιτισμικής σχιζοφρένειας μέσα στα πλαίσια της οποίας διάφορες αξίες και πρακτικές συνιστούν ένα συγκεχυμένο μείγμα. Επιπρόσθετα, εκφράζουν τη βαθιά ανησυχία για μια ταυτότητα η οποία ταλανίζεται από την αναπόφευκτη αναπαραγωγή της αντινομίας που υπάρχει ανάμεσα στις ταξικές και κοινοτικές θεωρήσεις, ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα, ανάμεσα στους στόχους και την πραγματική ζωή.³¹

²⁹ Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα»: Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, Ε. Σκοπετέα, 1995, Βαλκανικές εθνικές ιστορίες, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 305-318, Α. Φραγκουδάκη, 1994, Οι θεωρίες για την υποβάθμιση της ελληνικής γλώσσας: η ευρωπαϊκή διάσταση μιας κρίσης (ταυτότητας), στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 112-125.

³⁰ Ρωμανία είναι το ελληνικό όνομα του κράτους, το οποίο από τους Φράγκους ονομάστηκε Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Στα πλαίσια του κράτους αυτού, η κοινή πολιτισμική, καθώς και η κοινή θρησκευτική ταυτότητα αποτελούσαν τα συστατικά στοιχεία ορισμού της ρωμανικής ταυτότητας, δηλαδή της ταυτότητας της Ρωμιοσύνης. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Θ. Ζιάκα, 1993, όπ.π.

³¹ C. Tsoucalas, 1993, op.cit.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η δυτική, η ανατολική και η ρωμανική αποτελούν τις κυριότερες εκδοχές της εθνικής ταυτότητας του νεοσύστατου ελληνικού έθνους-κράτους. Μέσα από αυτές τις τρεις εκδοχές της ελληνικής εθνικής ταυτότητας θα αναδυθεί κατά τον 19^ο αιώνα ο ελληνικός εθνικισμός, ο οποίος σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία «εγγράφεται στην παράδοση του Λόγου περί ελληνικότητας, ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, ρωμιοσύνης, κλπ. Εντάσσεται στον τύπο του «πολιτιστικού» εθνικισμού που κληροδοτήθηκε και σε άλλες χώρες από το πρότυπο του γαλλικού και γερμανικού (συντηρητικού) ρομαντισμού».³²

Όσον αφορά την ελληνική περίπτωση μάλιστα παρατηρείται η εξής ιδιαιτερότητα. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει αρκετός προβληματισμός αναφορικά με το θέμα του εθνικισμού, η αντίστοιχη βιβλιογραφία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μάλλον φτωγή. Ωστόσο, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι ο συνειδητός ελληνικός εθνικισμός διαμορφώθηκε μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης, και συνδέθηκε με τη λεγόμενη Μεγάλη Ιδέα, η οποία υπήρξε ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο κύριος τροφοδότης του.

Η πρώτη εκδήλωση κάποιου εθνικιστικού πνεύματος εμφανίζεται με τη διαμόρφωση του θρύλου για το μαρμαρωμένο βασιλιά, και στις πλήρεις διαστάσεις του φαίνεται μέσα από το στίχο «πάλι με χρόνια και καιρούς, πάλι δικά μας θα 'ναι». Η Μεγάλη Ιδέα συνέβαλε στη δημιουργία ενός μαχητικού αλυτρωτικού εθνικισμού, ο οποίος διέκρινε τους έλληνας τόσο κατά την επανάσταση του 1821 όσο και κατά τους βαλκανικούς πολέμους και τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, ενώ το τέλος της ήρθε με τη μικρασιατική εκστρατεία και καταστροφή του 1922.³³

Ως προς τον ελληνικό εθνικισμό του 20^{ου} αιώνα, οι περισσότεροι διατείνονται ότι πρόκειται για έναν κατά βάση υγιή, αμυντικό, πλουραλιστικό και αλτρουιστικό εθνικισμό. Ωστόσο, πολλοί από εκείνους που επιμένουν να τονίζουν την ιδιαιτερότητα της ελληνικής πολιτισμική ταυτότητας, υιοθετούν μια επικριτική ή ακόμα και υποτιμητική στάση απέναντι στο ελληνικό έθνος-κράτος. Και αυτό, γιατί σύμφωνα με τα πιστεύω τους, η σχέση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας και του ελληνικού έθνους-κράτους δεν ολοκληρώθηκε ποτέ.

Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα το ερώτημα, ποιες είναι οι αιτίες του γεγονότος ότι ο νεωτερικός λόγος περί ελληνικότητας δεν κατάφερε να

³² Ι. Χολέβα, 1996, όπ.π., σ. 264.

³³ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Ν. Δεμερτζή, 1995, Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 67-118, Β. Κρεμμυδά, 1995, όπ.π., σ.σ. 363-368, Π. Ροδάκη, 1994, όπ.π., Ι. Χολέβα, 1996, όπ.π.

μετασχηματίζει την ελληνική πολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με διάφορες αναλύσεις, οι οποίες αφορούν το ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό σύστημα, η αδυναμία αυτή ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού του ελληνικού έθνους-κράτους οφείλεται σε δύο, κυρίως, λόγους. Στην ανισομέρεια που παρατηρείται ανάμεσα στην πολιτισμική και την πολιτική διάσταση του ελληνισμού ως εθνικής οντότητας, καθώς και στο ότι ο ελληνικός πολιτισμός, και κατά συνέπεια και η αντίστοιχη πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνουν πολλά χαρακτηριστικά γνώρισμα, τα οποία τείνουν προς την οικουμενικότητα.³⁴

Η κατασκευή αυτού που σήμερα ονομάζουμε νεοελληνική εθνική ταυτότητα βασίστηκε ως επί το πλείστον σε δύο άξονες: α) στην πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια και συνέχεια μέσα στο χρόνο και τον τόπο και β) στην αντιπαράθεσή της με τον «άλλο».

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό παρατηρούμε ότι κατά τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε η αντιμετώπιση του ελληνικού παρελθόντος. Κατά το 19^ο αιώνα το ελληνικό έθνος-κράτος, όπως άλλωστε και τα περισσότερα έθνη-κράτη την εποχή αυτή, ήταν στραμμένο στη δημιουργία ενός παρελθόντος, το οποίο κρινόταν αναγκαίο για την επιβίωσή του. Η ανάλυση της κατασκευής αυτής του ελληνικού παρελθόντος απαιτεί την κατανόηση της διάρθρωσης της διαλεκτικής σχέσης τόσο ανάμεσα στην Ελλάδα και την Ευρώπη όσο και των διαφόρων ευρωπαϊκών εθνικών κρατών μεταξύ τους. Και φυσικά δεν πρέπει να περιοριστεί αποκλειστικά και μόνο στον 19^ο αιώνα, μια που κατά την περίοδο αυτή οι αναπαραστάσεις των ευρωπαίων για την αρχαία Ελλάδα είχαν ήδη περάσει από τα αξιολογικά φίλτρα των προηγούμενων γενεών.

Μετά το 1821, οι ευρωπαίοι δυσκολεύονταν να αποδεχτούν τους έλληνες ως ευρωπαίους. Στην προσπάθειά της, λοιπόν, να ταιριάξει στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, η Ελλάδα ως έθνος-κράτος ακολούθησε τον ίδιο δρόμο που είχαν πριν από αυτή ακολουθήσει τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Στην περίπτωση της, όμως, είναι εμφανής η ύπαρξη μιας καταλυτικής ιδιομορφίας. Η έμφαση των ευρωπαίων στο αρχαίο ελληνικό παρελθόν και ο καθορισμός του ως σημείου προέλευσης του δυτικού πολιτισμού, πρόσφερε στην Ελλάδα εάν εξαιρετικό σημείο εκκίνησης, ενώ παράλληλα αποτέλεσε ένα σημαντικότατο σημείο επαφής με την Ευρώπη, το οποίο

³⁴ Χ. Δούκα, 1997, Ευρωπαϊκή διάσταση- ελληνική εκπαίδευση: Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 93, σ.σ. 43-51, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 177-202, Ι. Χολέβα, 1996, όπ.π.

μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί για την εξασφάλιση ξένης υποστήριξης. Η ελληνοχριστιανική σύνθεση απετέλεσε τον αναγκαίο συμβιβαστικό δεσμό ανάμεσα στον καταναγκασμό της αναβίωσης του καθαρού κλασικού παρελθόντος και τις νομοτέλειες της συνεχούς ιστορικής αφήγησης.

Η εθνική αναγέννηση της Ελλάδας συμπίπτει με την ευρωπαϊκή «ανακάλυψη» της ελληνικής αρχαιότητας, η οποία αναδεικνύεται σε λίκνο και θεμέλιο του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Ταυτόχρονα με την φαντασιακή ιδεολογική κατασκευή που εξυμνεί την αρχαία Ελλάδα ως κοιτίδα του ευρωπαϊκού πνεύματος, κατασκευάζεται και η έννοια της βάρβαρης Ανατολής, προς την οποία αντιπαρατίθεται ο σαφώς ανώτερος δυτικός πολιτισμός. Στα πλαίσια αυτά εμφανίζονται οι πρώτες ρίζες τόσο του ευρωκεντρισμού όσο και του ρατσισμού, καθώς και της πολιτισμικής ιεράρχησης των λαών. Η αφήγηση της ελληνικής ιστορίας ήταν επομένως υποχρεωμένη καλύψει το κενό των είκοσι αιώνων που τη χώριζαν από το τέλος της αρχαιότητας. Ακριβώς στο σημείο αυτό εντοπίζεται η βασικότερη αξιακή αντίφαση που υιοθέτησε τόσο η Ευρώπη όσο και το νεοσύστατο ελληνικό έθνος-κράτος. Η ευρωκεντρική αυτή εξύμνηση της αρχαιότητας κατέστησε αναπόφευκτη τόσο την οικειοποίησή της από τους νεοέλληνες όσο και τον αντίστοιχο αφορισμό ολόκληρης της βυζαντινοχριστιανικής περιόδου.

Όπως πολύ εύγλωττα παρατηρεί ο C. Levi-Strauss «βρισκόμαστε μπροστά στο παράδοξο ενός συστήματος που επικαλείται το κριτήριο της ιστορικής συνείδησης για να διακρίνει τον πολιτισμό από τη βαρβαρότητα, ενός συστήματος που όμως, αντίθετα από ό,τι ισχυρίζεται, είναι το ίδιο ανιστορικό. Δεν μας εμφανίζει μια συγκεκριμένη εικόνα της ιστορίας, αλλά ένα αφηρημένο σχήμα ανθρώπων, οι οποίοι φτιάχνουν μια ιστορία με τη μορφή ενός γίνεσθαι που θα εκφράζεται ως συγχρονική ολότητα. Έτσι, η ιστορία αντιμετωπίζεται όπως οι πρωτόγονοι αντιμετωπίζουν το αιώνιο παρελθόν. Η ιστορία παίζει ακριβώς τον ρόλο του μύθου».³⁵

Είναι φανερό ότι το πρόβλημα της νεοελληνικής ταυτότητας θα ήταν εντελώς διαφορετικό, τόσο ως προς τη συνολική συμβολική του σημασία όσο και ως προς τη θεματολογία του, αν οι περιστάσεις είχαν επιτρέψει μια πλήρη και ισορροπημένη ανάπτυξη. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη μας τις συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές περιστάσεις, γίνεται εύκολα κατανοητό γιατί οι πολιτισμικοί παράμετροι συνέβαλαν

³⁵ Κ. Τσουκαλά, 1995, ό.π., σ. 303.

τόσο καθοριστικά στη δημιουργία και την αναπαραγωγή του αμφισημιακού ιδεολογήματος της διακριτικής εθνοκεντρικής ελληνοχριστιανικής ταυτότητας.

Οι ασχολούμενοι με την ιστορία των νοοτροπιών αναζητούν την αιτία που κάνει τους Έλληνες τόσο αμυντικούς και απειλούμενους μέσα στην εθνική τους ταυτότητα. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι, ως κληρονόμοι ενός πολιτισμού που υπήρξε κάποτε οικουμενικό αγαθό, θρηνούν την αναπόφευκτη συρρίκνωση που σταδιακά του επιβλήθηκε λόγω των διαφόρων ιστορικών περιστάσεων.³⁶

Η αυτοϋποτίμηση, όμως, γεννάει ξеноφοβία, κινητοποιώντας έτσι τους μηχανισμούς άμυνας απέναντι στην απειλή των άλλων και η ξеноφοβία με τη σειρά της ευνοεί την αυταρχική και μη ανεκτική κοινωνία. Μπορεί στις μέρες μας η Ελλάδα να εξακολουθεί να εφαρμόζει αυτήν την πρακτική; Μήπως οι επιταγές των καιρών έχουν πλέον αλλάξει δραματικά; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά θα δοθούν τα κεφάλαια που ακολουθούν.

³⁶ Θ. Βερέμη, 1997, όπ.π.

3.3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ ΤΩΝ

ΗΠΑ

Οι ρίζες του αμερικάνικου έθνους
εντοπίζονται στην αντιεθνική
αυτοεπιβεβαίωσή του.
G. Jauregui Bereciartu, 1994.

Η ιστορία των ΗΠΑ είναι γεμάτη από εντάσεις και αγώνες σε σχέση με την έννοια της ιδιοκτησίας στις διάφορες μορφές της. Από τον εκτοπισμό των Ινδιάνων από τα πάτρια εδάφη τους και την στρατιωτική κατάκτηση του Μεξικού, ως την μεταχείριση των Αφρικανών ως ιδιοκτησία των κυρίων τους, η ικανότητα καθορισμού και κατοχής μιας συγκεκριμένης ιδιοκτησίας υπήρξε ανέκαθεν ένα από τα κεντρικότερα χαρακτηριστικά έκφρασης τόσο ατομικής όσο και κοινωνικής δύναμης μέσα στο αμερικάνικο συγκείμενο.

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος δόμησης της έννοιας του έθνους, η οποία αναδύθηκε μέσα στα πλαίσια μιας παλιάς παραδοσιακής κοινωνίας, ήταν εντελώς διαφορετική από την αντίστοιχη ευρωπαϊκή ιδεατή μορφή της. Καθοριστικής σημασίας κατά τη διαδικασία αυτή στάθηκε ο αποικισμός των ΗΠΑ από τους άγγλους, οι οποίοι επέβαλαν στο αμερικάνικο συγκείμενο μία πραγματικότητα που ερχόταν σε κάθετη ρήξη μαζί του. Εδώ μεταφέρθηκαν μεγάλες μάζες πληθυσμού από τη Βρετανία, οι οποίες εγκαταστάθηκαν ως μόνιμοι κάτοικοι. Την ίδια περίπου εποχή, μαζί με τους Βρετανούς έφτασαν για μόνιμη εγκατάσταση και πολλοί άλλοι ευρωπαίοι. Έτσι, η «Νέα Αγγλία» μετατράπηκε από μια χώρα εξορίας από την ιστορία, σε ένα αναπόσπαστο τμήμα της.¹

Στην Αμερική εκείνης της εποχής δεν υπήρχε σχεδόν καμία άλλη μορφή κοινωνικής πραγματικότητας, από εκείνη που έφεραν μαζί τους οι νέοι άποικοι. Μέσα στα πλαίσια αυτά δημιουργήθηκε πολύ σύντομα μία μορφή κοινωνίας, της οποίας οι οικονομικές δυνατότητες, καθώς και ο γενικότερος τρόπος δόμησής της δεν είχαν και πολύ μεγάλη σχέση με την ιδεατή έννοια της εθνικής συλλογικότητας. Εντούτοις, η ιδεατή αυτή μορφή της θεωρήθηκε εξαρχής ως κάτι δεδομένο. Η ιδιαιτερότητα της αμερικάνικης περίπτωσης έγκειται στο γεγονός ότι οι έννοιες του

¹ R. Bauer, 1997, The “principal end of the Plantation”: The praying Indian and the politics of a New England colonial identity, 1630-1700, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, NJ, Lit Verlag, p.p. 55-82, C.A. Torres, 1998, Democracy, education, and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefield.

έθνους και της εθνικότητας, αν και αναμφισβήτητα τροποποιήθηκαν από την ανεξάρτητη από αυτά αναδυόμενη κοινωνική πραγματικότητα, απετέλεσαν, σε αντίθεση με το ότι συνέβη στα παλαιότερα ευρωπαϊκά έθνη-κράτη, έναν πολύ πιο καθοριστικό παράγοντα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής κοινωνίας.

Για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου επιχειρήθηκε σχεδόν με την άφιξη των πρώτων εποίκων η εξόντωση του ινδιάνικου πληθυσμού, ενώ την ίδια περίοδο μεταφέρονται στις βρετανικές αποικίες μαύροι δούλοι από την Αφρική, οι οποίοι θεωρούνται ως κτήμα των ιδιοκτητών τους και όχι ως άνθρωποι με ανάλογα δικαιώματα. Στην κοινωνία των αποίκων γίνονται δεκτοί και ενσωματώνονται σ' αυτήν μόνο οι λευκοί ευρωπαίοι. Αυτή η κοινωνία των λευκών ευρωπαίων που άρχισε σιγά-σιγά να διαμορφώνεται στην Αμερική, αποκτά αυτοσυνείδηση και ανάγεται σε πρωταρχικό και ουσιαστικό παράγοντα καθορισμού μιας διακριτής εθνικής συνείδησης.²

Όταν κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα αυτή η αίσθηση μοναδικότητας πήρε μια πιο σφαιρική μορφή, η έμφαση στην έννοια της αμερικάνικης ευημερίας εξακολούθησε να διατηρείται αναλλοίωτη. Και το αξιοπερίεργο ήταν ότι η ευημερία αυτή υπήρξε καθολική, σε αντίθεση με τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης της μεγάλης μάζας των πληθυσμών που διαβιούσαν στην Ευρώπη. Η ύπαρξη του βασικού αυτού σώματος ανέσεων, τις οποίες απολάμβαναν σχεδόν όλοι οι αμερικανοί πολίτες, συνδέθηκε αποκλειστικά με τις ιδέες της ισότητας, της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας, οι οποίες χαρακτηρίζουν την αμερικάνικη κοινωνία ως τι μέρες μας.³

Αν και σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους της η Αμερική χαρακτηριζόταν από το μοντέλο του κράτους πρόνοιας, κατά την περίοδο αυτή αναδείχθηκε σε τελικό εθνοκρατικό στόχο επίτευξης της ιστορίας όλων των εθνικών κρατών. Η Αμερικάνικη κοινωνία υπήρξε χαρακτηριστικό παράδειγμα αφοσίωσης στα αγγλικά ιδανικά, τα οποία και μετέτρεψε σε πραγματικότητα. Η ελευθερία και η ισότητα για όλους τους αμερικανούς θεωρήθηκε δεδομένη. Αυτή η υποδειγματική αφοσίωση και πραγμάτωση των αγγλικών αξιών αναδείχθηκε σε κεντρικό συστατικό στοιχείο της αμερικάνικης εθνικής ταυτότητας.⁴ Όχι μόνο ήταν αναμφισβήτητα Άγγλοι, αλλά ήταν και καλύτεροι Άγγλοι από τους ίδιους τους Άγγλους. Ως Άγγλοι, οι άποικοι ανήκαν σε ένα έθνος. Ως Αμερικανοί, κατοικούσαν σε διαφορετικές επαρχίες.

² Π. Ροδάκη, 1994, Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους, Αθήνα, εκδ. Γόρδιος.

³ L. Greenfield, 1997, The origins and nature of American nationalism in comparative perspective, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 19-52.

⁴ Ibid.

Ωστόσο, αν και μιλούσαν την ίδια γλώσσα με τη μητροπολιτική Αγγλία, και αν και διακρίνονταν, όπως ήδη αναφέραμε, από τα βασικά στοιχεία της αγγλικής πολιτισμικής παράδοσης, εντούτοις ξεσηκώθηκαν εναντίον της το 1775. Ο αγώνας αυτός συσπείρωσε τις ετερόκλητες και με διαφορετικές ιστορικές και πολιτισμικές παραδόσεις ομάδες που διαβιούσαν στην αμερικανική επικράτεια, οι οποίες διεκδίκησαν την απελευθέρωσή τους από τη μητροπολιτική Αγγλία. Μέσα από αυτόν τον πόλεμο της Ανεξαρτησίας δηλώνεται για πρώτη φορά η θέληση του νέου αμερικανικού έθνους.⁵ Από τότε η διακριτή ταυτότητά του θα διαμορφωθεί μέσα από μια συνεχή πάλη τόσο με τους Ισπανούς όσο και με τους Ινδιάνους.

Ο χωρισμός από την Αγγλία συνέβαλε στην οικουμενοποίηση των αγγλικών αξιών. Το ιδανικό της ελευθερίας, το οποίο μέσα από τα γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του 16^{ου} και του 17^{ου} αιώνα είχε αναδειχθεί σε ένα καθαρά αγγλικό εθνικό χαρακτηριστικό, αποσυνδέθηκε από την Αγγλία. Τα αδιαπραγμάτευτα ανθρώπινα δικαιώματα, την ύπαρξη των οποίων επικαλέστηκε και προάσπισε η αμερικανική Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας, δεν ταυτιζόνταν πλέον με αυτά που διασφαλιζόνταν από το αγγλικό σύνταγμα, αλλά από τους νόμους της φύσης και του θεού, και οι κάτοικοι των ηνωμένων αποικιών τα διεκδικούσαν όχι λόγω της αρετής τους που απέρρεε από την αγγλική καταγωγή τους, αλλά από το γεγονός ότι ήταν ανθρώπινα όντα.⁶ Γι' αυτό και η σημασία της αμερικανικής Ανεξαρτησίας έγκειται στο γεγονός ότι έστρεψε τη ματιά, τη σκέψη και τη φροντίδα όλων στα δικαιώματα του ανθρώπου.

Τι σημαίνει, όμως, η έννοια του έθνους για τους ίδιους τους αμερικανούς; Επρόκειτο για ένα έθνος (την ένωση των πολιτειών) ή για διαφορετικά έθνη που διέθεταν ορισμένες όψεις εθνικής ταυτότητας, οι οποίες ενέπιπταν στην ευρύτερη έννοια του αμερικανικού χαρακτήρα; Οι θιασώτες του κινήματος της Ανεξαρτησίας διχάζονταν από αυτά τα ερωτήματα. Δεν υπήρχε καμία απόδειξη για την ύπαρξη μιας μεταφυσικής αίσθησης ενότητας, η οποία να αναδείκνυε τη δημιουργία της ένωσης των πολιτειών σε μια φυσική και αναγκαία πολιτική οντότητα. Οι αμερικανοί θεωρούσαν ότι ορισμένα πράγματα ήταν αυτονόητα, όμως η ένωση των αμερικανικών πολιτειών δεν βρισκόταν ανάμεσα σ' αυτά.

⁵ B.G. Brander, 1998, Starting into chaos. Explorations in the decline of western civilization, Dallas, Spence publ.

⁶ L. Greenfeld, 1997, op.cit.

Οι αμερικανοί δεσμεύτηκαν πολύ περισσότερο από ότι οι άγγλοι πριν από αυτούς στην οικουμενικότητα της έννοια της ελευθερίας. Ωστόσο, αυτή η εθνική δέσμευση στην έννοια της ατομικής ελευθερίας στάθηκε εμπόδιο κατά την προσπάθεια δημιουργίας ενός διακριτού αμερικανικού έθνους. Κατά την περίοδο αυτή δεν μπορούσε να γίνει κατανοητή η χρησιμότητα της δημιουργίας ενός μόνο αμερικανικού έθνους. Σύμφωνα με την αρχή της αυτό-διακυβέρνησης, η οποία την εποχή αυτή ήταν σύμφυτη με την έννοια της ελευθερίας του ατόμου, κάθε άτομο συνιστούσε ένα ξεχωριστό έθνος. Σε πρακτικό επίπεδο, σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό, κατά την περίοδο διακήρυξης της αμερικανικής Ανεξαρτησίας μπορούμε εύκολα να ισχυριστούμε ότι υπήρχαν δεκατρία διαφορετικά αμερικανικά έθνη.⁷ Ως εκ τούτου, τόσο η αμερικανική εθνική ταυτότητα όσο και η χωρίς συμβιβασμούς δέσμευση των αμερικανών στις αρχές του αστικού εθνικισμού, υπήρξαν για πολύ καιρό ένα αξεπέραστο εμπόδιο στην προσπάθεια δημιουργίας μιας εθνικής συνοχής γύρω από μια γεω-πολιτικά καθοριζόμενη έννοια αμερικανικής εθνικής πίστης, αφήνοντας αναπάντητα τα ερωτήματα που σχετίζονταν τόσο με το ποιο ήταν όσο και με τον αν υπήρχε ένα και μοναδικό διακριτό αμερικανικό έθνος.

Οι αμερικανοί δεν αντιλαμβάνονταν την έννοια του έθνους ή του κράτους με την μορφή μιας ομογενοποιητικής συλλογικής οντότητας. Βασικό χαρακτηριστικό της πολιτικής γλώσσας κατά την περίοδο της αμερικάνικης επανάστασης αποτελεί η χρήση του όρου «άνθρωποι». Ο εντοπισμός της εθνικής κυριαρχίας μέσα στον έννοια του όρου «άνθρωποι» οδήγησε στον κατακερματισμό της. Το έθνος, σύμφωνα με την αγγλική αντίληψη, ήταν μία κοινότητα ατόμων, της οποίας βασικό χαρακτηριστικό αποτελούσε η έννοια της εθνικής κυριαρχίας, που απέρρεε αβίαστα από τα ίδια τα μέλη που το αποτελούσαν. Επομένως, κάθε έθνος συνιστούσε μια ομοσπονδιακή δομή, υπό την έννοια ότι βασιζόταν στην καλή πίστη που διέθεταν τα μέλη του μεταξύ τους. Με άλλα λόγια επρόκειτο για ένα κοινωνικό συμβόλαιο.

Λόγω της ιδιάζουσας αυτής φύσης της αμερικανική εθνικής συλλογικότητας, το μέγεθος που θα έπρεπε να έχει μια ιδανική κοινωνία αναδείχθηκε σε θέμα πρωταρχικής σημασίας. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι οι μικρότερες κοινωνίες, όπως εκείνες των διαφόρων αμερικανικών πολιτειών, μπορούσαν ομαλότερα να ενταχθούν στην ευρύτερη έννοια του έθνους από ότι ένα μεγαλύτερο κοινωνικό μόρφωμα, όπως, για παράδειγμα, η ένωση όλων αυτών των πολιτειών σε ένα ενιαίο όλο. Εντούτοις,

⁷ J. Kristeva, 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις.

λόγω σημαντικότητας του προβληματισμού σχετικά με τον κατά πόσο όλες οι πολιτείες μαζί συνιστούσαν, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ή θα έπρεπε να αποτελέσουν ένα έθνος, η έννοια του έθνους ταυτίστηκε με την έννοια της ένωσης αυτής, αποκτώντας ένα νέο νόημα, το οποίο επηρέασε καθοριστικά της αμερικανική σκέψη αναφορικά με το θέμα της εθνικής ταυτότητας. Αντί να αναφέρεται στις εσωτερικές μορφές δόμησης μιας συλλογικότητας, ο όρος έθνος έγινε συνώνυμος με εκείνους της γενικότητας, της ομοιότητας, και της κεντρικότητας της εθνικής συνεκτικότητας.⁸

Ο εμφύλιος πόλεμος πραγματοποιήθηκε επειδή θεωρήθηκε ότι η ένωση των διαφόρων αμερικανικών πολιτειών ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη. Το γεγονός ότι απετέλεσε, ως την εποχή εκείνη, τον πιο αιματηρό αγώνα στην ιστορία του δυτικού κόσμου, επιβεβαίωσε την άποψη αυτή, ενώ παράλληλα ανέδειξε την αξία και ενδυνάμωσε τη δέσμευση των μελών του απέναντι στην έννοια της εθνικής ενότητας. Η απόσχιση των νοτίων υποβάθμισε την ιδέα των κρατικών δικαιωμάτων. Η διττή υποταγή στο κράτος και στο έθνος θεωρήθηκε απαράδεκτη. Οι πολιτείες δεν είχαν το δικαίωμα να διεκδικήσουν μερίδιο από την πίστη και την υποταγή των μελών τους στο έθνος.⁹ Εντούτοις, το αποτέλεσμα του θριάμβου των αμερικανικών εθνικών ιδανικών, καθώς και των ατομικιστικών αρχών που σχετίζονταν με την Ένωση των πολιτειών, άνοιξαν το δρόμο για την ανάπτυξη μιας ενοποιητικής αντίληψης περί αμερικανικού έθνους, η οποία δεν ήταν απόλυτα συνεπής προς αυτά.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, το αμερικανικό Σύνταγμα θεωρήθηκε ότι αναπαριστούσε μια συμβιβαστική προσπάθεια ανάμεσα στην ομοσπονδιακή και την εθνική αντίληψη. Ο όρος «έθνος» δεν αναφερόταν ούτε μία φορά μέσα σε αυτό το κείμενο. Το Σύνταγμα αυτό ήταν το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών. Ταυτόχρονα, όμως, το Σύνταγμα αποτελούσε ένα συνδετικό κρίκο μεταξύ των διαφόρων πολιτειών, των οποίων η κοινή υποταγή σ' αυτό συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, δηλαδή στη διαμόρφωση ενός έθνους με τη αμερικανική έννοια του όρου.¹⁰ Ο σεβασμός του Συντάγματος, όπως η αγάπη για την ελευθερία στην προηγούμενη ιστορική περίοδο, αναδείχθηκε σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο, κατά παρόμοιο τρόπο με την αγάπη για την ελευθερία, το Σύνταγμα δεν κατάφερε να κατευνάσει τον

⁸ L. Greenfeld, 1997, op.cit.

⁹ Ibid.

¹⁰ D. Cuche, 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

προβληματισμό αναφορικά με το ποιο ήταν εκείνο το γεωπολιτικό μόρφωμα ή ποιες ήταν οι διακριτές υλικές και συμβολικές αναφορές οι οποίες καθόριζαν τη διακριτή αμερικανική εθνική ταυτότητα. Εντούτοις, γύρω στα 1787 δημιουργήθηκαν νέες συνθήκες, οι οποίες προώθησαν τη δημιουργία μιας αίσθησης ενότητας, η οποία όχι μόνο συνέβαλε στην αύξηση της εργαλειακής αξίας της Ένωσης των πολιτειών, αλλά και της απέδωσε τη διττή σημασία του ανώτατου αγαθού και αυτοσκοπού της αμερικανικής σκέψης.¹¹

Προς τα τέλη, λοιπόν, του 18^{ου} αιώνα, πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ σημαντικές κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές. Ένα μαζικό κύμα μεταναστών έφτασε στις ΗΠΑ, πρώτα από τη βόρεια και στη συνέχεια από την ανατολική και τη νότια Ευρώπη. Το πρόβλημα της «αμερικανοποίησής» τους κατέστη πρωταρχικής σημασίας, μια που σχεδόν όλες οι αμερικανικές αστικές περιοχές κατακλύστηκαν από άτομα τα οποία μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες, είχαν διαφορετικές θρησκείες και διατηρούσαν κοινωνικές αναπαραστάσεις και πολιτισμικές παραδόσεις, οι οποίες συγκρούονταν κάθετα με τις κυρίαρχες αγγλοσαξονικές προτεσταντικές αντιλήψεις. Στον τομέα των οικονομικών αλλαγών παρατηρείται την εποχή αυτή μια δραματική αύξηση του πληθυσμού της χώρας, η οποία κατέστησε αναγκαία τη δημιουργία νέων οδικών αρτηριών, πολλών μικρομεσαίων επιχειρήσεων, καθώς και μεγάλων εθνικών βιομηχανιών, οι οποίες συνέβαλαν καθοριστικά στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν τόσο τις αγροτικές όσο και τις αστικές περιοχές. Η υιοθέτηση νέων τεχνολογιών, καθώς και η εμποροποίηση της αγροτικής παραγωγής εμπόδισαν την ανάπτυξη μιας διακριτής ευρωπαϊκής αγροτικής κουλτούρας, μια που τόσο οι τιμές της γης όσο και ο τρόπος οικονομικής εκμετάλλευσής τους προωθούσαν τις προτεσταντικές αστικές αξίες.

Κατά την περίοδο αυτή, διαφορετικοί κοινωνικοί θεσμοί συνέβαλαν στον αναπροσδιορισμό των σχέσεων του ατόμου με την κοινωνία, οι οποίες στην πορεία τους μέσα στο χρόνο οδήγησαν σε μία εκ βάθρων αναμόρφωση αρκετών παλιών κοινωνικών κανόνων και δομικών σχέσεων. Η εποχή της ανάπτυξης των ΗΠΑ, η οποία αποκαλείται και ως «εποχή αναμόρφωσης» και πραγματώθηκε μεταξύ του 1880 και του 1920, μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις κοινωνικές δυνάμεις οι οποίες συνέβαλαν στη μορφοποίηση των κοινωνικών

¹¹ L. Greenfeld, 1997, op.cit.

σχέσεων.¹² Την περίοδο αυτή τίθενται σε εφαρμογή σημαντικές καινοτομίες, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας μιας κρατικής διοίκησης, της οποίας βασικός σκοπός είναι ο συντονισμός, η καθοδήγηση και ο καθορισμός των βασικών πλευρών της κοινωνικής ζωής. Δημιουργήθηκαν διοικητικές δομές οι οποίες απέβλεπαν στην αύξηση της κοινωνικής ευημερίας, στην καλύτερη διακυβέρνηση του κράτους, στη βελτίωση των μέσων μαζικής μεταφοράς, καθώς και στην ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης. Αν και όλα τα παραπάνω δεν πραγματοποιήθηκαν χωρίς σθεναρές αντιρρήσεις από διάφορες κοινωνικές ομάδες, εντούτοις η περίοδος αυτή έδωσε νέα ώθηση στην πίστη των ατόμων στις αναμόρφωση των κοινωνικών θεσμών, ως μια χρήσιμη μορφή εμπλοκής του έθνους-κράτους στην καθημερινή ζωή των πολιτών του, η οποία θα άλλαζε και θα βελτίωνε τις συνθήκες της κοινωνικής τους ζωής. Έτσι η έννοια της αναμόρφωσης αναδείχθηκε αργά αλλά σταθερά σε ένα αναπόσπαστο τμήμα της αμερικάνικης καθημερινής κοινωνικής ζωής.

Ένας δεύτερος παράγοντας, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας αίσθησης ενότητας μεταξύ του αμερικανικού πληθυσμού, ήταν η μετανάστευση. Οι μετανάστες αυτοί κατανοούσαν, σε ακόμα μικρότερο βαθμό από τους πρώτους δυτικούς εποίκους, τις διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των διαφόρων αμερικανικών πολιτειών. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, πήγαν στην Αμερική, έγιναν αμερικανοί με το που έφτασαν εκεί, και η πίστη και η υποταγή τους απευθυνόταν σε ολόκληρο το έθνος, το οποίο μάλιστα έτειναν να το αντιλαμβάνονται με μια πολύ περισσότερο συνεκτική μορφή, από εκείνη που το βίωνε ο ντόπιος πληθυσμός. Ο αμερικανικός εθνικός μύθος, ο οποίος αποδέχεται ότι η νομιμοποίηση της ιδιότητας του πολίτη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μετανάστευση, βρίσκεται στη βάση μιας πρωτόγνωρης μορφής εθνικής ενσωμάτωσης, η οποία αποδέχεται το σχηματισμό επιμέρους εθνικών κοινοτήτων.

Ακριβώς όπως συνέβη και στη δυτική Ευρώπη, η μετανάστευση βοήθησε στην ανάδειξη ορισμένων μοναδικών αμερικανικών χαρακτηριστικών. Ενδυνάμωσε και έδωσε νέο νόημα στην αντίληψη ότι η Αμερική είχε μια παγκόσμια αποστολή, και ότι το αμερικανικό έθνος συνιστούσε ένα οικουμενικό έθνος, το έθνος της ανθρωπότητας.¹³ Η μοναδικότητά του ήταν αποτέλεσμα μιας μοναδικής συγχώνευσης/ένωσης ανθρώπων, το σύνολο των οποίων, θεωρήθηκε και παράλληλα εγγράφηκε στην εθνική συνείδηση του αμερικάνικου λαού, ότι έφτασε εκεί

¹² T. Popkewitz, 1994, A political sociology of educational reform, New York, Teachers College Press.

¹³ L. Greenfeld, 1997, op.cit.

αναζητώντας την ελευθερία, μια που η Αμερική ήταν το άσυλο όλων των καταπιεσμένων. Η αύξηση των μεταναστευτικών κυμάτων επιβεβαίωσε την αντίληψη αυτή των αμερικανών περί ανωτερότητας της εθνικής κοινωνίας τους, ενώ παράλληλα, ο τρόπος διακυβέρνησής τους, καθώς και το ανοιχτό πνεύμα τους ενίσχυσαν την αίσθηση της ηθικής τους τελειότητας. Η αναγνώριση του αμερικανικού έθνους μέσω της ύπαρξης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, της οποίας τα μέλη ήταν ελεύθερα και ίσα μεταξύ τους, και η οποία βασιζόταν τόσο στο σεβασμό της προσωπικότητας κάθε ατόμου όσο και στην αυτοπραγμάτωση όλων των μελών της, ανάχθηκε σε μια παγκοσμίως αναγνωριζόμενη οντότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τον «παράδοξο» τρόπο συγκρότησης του αμερικανικού έθνους, μας εκπλήσσει, επίσης, το γεγονός ότι οι ΗΠΑ υιοθέτησαν ένα ομοσπονδιακό σύστημα διοίκησης. Στην πραγματικότητα, υπήρξε η μόνη περίπτωση στην οποία χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο αυτό, και η οποία χαρακτηρίστηκε από την ταυτόχρονη γέννηση τόσο του έθνους όσο και του έθνους-κράτους, ως δύο φαινόμενα, τα οποία, τουλάχιστον κατά την περίοδο γένεσής τους, ήταν συγκεχυμένα και λανθασμένα εξισωμένα μεταξύ τους.¹⁴

Μια από τις βασικότερες υποθέσεις της αμερικανικής ιστορίας υπήρξε εκείνη που διατείνεται ότι η αμερικανική εθνική ταυτότητα αναπτύχθηκε, κυρίως, γύρω από ένα πολιτικό δόγμα, γύρω από ένα σύνολο πολιτικών ιδεών, συνταγματικών τεχνασμάτων και πολιτισμικών αξιών, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωση, μέσα σ' αυτήν, ενός εξαιρετικά διαφοροποιημένου «εθνικού» πληθυσμού. Η Αμερική ήδη από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής της πολιτογραφήθηκε ως ένα έθνος μεταναστών, οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικές χώρες. Εντούτοις, η αμερικανική εθνική ταυτότητα έχει πολύ πιο πρόσφατες ρίζες, μια που χρονολογείται μόνο από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα.¹⁵ Αρχικά οι αμερικανοί, με εξαίρεση εκείνους που είχαν αγγλική καταγωγή, αποτελούνταν από διάφορους πληθυσμούς οι οποίοι διέθεταν ένα είδος ταυτότητας, το οποίο, όμως, δεν είχε ακόμα μετουσιωθεί σε εθνική ταυτότητα.

Πιο συγκεκριμένα, οι Άγγλοι άποικοι έφτασαν στην Αμερική φέρνοντας μαζί τους τη δική τους διακριτή εθνική ταυτότητα. Υπόκειντο στους αγγλικούς νόμους και γι' αυτό απολάμβαναν συγκεκριμένα δικαιώματα και ελευθερίες. Παρατηρούμε,

¹⁴ G. Jauregui Bereciartu, 1994, *Decline of the nation-state*, Reno, University of Nevada Press.

¹⁵ Th, Goebel, 1997, *A government of laws or a government of the people? Direct democracy and American political culture, 1890-1920*, in Krakau K. (ed.) *op.cit.*, p.p. 123-148.

δηλαδή, τη μεταφορά της αγγλικής εθνικής ταυτότητας στο Νέο Κόσμο, καθώς και τη διατήρησή της ακόμα και μετά την ανεξαρτησία του από την αγγλική κυριαρχία. Το γεγονός αυτό μας παρουσιάζει τη διάχυτη τότε αντίληψη ότι η αμερικανική εθνική ταυτότητα πηγάζει από την κοινή πολιτισμική εμπειρία των κατοίκων της, και κατά συνέπεια είναι σαφώς περισσότερο φυσική από οποιαδήποτε πολιτικά δομημένη κατασκευή. Η αντίληψη αυτή καταδεικνύει το γεγονός ότι παρά τη νίκη των αμερικανών εναντίον των Άγγλων, η αγγλική καταγωγή τους παρέμεινε η πρωταρχική πηγή ταυτοποίησή τους. Ωστόσο, η αμερικανική επανάσταση παρείχε, επίσης, στους αμερικανούς τα πρώτα ακατέργαστα υλικά συστατικά για τη δημιουργία του εθνικού αφηγηματικού μύθου.¹⁶ Το γεγονός αυτό συνέβαλε, ανάμεσα στα άλλα, σε μια στροφή από την έως τότε θεωρούμενη «φυσική» (αγγλική) εθνική κουλτούρα προς την υιοθέτηση μιας νέα ιδεολογίας, η οποία λειτούργησε ως βάση για τη διαμόρφωση μιας διακριτής εθνικής ταυτότητας του νεοσύστατου αμερικανικού έθνους.

Αυτό αποτελεί ένα καθοριστικό σημείο στη διαδικασία συγκρότησης της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας. Η επιλογή αυτή ανάμεσα στην ιδεολογία και την κουλτούρα κατέστη δυνατή με τη βοήθεια των αρχών του Διαφωτισμού, οι οποίες καθόρισαν και την αμερικανική νεωτερικότητα. Ειδικότερα, υπήρξε απόρροια των αρχών της Γαλλικής Επανάστασης, η οποία προσπάθησε να επιβάλει μια πολιτική ιδεολογία ως τη βάση για τη δημιουργία ενός νέου έθνους-κράτους, μέσα στο συγκείμενο μιας ενοποιητικής εθνικής ταυτότητας, η οποία ήταν ήδη αισθητή, και η οποία είχε αναδυθεί μέσα από ήδη προϋπάρχοντα πολιτισμικά συστατικά στοιχεία.¹⁷ Εντούτοις, ως μια αποικιακή κοινωνία, η περίπτωση της Αμερικής ήταν εντελώς διαφορετική, κυρίως, ως προς το γεγονός ότι έπρεπε να κατασκευάσει ένα σημείο εστίασης της νέας εθνικής ταυτότητας. Η ανάγκη αυτή καθιστά πλήρως κατανοητούς τους λόγους για τους οποίους η υιοθέτηση μιας νέας μορφής ιδεολογίας ανάχθηκε σε βάση δόμησης μιας εξολοκλήρου νέας εθνικής ταυτότητας.

Οι συνέπειες της επιλογής αυτής είναι πολύπλοκες. Ενώ παρείχε τη βάση για την επίκληση της εθνικής μοναδικότητας, ταυτόχρονα, έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία μιας πολιτικής οικουμενικότητας, η οποία προετοίμασε το δρόμο για την εμφάνιση, κατά τον 20^ο αιώνα, της γνωστής αμερικανικής αντίληψης περί της

¹⁶ S. Haseler, 1996, *The English tribe. Identity, nation and Europe*, London, MacMillan, R. Von Freideburg, 1997, *Puritan piety, "liberties and franchises of englishmen", and "peaceable kingdoms": English early modern foundations of the American body politic*, in Krakau K. (ed.) *op.cit.*, p.p. 83-120.

¹⁷ J. Stratton & I. Ang, 1998, *Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia*, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 135-162.

εύκολης υιοθέτησης του αμερικάνικου τρόπου ζωής από άλλα εθνικά σύνολα σε όλες τις γωνίες του πλανήτη. Μέσα στο συγκείμενο των ίδιων των ΗΠΑ, η λογική αυτή μας βοηθά να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι διαφορετικοί άνθρωποι που συνθέτουν τις ΗΠΑ, και οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα, διαβιούν αρμονικά υπό τις επιταγές θεμελιωδών ιδεωδών που καθιστούν την Αμερική «γη της επαγγελίας».¹⁸

Υπάρχει, ωστόσο, και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία οι ΗΠΑ δεν αποτελούν ένα «πραγματικό» έθνος-κράτος ούτε διαθέτουν μια γνήσια και διακριτή εθνική παράδοση.¹⁹ Και όντως αυτό θα μπορούσε να ισχύει στην περίπτωση που οι παραπάνω όροι γίνονται αντιληπτοί σύμφωνα με τα όσα ανέφερε σχετικά μ' αυτούς ο Herder.²⁰ Ωστόσο η άρθρωση του παραπάνω ισχυρισμού καταδεικνύει μια σαφή παρανόηση της αμερικανικής ιστορίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι οικουμενικές ιδέες και αντιλήψεις υπήρξαν εκείνες που απετέλεσαν τη βάση για την ανάδυση μιας διακριτής αμερικανικής ταυτότητας μέσω του διαχωρισμού της από την αντίστοιχη αγγλική, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν μεταξύ τους κοινές ιστορικές ρίζες.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι οι ΗΠΑ, λόγω της ιδιάζουσας μορφής τους, χρειάστηκαν πολύ περισσότερο χρόνο, από ότι τα υπόλοιπα παραδοσιακά έθνη-κράτη, προκειμένου να κατασκευάσουν και να παρουσιάσουν προς την έξωθεν κοινωνική πραγματικότητα τα συνήθη σύμβολα που είχαν υιοθετήσει τα σύγχρονα έθνη-κράτη. Έτσι, η πρωτεύουσα του κράτους, η σημαία, οι εθνικές εορτές, τα εχέγγυα υποταγής, καθώς και ο εθνικός ύμνος, προσδιορίστηκαν ξεκάθαρα μετά το 1931.

Στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε τους τρόπους εκείνους που θα μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε τη δημιουργία της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας, μία αρκετά ασφαλής προσέγγιση είναι η ενασχόλησή μας με το λόγο που απορρέει από την ποικιλία των αντιλήψεων αναφορικά με την έννοια του «ιδανικού αμερικανού», όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις προσπάθειες ενσωμάτωσης των μεταναστών στο αμερικανικό έθνος. Τόσο το θέμα της αμερικανοποίησης όσο και το ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο επίτευξής της, υπήρξαν αντικείμενο ενός πολύ

¹⁸ D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, J. Stratton & I. Ang, 1998, op.cit., p.p. 135-162, G. Cubbit, 1998, Introduction, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 1-21.

¹⁹ K. Krakau, 1997, Nation-National identity-Nationalism: An introduction, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 7-16.

²⁰ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε σχετικά κεφάλαια που προηγήθηκαν.

παραστατικού διαλόγου μεταξύ των ειδικών, τόσο λίγο πριν, κατά τη διάρκεια όσο και αμέσως μετά τη λήξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Διάφοροι παράγοντες επέτειναν τη σημασία του δημόσιου αυτού λόγου σ' αυτήν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ανάμεσα σ' αυτούς συγκαταλέγεται το γεγονός ότι περίπου το 14.7% του πληθυσμού ήταν μετανάστες.²¹ Οι προοδευτικές πολιτικές αντιλήψεις εμφανίζονταν ιδιαίτερα αισιόδοξες αναφορικά με την πιθανότητα μιας ενεργούς κοινωνικής αναμόρφωσης στην οποία θα συμπεριλαμβανόταν και το θέμα των μεταναστών. Από την άλλη, πολλοί αμερικανοί πολίτες διατηρούσαν σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την πίστη που θα μπορούσαν να επιδείξουν οι μετανάστες αυτοί απέναντι στην ιδέα του αμερικάνικου έθνους σε καιρό πολέμου.

Φυσικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας διαδραμάτισαν και οι νεωτερικές αντιλήψεις, οι οποίες συνδέονταν άρρηκτα με τον ευρωπαϊκό ιμπεριαλισμό. Η διαδικασία αυτή δεν πραγματοποιήθηκε, βέβαια, χωρίς προβλήματα. Η αντιρατσιστική αντίληψη του αμερικανικού έθνους-κράτους ερχόταν σε σύγκρουση με τη θεοποίηση της έννοιας των διακριτών ευρωπαϊκών αντιλήψεων περί των ριζών των διαφόρων εθνικών κρατών. Επιπρόσθετα, η αμερικανική θεώρηση της πολιτικής ως μέσο για την επίτευξη των ιδίων συμφερόντων της ερχόταν σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή αντίληψη για την ύπαρξη συγκεκριμένων διεθνών πολιτικών κανόνων.²² Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι η αμερικανική εθνική ταυτότητα δημιουργήθηκε ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα, τα οποία χαρακτηρίζονται από κεντρικές πλευρές του νεωτερικού προτάγματος. Το πρώτο από αυτά είναι ο συναγωνισμός με την ήδη προϋπάρχουσα κουλτούρα των αυτοχθόνων κατοίκων της περιοχής, που θεωρήθηκε πρωτόγονη και άγρια, και η οποία σε αρκετά μεγάλο βαθμό καταστράφηκε μέσω της εξόντωσης, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις στο βαθμό της γενοκτονίας, των αυτοχθόνων κατοίκων της. Το δεύτερο απορρέει από την πρόκληση της απορρόφησης των μεταναστών, καθώς και των αρχικών εθνικών ταυτοτήτων τους υπό την ανώτερη έννοια της αμερικανικής εθνικότητας.

Οι ΗΠΑ ως μια χώρα μεταναστών, δε δοκίμασε ποτέ τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σχεδόν όλα τα άλλα εθνικά κράτη, και οι οποίες προκαλούνται από την εισροή «ξένων» νεοεισερχόμενων στοιχείων, τα οποία έρχονται σε αντίθεση και βρίσκονται σε συνεχή τριβή με το ήδη κυρίαρχο και σφυρηλατημένο έθνος. Παρά το

²¹ D. Herrmann, 1997, Making Americans: Conceptions of the ideal American in campaigns to americanize new immigrants in early 20th century, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 169-184.

²² M. Albrow, 1997, The global age, Stanford:CA, Stanford University Press.

γεγονός αυτό, ακόμα και στο αμερικανικό συγκείμενο έχουν κατά περιόδους παρατηρηθεί περιπτώσεις άρνησης παραχώρησης ίσων πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών ευκαιριών, τόσο σε συγκεκριμένα άτομα όσο και ορισμένες ομάδες ατόμων, εξαιτίας των διακριτών εθνικών τους χαρακτηριστικών, καθώς και του τρόπου με τον οποίο τα εκφράζουν. Έτσι, στις αρχές του 1800, οι αγγλοσάξονες μετανάστες αναδείχθηκαν στην πιο ισχυρή εθνική ομάδα στις ΗΠΑ. Οι αγγλικές πολιτισμικές πρακτικές, αξίες και μορφές συμπεριφοράς ήταν ιδιαίτερα δημοφιλείς σε όλη την έκταση της χώρας. Η συγκεκριμένη αυτή πολιτισμική ομάδα ήταν, επίσης, αφοσιωμένη στην έννοια της αμερικανοποίησης όλων των άλλων κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που είχαν μεταναστεύσει στη χώρα αυτή, καθώς και του εκπολιτισμού τόσο των αφρικανών-αμερικανών όσο και του αυτόχθονου πληθυσμού.²³

Η πρακτική αυτή συναντάται σε αρκετά μεγάλο βαθμό ακόμα και στη σύγχρονη εποχή. Έτσι, στις ΗΠΑ η κυρίαρχη ομάδα των λευκών αγγλοσαξόνων προτεσταντών ταξινομεί όλους τους άλλους αμερικανούς πολίτες σε διάφορες εθνοτικές ή φυλετικές ομάδες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι απόγονοι των ευρωπαϊών μεταναστών, οι οποίοι δεν έχουν τις ίδιες εθνικές και πολιτισμικές καταβολές με την κυρίαρχη αυτή εθνική ομάδα. Στη δεύτερη κατατάσσονται οι λεγόμενοι και ως έγχρωμοι αμερικανοί, δηλαδή, οι αφρικανοί, οι κινέζοι, οι ιάπωνες, οι προτορικανοί, και οι μεξικανοί.²⁴ Ωστόσο, ο καθορισμός των διαφορών τους χρησιμοποιείται για τη διασφάλιση της μοναδικότητας της ταυτότητας της κυρίαρχης εθνικής πολιτισμικής ομάδας, παρά για την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους.

Για πολλούς αμερικανούς, τα ερωτήματα που σχετίζονται με την έννοια της εθνικής ταυτότητας φαίνεται ότι δε λαμβάνουν υπόψη τους την πολυπλοκότητα των λειτουργιών του εθνικισμού, με αποτέλεσμα να προσδίδεται σ' αυτά μια μυθική

²³ J. Banks, 1994, *Multiethnic education. Theory & practice*, Boston, Allyn & Bacon, H.A. Giroux, 1990, *The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and tehnicity*, in *Journal of Urban and Cutlural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, A. Kandylaki, 1999, "Multi-culturalism" and "anti-racism". A binary opposition or a potential coalescence in British social services. Evaluating cases of sexual abuse, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 372-391, K. Karakau, 1997, op.cit., p.p. 7-16, A. Rapoport, 1997, *The dual role of the nation state in the evolution of world citizenship*, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 91-125.

²⁴ D. Cuche, 2001, *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, J. Delgado-Moreira, 1997, *European politics of citizenship*, in *The Qualitative Report*, vol. 3, no. 3, p.p. 1-13, S. Model, 1996, *Context and opportunity: Minorities in London and New York*, in *Social Forces*, vol. 75, no. 2, p.p. 485-510.

διάσταση.²⁵ Δομημένη μέσω της ισχυρής επίκλησης της πολιτισμικής αφομοίωσης και της νομιμοποίησης του λόγου περί πατριωτισμού, η αμερικανική εθνική ταυτότητα λειτουργεί συχνά μέσα σε ένα κατασκευασμένο εκ των προτέρων ιδεολογικό συγκείμενο, το οποίο μένει ανεπηρέαστο τόσο από τα ιστορικά όσο και από οποιαδήποτε άλλης μορφής κληροδοτήματα του ολοκληρωτισμού. Αντί να γίνεται αντιληπτή ως ένα εργαλείο για μια ενδεχόμενη υπονόμηση του δημοκρατικού πολιτεύματος, η εθνική ταυτότητα στις ΗΠΑ έχει συνδεθεί άρρηκτα με τη μυθική προέλαση προς την πρόοδο και την ευημερία της χώρας, καθώς και με την προσπάθεια «εξαγωγής» σε άλλα έθνη-κράτη των δημοκρατικών πεποιθήσεων, καθώς και του δημοκρατικού τρόπου διακυβέρνησης της χώρας.

Ως εκ τούτου, η αμερικανική εθνική ταυτότητα έχει σφυρηλατηθεί μέσα στα πλαίσια μιας κοινής μνήμης, με τη μορφή ενός λόγου, ο οποίος συνδέει το έθνος, την κουλτούρα και την πολιτεία (citizenship) σε μία αδιάρρηκτη και χωρίς αντιπαραθέσεις εθνική οντότητα. Μέσα σ' αυτό το αφηγηματικό συγκείμενο, η αμερικανική εθνική ταυτότητα δομείται μέσα από τις έννοιες της πολιτείας (citizenship) και του πατριωτισμού, οι οποίες υποτάσσουν τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές στη λογική της αφομοίωσης σε μία κοινή κουλτούρα, η διαμόρφωση της οποίας καθίσταται δυνατή μέσω της διαδικασίας του γνωστού «melting pot».²⁶ Πίσω από την κοινωνική κατασκευή που διαμορφώνει αυτή την αντίληψη περί εθνικής ταυτότητας ελλοχεύει μια πολύ στενόμυαλη σύλληψη της ιστορίας, η οποία χρησιμοποιείται τόσο για την υπεράσπιση των αφηγήσεων της κυρίαρχης κουλτούρας όσο και για τη νομιμοποίηση της εθνικιστικής εικόνας του τι σημαίνει να είσαι αμερικανός.

Λαμβάνοντας υπόψη της ιστορία της χώρας μπορούμε σχετικά εύκολα να διακρίνουμε ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας, καθώς και του αμερικανικού εθνικισμού. Την πίστη τους στην υψηλό προορισμό του έθνους. Η αντίληψη αυτή, τις οποίες οι ρίζες εντοπίζονται στη θρησκευτική βάση των πρώτων χρόνων της αμερικανικής ιστορίας, αναζωπυρώνεται μέσα στα πλαίσια του Διαφωτισμού του 18^{ου} αιώνα, με αποτέλεσμα την παραγωγή μιας ακόμα πιο εθνοκεντρικής προοπτικής αναφορικά με την έννοια του εκλεκτού έθνους, και της

²⁵ H. Giroux, 1998, The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 178-194.

²⁶ B. Porter, 1997, Concepts of nationalism in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 93-114, T. Smith, 1997, The American national identity and U.S. foreign policy, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 333-344.

ανάθεσης σ' αυτό μιας ειδικής αποστολής. Στην αντιπαραβολή του γεγονότος ότι και τα άλλα έθνη-κράτη έχουν αναπτύξει παρόμοιους μηχανισμούς και αντιλήψεις, η απάντηση είναι ότι η περίπτωση της Αμερικής είναι εντελώς διαφορετική. Και πραγματικά ένα εντελώς διακριτό χαρακτηριστικό της είναι ότι αυτή ουσιαστικά γεννήθηκε και ανδρώθηκε μέσα από την αντίληψη αυτή, ενώ τα περισσότερα από τα άλλα έθνη-κράτη παρήγαγαν αυτές τις ιδέες σε πολύ μεταγενέστερο στάδιο της ανάπτυξής τους, στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν τόσο την ιδεολογία που είχαν υιοθετήσει όσο και το μέγεθος της δύναμης που κατείχαν.²⁷ Η ταύτιση των ΗΠΑ με την έννοια της «νέας Ιερουσαλήμ» αποτελεί από τότε ένα από τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία της εξωτερικής αμερικανικής πολιτικής, μέσω του οποίου επιχειρήθηκε, ανάμεσα στα άλλα, και η προβολή των αμερικανικών αξιών προς τον έξω κόσμο.

Σε αντίθεση, λοιπόν, με την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη, διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι ο αμερικανικός εθνικισμός είναι ο δεύτερος πιο παλιός εθνικισμός του κόσμου. Ο B. Anderson²⁸ θεωρεί ότι στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι νέες αμερικανικές πολιτείες, τόσο του βορρά όσο και του νότου, είχαν αναπτύξει τρόπους κατανόησης της έννοιας του έθνους πολύ πριν τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης κάνουν κάτι παρόμοιο. Ο αμερικανικός αυτός εθνικισμός απορρέει άμεσα από τον αυθεντικό αγγλικό εθνικισμό, στην ιστορική του πορεία, όμως, προσέλαβε μια εντελώς διαφορετική μορφή από όλους τους άλλους εθνικισμούς.²⁹ Επομένως, δίκαια χαρακτηρίζονται ως οι γεννήτορες του εθνικισμού της σύγχρονης εποχής.

Το περιεχόμενο τόσο των ιμπεριαλιστικών όσο και των αντι-ιμπεριαλιστικών πτυχών του αμερικανικού εθνικισμού μπορεί να ειπωθεί ως ακολούθως. Σύμφωνα με την αντι-ιμπεριαλιστική πτυχή του, στηριζόταν κατά κύριο λόγο στις βασικές αρχές της πολιτικής αρετής και της εξισορροπημένης διακυβέρνησης, οι οποίες δεν είχαν διαφθαρεί από τις αντιλήψεις περί επεκτατισμού. Επίσης, αντικατόπτριζε το φόβο της πεπερασμένης φύσης των εθνών-κρατών, καθώς και την αντίληψη της ανάδυσης και της πτώσης των πολιτισμών. Η μόνη πηγή σωτηρίας για το μέλλον είναι η επιστροφή στις ήδη αποδεδειγμένες «ορθές» μορφές συμπεριφοράς του παρελθόντος. Αντίθετα,

²⁷ K. Krakau, 1997, op.cit., p.p. 7-16.

²⁸ B. Anderson, 1997, Φαντασιακές κοινότητες: Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, του ίδιου, 1991, Imagined Communities Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London, Verso, του ίδιου, 1996b, Introduction, in Balakrishnam G. (ed.) op.cit.

²⁹ L. Greenfeld, 1997, op.cit., p.p. 19-52.

η ιμπεριαλιστική πτυχή του περιέχει αρκετά «προοδευτικά» και σαφώς εθνοκεντρικά στοιχεία, τα οποία στρέφονταν από τη μια εναντίον των ευρωπαϊκών, αλλά και των υπόλοιπων μη-ευρωπαϊκών «βάρβάρων», όπως τα χαρακτήριζαν, εθνών-κρατών από την άλλη.³⁰

Μέσα σ' αυτό το συγκείμενο ορισμένοι κάνουν λόγο για μια σχεδόν ουτοπική θεώρηση του αμερικανικού εθνικισμού, ως την πλέον καθαρή πραγμάτωση των αρχών του ατομικιστικού πολιτικού εθνικισμού.³¹ Άλλοι υιοθετούν ακόμα πιο απαισιόδοξες απόψεις αναφορικά με τον αμερικανικό εθνικισμό, καθώς παρατηρούν ότι στις ΗΠΑ η έννοια του ολοκληρωτικού εθνικισμού είναι πολύ περισσότερο ανεπτυγμένη από οποιαδήποτε άλλη γωνιά του πλανήτη.³²

Ωστόσο, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η αμερικανική περίπτωση έγκειται στο γεγονός ότι αντικρούει την ευρύτατα διαδομένη άποψη, σύμφωνα με την οποία η εμφάνιση του εθνικισμού προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων, έστω και αρχέγονων, καταβολών, πράγμα που όπως προαναφέραμε, δεν ισχύει στην αμερικανική περίπτωση. Ο A. Smith,³³ όμως, αντικρούει την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι οι ΗΠΑ αποτελούν ένα πρώτης τάξης τόσο ως μορφή μιας εδαφικής κοινότητας πολιτικού τύπου όσο και ως απόδειξη της δύναμης του εδαφικού εθνικισμού.

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ιστορία των ΗΠΑ χαρακτηρίστηκε αρχικά από τον ηγετικό ρόλο που ανέλαβε το αμερικανικό κράτος στη προσπάθεια καθορισμού των αμερικανικών ιδιαιτεροτήτων σε αντίθεση προς τη μητροπολιτική Αγγλία, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία μιας σαφώς διαφοροποιημένης ιδεολογικής στρατηγικής κατασκευής και στήριξης της εθνικής ταυτότητας. Ποια είναι, επομένως,

³⁰ N. Chomsky, 1993, Εθνικισμός και νέα παγκόσμια τάξη: συνέντευξη στον Τάκη Φωτόπουλο, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 11-18, F. Hilfrich, 1997, Falling back into history: Conflicting visions of national decline and destruction in the imperialism debate around the turn of the century, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p.149-166.

³¹ L. Greenfeld, 1997, op.cit., p.p. 19-52.

³² D. McCrone, 2000, όπ.π., T. Smith, 1997, op.cit., p.p. 333-344.

³³ A. Smith, 1993, The Ethnic Sources of Nationalism, in Brown M.E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J. Princeton University Press, p.p. 27-41, του ίδιου, 1994, Gastronomy or geology? The role of nationalism in the reconstruction of nations, in *Nations and Nationalism I*, vol. 1, p.p. 3-23, του ίδιου, 1995, The problem of national identity: ancient, medieval and modern in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 2, p.p. 375-399, του ίδιου, 1996, Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458, βλέπε επίσης: M. Bookchin, 1993, Ο εθνικισμός και το «εθνικό ζήτημα», στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 19-48.

τα συμπεράσματα που μπορούμε να αντλήσουμε από τις διάφορες αντιλήψεις περί του ιδανικού αμερικανού πολίτη;

Αυτό που μπορούμε κάλλιστα να ισχυριστούμε είναι η ύπαρξη της παραδοσιακής, μέσα στο συγκεκριμένο κάθε έθνους-κράτους, ύπαρξης στενών σχέσεων ανάμεσα στη συγκεκριμένη έννοια του πολίτη και την ιδεατή μορφή του, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσω της διακριτής εθνικής ταυτότητας. Η μοναδικότητα του αμερικανικού έθνους συνίσταται στο γεγονός ότι κατά την ιστορική διαδρομή της ύπαρξής του, παρέμεινε πιστό στην αρχική αντίληψη περί έθνους που το ίδιο κατασκεύασε και υιοθέτησε. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστική υπήρξε η συμβολή του και στην κατανόηση των αρχών τόσο του ατομικιστικού όσο και του πολιτικού εθνικισμού. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την ετερογένεια που διακρίνει τα μέλη του, συντείνουν στην υιοθέτηση της αντίληψη ότι το αμερικανικό έθνος δεν μοιάζει με κανένα άλλο έθνος του κόσμου. Πρόκειται για σαφώς για μια πολιτειακή θέσπιση ενός λαού-έθνους χωρίς την ύπαρξη καμιάς ρητής αναφοράς στην ύπαρξη ουσιολογικών καταβολών.

Πριν από τον Εμφύλιο Πόλεμο, οι αμερικανοί, αν και ήταν ενωμένοι κάτω από τις κοινές αξίες της ισότητας και της ελευθερίας οι οποίες τους είχαν οδηγήσει στη διακήρυξη της ανεξαρτησίας τους από την καταπιεστική αγγλική μητρόπολη, δεν ήταν σε θέση να προβούν στην ολοκλήρωση της κατασκευής της εθνικής τους ταυτότητας και κατά συνέπεια να αποκτήσουν ύπαρξη ως έθνος, μια που η ύπαρξη του θεσμού της δουλείας ερχόταν σε αντίθεση με αρκετές από τις βασικές εθνικές διακηρύξεις και ιδιαιτερότητές τους. Ως ένα μία κοινωνία μεταναστών οι ΗΠΑ ερχόταν, επίσης, αντιμέτωπες με το πρόβλημα της δημιουργίας μιας διακριτής εθνικής ταυτότητας, η οποία δεν ήταν δυνατόν να κατασκευαστεί μόνο μέσα από τα ακατέργαστα υλικά μίας κοινής προϋπάρχουσας και διακριτής κουλτούρας. Μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο ο δρόμος ήταν πλέον ανοιχτός για την ενδυνάμωση της εθνικής συνοχής, η οποία αντικατοπτρίστηκε και στο όνομα του νεοσύστατου έθνους-κράτους, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το οποίο απέδιδε σ' αυτό, κυρίως, μια ενοποιητική παρά μια πλουραλιστική σημασία.

Αν και η εθνική ιδεολογία αποτελούνταν από ένα συνεκτικό σύνολο αξιών, κρίθηκε αναγκαία η επέκτασή της στον κόσμο των ιδανικών ή ακόμα και των ονείρων, προκειμένου να μπορέσει να συμβάλει στον ύψιστο δυνατό βαθμό στο ψυχολογικό δέσιμο των μελών της. Έτσι, αναπτύχθηκε μια εθνοκεντρική αντίληψη

περί αμερικανικού έθνους, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη κάθε μορφής εθνικισμού.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, θα λέγαμε ότι η μοίρα του αμερικανικού έθνους είναι «να μην έχει ιδεολογίες, αφού αποτελεί το ίδιο μια ιδεολογία».³⁴ Ως ένα βαθμό, η ρήση αυτή ισχύει για όλα τα έθνη, μια που η έννοια του έθνους είναι πάνω απ' όλα μια ιδεολογική κατασκευή. Ωστόσο, η αντίληψη αυτή ανταποκρίνεται περισσότερο στην αμερικανική πραγματικότητα, μια που στη δική της περίπτωση η ύπαρξη μιας ιδεολογίας ως απόδειξης ότι η αμερικανική κοινωνία συνιστά ένα έθνος, σε μια εποχή που τόσο η εδαφική του επικράτεια όσο και οι πηγές, οι θεσμοί και ο χαρακτήρας του παραμένουν υπό αμφισβήτηση, συνιστά το μοναδικό σίγουρο διακριτό χαρακτηριστικό της. Λόγω αυτού του αυστηρά παραγωγικού χαρακτήρα της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας, η ιδεολογική προβληματική που αρθρώνεται μέσω του αμερικανικού εθνικισμού είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη που συναντάμε σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

³⁴ L. Greenfeld, 1997, op.cit., p.p. 19-52.

1. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ

Ο δολοφονημένος δεν είναι υπεύθυνος για το δικό του φόνο.
Και ο κλεμμένος δεν είναι απεγάδιαστος επειδή τον έκλεψαν.

Ο δίκαιος δεν είναι αθώος για τις πράξεις του αχρείου. Κι' εκείνος που έχει καθαρά τα χέρια του δεν είναι καθαρός για τα χέρια του κακούργου. Ναι ο ένοχος είναι συχνά θύμα του αδικημένου. Κι' ακόμα πιο συχνά ο καταδικασμένος είναι εκείνος που σηκώνει το φορτίο του αθώου και του απεγάδιαστου. Δεν μπορείτε να ξεχωρίσετε τον δίκαιο από τον μη δίκαιο και τον καλό από τον αρχείο. Γιατί στέκονται μπροστά στο πρόσωπο του ήλιου, όπως ακριβώς η μαύρη κλωστή και η άσπρη είναι συνυφασμένες. Και όταν η μαύρη κλωστή σπάσει ο υφαντής θα κοιτάξει ολόκληρο το ύφασμα και θα εξετάσει επίσης τον αργαλειό...

Χαλίλ Γκιμπράν.

Από όλους τους επίσημους κοινωνικούς θεσμούς, τα σχολεία αποτελούν ένα από τα αποτελεσματικότερα εργαλεία ανάπτυξης ή μείωσης των προκαταλήψεων απέναντι στους εθνικούς «άλλους». Έως την εποχή που οι μαθητές θα τελειώσουν το σχολείο, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά τους απέναντι στους ανθρώπους έχουν ήδη διαμορφωθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να απαιτείται η εμφάνιση εξαιρετικά φορτισμένων καταστάσεων, προκειμένου να επιτευχθούν σημαντικές αλλαγές σε όλες τις παραπάνω πτυχές του χαρακτήρα τους. Το έργο του σχολείου δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο από το γεγονός ότι τα παιδιά από τη στιγμή που ξεκινούν τη φοίτησή τους σ' αυτό, έχουν ήδη σχηματίσει κάποιες πρώτες στάσεις και απόψεις αναφορικά με διάφορες φυλετικές ή εθνικές ομάδες. Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν έχουμε να κάνουμε με μαθητές οι οποίοι έχουν αξιολογικά ουδέτερες απόψεις, αλλά με άτομα που έχουν ήδη σχηματίζει αρνητικές στάσεις, πριν ακόμα δοθεί η ευκαιρία τόσο στο σχολείο όσο και στους αρμόδιους φορείς του, να τα επηρεάσουν σχετικά με το θέμα αυτό.

Γνωρίζουμε ότι τόσο στερεοτυπικές όσο και οι μη στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις διδάσκονται και βιώνονται μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης

κοινωνίας. Η διαπίστωση αυτή μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι το έργο που επιτελείται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα, ξεπερνά κατά πολύ την απλοϊκή αντίληψη της εκμάθησης γεγονότων και κανόνων. Στην πραγματικότητα, αφορά την ολόπλευρη εκπαίδευση του ατόμου, στην οποία συμπεριλαμβάνονται και θέματα πεποιθήσεων και ηθικών αρχών, οι οποίες στα πλαίσια της εκπαίδευσης του νεωτερικού έθνους-κράτους οφείλουν να μετακενωθούν στα κεφάλια όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Στο κεφάλαιο αυτό, θα επιχειρήσουμε μια θεώρηση των τρόπων με τους οποίους πραγματοποιείται η διαδικασία ανάπτυξης και μετάδοσης των αρνητικών στάσεων για τους εθνικούς «άλλους» μέσα στα πλαίσια της νεωτερικής εκπαίδευσης. Στην προσπάθειά μας αυτή, θα επικεντρωθούμε σε τρεις κυρίως μορφές ερμηνείας του φαινομένου αυτού. Πρώτον, στην ανθρωπολογικά προσανατολισμένη ερμηνεία, σύμφωνα με την οποία οι αρνητικές αντιλήψεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις διάφορες εθνικές ομάδες είναι αποτέλεσμα πολιτισμικών παρανοήσεων. Δεύτερον, στην κοινωνικά προσανατολισμένη ερμηνεία, σύμφωνα με την οποία οι αρνητικές εθνικές αντιλήψεις αντικατοπτρίζουν τον αγώνα για την απόκτηση μεγαλύτερης δύναμης της μιας εις βάρος όλων των άλλων εμπλεκόμενων εθνικών ομάδων. Και τρίτον, την ερμηνεία της κοινωνικής ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία ο εθνοκεντρισμός αποτελεί την αναπόφευκτη απόρροια του γεγονότος ότι τα άτομα προβαίνουν στην αξιολόγηση τόσο της δικής του όσο και των άλλων εθνικών ομάδων προκειμένου να καθορίσουν τη ιδιαίτερη διακριτή τους ταυτότητα.

**2.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»; Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ «ΕΘΝΙΚΟΥ ΕΑΥΤΟΥ»
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ «ΕΘΝΙΚΟ ΑΛΛΟ»:
ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ Η «ΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ»;**

Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις,
αν δεν τους κουβαλεις μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.

Κ.Π. Καβάφη, Ιθάκη, 1911.

Όπως είναι γνωστό, οι μηχανισμοί ταυτοποίησης και εξάλειψης των ενδοεθνικών, και όχι μόνο, διαφορών, μέσω της προσπάθειας δημιουργίας μιας κοινής εθνικής μνήμης, θεωρούνται εξαιρετικής σημασίας στην προσπάθεια κατασκευής του νεωτερικού έθνους-κράτους, όχι μόνο σε κουλτούρες οι οποίες διακρίνονται για τη δημιουργία μιας καθαρά μυθολογικής συνείδησης, αλλά σχεδόν σε όλες τις νεωτερικές κοινωνίες. Μέσα στο συγκεκριμένο αυτό, η έννοια της ετερότητας, η οποία σχετίζεται με τη διάκριση ανάμεσα στον εαυτό, προσωπικό και εθνικό, και στον «άλλο», αναδύεται στο προσκήνιο.

Η ανθρώπινη ιστορία, υπήρξε και εξακολουθεί να είναι μια ιστορία καθορισμού των ορίων και των προσδιορισμών της σχέσης με τους «άλλους». Ήδη από την αρχαιότητα, οι «άλλοι» διακρίνονταν στους «μη-ανθρώπους» (θεότητες, και πνεύματα, ζώα και μηχανές), και στους «διαφορετικούς ανθρώπους» (αλλόφυλους και αλλόθρησκους, βάρβαρους, άγριους, ιθαγενείς, άπιστους, στους περιθωριακούς, πρόσφυγες, τρελούς, ομοφυλόφιλους και στις γυναίκες, κυρίως στις ανδροκρατούμενες κοινωνίες).³⁵

Τα προβλήματα που απορρέουν από την έννοια του «άλλου» έχουν εμφανείς ιστορικές ρίζες, οι οποίες ανάγονται σε πολύ παλαιότερες εποχές από εκείνη της κατασκευής των νεωτερικών εθνικών κρατών. Ωστόσο, οι σύγχρονες απαρχές του φαινομένου αυτού, υπό τη μορφή καθαρά πολιτικών όρων, εντοπίζεται στην πρώτη επαφή των ευρωπαίων με τις αυτόχθονες φυλές και πολιτισμούς του Νέου Κόσμου, καθώς και στη διαδικασία αποικιοποίησής του, που επιχειρήθηκε αμέσως μετά την

³⁵ Χ. Κωνσταντοπούλου, 2000, Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 11-30, J. Wertsch, 1998, Mind as action, New York, Oxford University Press.

ανακάλυψή του.³⁶ Η ταυτότητα του «πολιτισμένου» ανθρώπου συνδέθηκε άρρηκτα με την έννοια του «άλλου», και ειδικότερα με την εικόνα του ως μιας άγριας και βάρβαρης φιγούρας, αντιπαρατέθηκε με εκείνη του Δυτικού ανθρώπου και θεωρείται ως μια αντανάκλαση της ευρωκεντρικής έκφρασης του αποικιακού επεκτατισμού, από την οποία δημιουργήθηκε μια εξωτική και ρατσιστική αντίληψη για τους ανθρώπους εκείνους που είχαν «ανακαλυφθεί» από τους ευρωπαίους.

Ωστόσο, στο ευρωπαϊκό πολιτισμικό συγκείμενο η μυθική διάσταση που αποδόθηκε στην έννοια του «άλλου», του άγριου, δημιουργήθηκε πολύ πριν την εποχή της αποικιοποίησης του κόσμου, και κατά συνέπεια ανεξάρτητα από τις επαφές τους με παράξενα όντα από άλλες ηπείρους. Μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι η έννοια του «άγριου άλλου» είναι μια ευρωπαϊκή εφεύρεση, η οποία ανταποκρίνεται στις βαθύτερες ανάγκες του Δυτικού πολιτισμού. Επιπρόσθετα, η έννοια της βαρβαρότητας που αποδόθηκε στους μη-ευρωπαίους, αποτελεί με τη σειρά της μια άριστα δομημένη μυθική κατασκευή, της οποίας ο χαρακτήρας μπορεί να γίνει κατανοητός μόνο μέσα στο συγκείμενο της ευρωπαϊκής πολιτισμικής εξέλιξης. Ο μύθος του «άγριου άλλου» αποτελεί ένα αυθεντικό και βασικό συστατικό του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Τόσο κατά την αρχαιότητα όσο και κατά το μεσαίωνα, η φαντασία των ευρωπαίων δημιούργησε μια σειρά μυθικών πλασμάτων. Από τους αρχαιοελληνικούς άγριους ως τα μαλλιαρά ανθρωποειδή του μεσαίωνα, παρατηρείται η ανάπτυξη μιας εξαιρετικά πλούσιας μυθοπλασίας, η οποία μας προσφέρει μάλιστα ποικίλες πληροφορίες αναφορικά με τις τελετές και τα έθιμα, τη γλώσσα και τις πεποιθήσεις, καθώς και την ιστορία και την οικονομία των εκάστοτε μυθικών «εθνικών άλλων».³⁷ Πρόκειται ουσιαστικά για την προσπάθεια προσδιορισμού, από την πλευρά των ευρωπαίων, των απαρχών του πολιτισμού, η οποία συνδέθηκε άρρηκτα με την έννοια μιας άγριας και απολίτιστης ετερότητας.

Όπως αναφέρει ο Levi-Strauss, «οι άνθρωποι δυσκολεύτηκαν να θεωρήσουν την ποικιλομορφία των πολιτισμών ως ένα φυσικό φαινόμενο το οποίο προκύπτει από τις άμεσες ή έμμεσες σχέσεις μεταξύ των κοινωνιών. Οι περισσότεροι από τους λεγόμενους πρωτόγονους λαούς θεωρούν πως η ανθρωπότητα σταματάει στα εθνικά

³⁶ M. Peters, 1995, Radical democracy, the politics of difference and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 39-57.

³⁷ R. Barta, 1997, *Wild men in the looking glass. The mythic origins of European otherness*, Michigan, The University of Michigan.

ή γλωσσικά τους σύνορα, και γι' αυτό αυτοορίζονται, οι ίδιοι, συχνά, με ένα εθνωνύμιο το οποίο ανάλογα με την περίπτωση σημαίνει «οι άνθρωποι», «οι άριστοι», ή ακόμη «οι αληθινοί», σε αντιδιαστολή με τους ξένους, οι οποίοι δεν αναγνωρίζονται ως ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα».³⁸

Πράγματι, σε όλες τις προνεωτερικές κοινωνίες, η αναπαράσταση των «άλλων» ως μελών ενός οποιοδήποτε συνόλου απέρρευε από την αυτονόητη αναγνώριση της ιδιότητάς τους ως «συνανθρώπων» στα πλαίσια ενός ευρύτερου όλου. Σταδιακά, βασισμένος στη διαπίστωση των διαφορών, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις γίνονταν αντιληπτές ως ανωμαλίες, ο αποκλεισμός του ξένου, του «άλλου» φτάνει στην ακραία μορφή του. Στη δημιουργία τόσο των μυθολογιών του αποκλεισμού όσο και των θεωριών του ρατσισμού, η Ευρώπη, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαδραμάτισε καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας έναν πρωτεύοντα ρόλο. Η αστείρευτη αυτή μυθολογία επιβεβαιώνει την αντίληψη ότι ο «άλλος» δεν είναι ανθρώπινο όν. Έτσι, στην Ευρώπη κατά το μεσαίωνα, ο «άλλος» απεικονίζεται ευρύτατα σε μυθολογικές ζωολογίες, σύγχρονη μετεξέλιξη των οποίων αποτελούν τα ανθρωποειδή και οι περίεργοι κάτοικοι άλλων πλανητών, που εμφανίζονται στις κινηματογραφικές ταινίες.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι πολιτισμοί αναφέρονται στην ύπαρξη φανταστικών ειδών με ανθρωπο-ζωομορφικά χαρακτηριστικά. Η τακτική αυτή απαντάται κυρίως στην Κίνα, καθώς και στις χώρες που έχουν επηρεαστεί από την ελληνορωμαϊκή πολιτισμική παράδοση. Ειδικότερα στο μεσογειακό χώρο, ο κατάλογος των τερατόμορφων «άλλων» σχηματίστηκε σταδιακά μέσω διαφόρων ταξιδιωτικών αφηγήσεων.³⁹ Ήδη από την εποχή του Ομήρου, ο Οδυσσέας συναντά στην Οδύσσεια μια πλειάδα «εθνικών άλλων» με τη μορφή τεράτων, όπως π.χ. οι Κύκλωπες και οι Λαιστρυγόνες.

Σε αντίθεση με τη σύγχρονη κατάσταση, στο απώτερο παρελθόν, είχαν διαμορφωθεί τέτοιες συνθήκες αντιπαράθεσης, οι οποίες ήθελαν από τη μία πλευρά τον πλούσιο και πολιτισμένο Νότο και από την άλλη τον φτωχό και ημιάγριο Βορρά. Ήδη από την εποχή της ελληνικής αρχαιότητας, η πιο σημαντική έννοια κοινωνικού προσδιορισμού υπήρξε εκείνη της ταυτότητας, συλλογικής ή ατομικής, εθνικής, φυλετικής, πολιτικής ή οποιασδήποτε άλλης μορφής. Ξεκινώντας από ένα πολύ υψηλό επίπεδο γενίκευσης, οι αρχαίοι Έλληνες διαίρεσαν ολόκληρη την τότε γνωστή

³⁸ D. Cuche, 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ. 40.

³⁹ Κ. Στενού, 1998, Εικόνες του άλλου, Αθήνα, εκδ. Εξάντας.

ανθρωπότητας σε δύο αποκλειστικές και αντιθετικές κατηγορίες: «Εμείς» και οι «Άλλοι» ή όπως ακριβώς το έθεσαν, οι Έλληνες και οι βάρβαροι. Στην πραγματικότητα η αντιπαράθεση του Έλληνα και του βάρβαρου συνιστά μια πολωτική διχοτόμηση του κόσμου.⁴⁰ Οι Έλληνες και οι βάρβαροι αποτελούσαν ολόκληρη την ανθρωπότητα. Οι Έλληνες γίνονταν αντιληπτοί ως μη-βάρβαροι, και κατά συνέπεια στους βαρβάρους αποδίδονταν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είχαν οι Έλληνες. Η διάκριση αυτή, η οποία συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη ενός αρνητικού στερεότυπου για τον βάρβαρο «άλλο», απετέλεσε μια πολύ σημαντική πτυχή τόσο της πνευματικότητας όσο και του πολιτισμού των αρχαίων Ελλήνων.

Ωστόσο, υπήρξαν αρκετές κοινωνίες στα πλαίσια των οποίων τόσο η κοινωνική όσο και η θρησκευτική ενσωμάτωση των ατόμων δε σχετίστηκε ούτε με το χρώμα του δέρματος ούτε με κάποια ιδιαίτερα φυσιολογικά χαρακτηριστικά τους. Η πιο σημαντική από αυτές ήταν η αρχαία Αίγυπτος. Στα πλαίσια της φαραωνικής αυτής κοινωνίας δεν εντοπίζονται ίχνη οποιασδήποτε φυλετικής προτίμησης, και κατά συνέπεια οι προκαταλήψεις απέναντι στους εθνικούς «άλλους» είναι ανύπαρκτες ήδη από την εποχή της πρώτης φαραωνικής δυναστείας γύρω στο 3.400 π.Χ. και για τα επόμενα 2.900 χρόνια. Κατά την περίοδο αυτή, ο πληθυσμός της Αιγύπτου ήταν εξαιρετικά ποικιλόμορφος, καθώς αποτελούνταν τόσο από τους αυτόχθονες κατοίκους της άνω Αιγύπτου, όσο και από άτομα που προέρχονταν από φυλές της ανατολικής και της κεντρικής Αφρικής. Στο πληθυσμιακό αυτό μείγμα προστέθηκαν, έπειτα από την ενοποίηση του άνω και του κάτω βασιλείου σε ένα και μοναδικό αιγυπτιακό κράτος, και ορισμένοι μετανάστες, κυρίως, από τις νοτιοδυτικές περιοχές

⁴⁰ Ωστόσο, οφείλουμε στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε ότι τόσο οι στερεοτυπικές αντιλήψεις όσο και οι προκαταλήψεις που διαμορφώθηκαν κατά την περίοδο αυτή και οι οποίες αφορούσαν τους κατοίκους, κυρίως, της αφρικάνικης ηπείρου, δεν έχουν καμία σχέση με τις ρατσιστικές αντιλήψεις που κατασκευάστηκαν κατά την εποχή της ανάδυσης και της κατασκευής του νεωτερικού κόσμου. Τόσο για τους αρχαίους Έλληνες όσο και για τους ρωμαίους, οι κάτοικοι της αφρικανικής ηπείρου χωρίζονταν σε τρεις τύπους ανθρώπων. Πρώτον, ήταν εκείνοι που διαβιούσαν μέσα στα πλαίσια του ελληνικού ή του ρωμαϊκού κράτους, και οι οποίοι θεωρούνταν ότι ανήκαν, κατά κύριο λόγο, στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Υπήρχαν, οι πολιτισμένοι και μορφωμένοι αιθίοπες, τους οποίους θαύμαζαν τόσο για τον πολιτισμό όσο και για τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης τους. Τέλος, ο τρίτος τύπος μαύρου ανθρώπου ήταν κάποιες βίαιες νομαδικές φυλές, οι οποίες κατοικούσαν στην περιοχή που εκτείνεται από την έρημο της Αιγύπτου ως τις ακτές του Ατλαντικού ωκεανού, οι οποίοι προκαλούσαν συνέχεια προβλήματα στις πόλεις που βρίσκονταν στα σύνορα των δύο μεγάλων κρατών της αρχαιότητας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Γ. Κουμάκη, 2000, Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, J. Kristeva, 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, Στ. Λιννέρ, 1991, Η γέννηση της Ευρώπης, Αθήνα, εκδ. Προσκήνιο, Στ. Λιννέρ, 1991, όπ.π., M. Bernal, 1997, op.cit., p.p. 75-92, P. Cartledge, 1993, The Greeks. A portrait of self and others, New York, Oxford University Press.

της Ασίας. Η πρακτική αυτή δεν έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι η Αίγυπτος αποτελούσε ένα εξαιρετικά εθνοκεντρικό κράτος, στα πλαίσια του οποίου η εθνική γλώσσα και θρησκεία διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο. Ωστόσο, από πουθενά δε διαφαίνεται μια σαφής προτίμηση, η οποία στηριζόταν αποκλειστικά στην ανωτερότητα της μαύρης φυλής. Τόσο οι αιγύπτιοι πολίτες όσο και οι σκλάβοι μπορούσαν να προέρχονται από διάφορες φυλές, και επομένως να έχουν αφρικανικά, ασιατικά ή μεσογειακά χαρακτηριστικά.⁴¹

Επιστρέφοντας και πάλι στην Ευρώπη, παρατηρούμε ότι κατά την περίοδο της Αναγέννησης η έννοια του άγριου ανθρώπου τροφοδότησε τη φαντασία που «πολιτισμένου» κόσμου όσο ποτέ άλλοτε. Την εποχή αυτή ο μύθος του άγριου ανθρώπου άρχισε να προσλαμβάνει ένα νέο χαρακτήρα, ο οποίος δεν αναφερόταν απλά στη αναπαράσταση των δεσμών ανάμεσα στη φύση και τον πολιτισμό, αλλά και στα φοβερά δεινά τα οποία επρόκειτο να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος υπό την απειλή της νεωτερικότητας. Ο Μεσαίωνας υιοθέτησε της εικόνα ενός άγριου ανθρώπου ο οποίος συνιστούσε για την κοινωνία μια μορφή μη φυσιολογικής συμπεριφοράς ή μιας τερατώδους πραγματικότητας. Αντίθετα, στην Αναγέννηση η έννοια του άγριου ανθρώπου ταυτίστηκε με την έννοια της τρέλας.⁴²

Ο 19^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από ένα ιδεολογικό άλμα, καθώς για πρώτη φορά η έννοια του «άλλου» συνδέεται με την έννοια του έθνους. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ήδη από τη γέννησή του, τόσο το άτομο όσο και οι λαοί γεννιούνται και παραμένουν ανώτεροι ή κατώτεροι, πολιτισμένοι ή υπανάπτυκτοι. Βάση αυτής της ιδεολογίας ολόκληρες κατηγορίες πληθυσμού θεωρήθηκαν φύσει κατώτερες και πολλές κοινωνικές σχέσεις ανισότητας δικαιολογήθηκαν με το φυσικό νόμο. Ταυτόχρονα, η διαφορά αντιμετωπίζεται με πολύ σκληρότερο τρόπο από ότι σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους. Δεν δίνεται ποτέ στον οποιονδήποτε εθνικό ή μη «άλλο» η ευκαιρία να ολοκληρωθεί μέσα στα κυρίαρχα πλαίσια. Παρατηρείται, λοιπόν, για πρώτη φορά η εμφάνιση μιας καθαρά, με τη σύγχρονη έννοια, ρατσιστικής ιδεολογίας, γεγονός που καθιστά σαφή τον ισχυρισμό ότι «το ρατσιστικό φαινόμενο είναι εγγενές στο δυτικό πολιτισμό και σ' αυτόν μονάχα- είναι ένα

⁴¹ M. Bernal, 1997, Race in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 75-92.

⁴² R. Barta, 1997, op.cit.

ιδιαίτερό του χαρακτηριστικό όπως η τεχνολογική του κυριαρχία ή η ιδέα της προόδου».⁴³

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν ως το σημείο αυτό, θεωρούμε ότι τρεις είναι οι βασικοί λόγοι της δημιουργίας της εικόνας του άγριου ανθρώπου. Η παλαιότερη από αυτές, η οποία αναπαρίσταται από την παραδοσιακή εικόνα του ευρωπαϊού άγριου, συνέβαλε στη δόμηση της κοινωνίας των πολιτών. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την ανάγκη ανακατασκευής της ατομικότητας του νεωτερικού ανθρώπου μέσω της βαθιάς κατανόησης της φυσικής ή πρωταρχικής άγριας κατάστασής του. Τέλος, ιδιαίτερα καθοριστική υπήρξε και η τάση του αποικιακού επεκτατισμού να προβάλλει και να αντιπαραθέσει το προφίλ του πολιτισμένου ανθρώπου με εκείνο της εξωτικής ανθρώπινης κατάστασης, το οποίο έπρεπε οπωσδήποτε να καταστραφεί, μέσω του εκπολιτισμού και της εκμετάλλευσης του εκάστοτε αυτόχθονου πληθυσμού.

Η δυαδική διαλεκτική σχέση ενός ατόμου τόσο με την εθνική του ιστορία όσο και με την ιστορία των «άλλων» ανθρώπων, πραγματώνεται μέσα στα πλαίσια ενός συνεχώς αναπτυσσόμενου και μεταβαλλόμενου συγκείμενου, τόσο στο επίπεδο του ίδιου του ατόμου όσο και της ανθρωπότητας γενικότερα. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μύθος του άγριου ή βάρβαρου ανθρώπου συνδέεται με την ύπαρξη τριών μυθικών συστατικών της Δυτικής ταυτότητας.⁴⁴ 1) Το διαχωρισμό φύσης και πολιτισμού. 2) Την οριοθέτηση της έννοιας της αγάπης ως μιας εσωτερικής δύναμης, καθώς και 3) με την γενίκευση τόσο των αισθημάτων ανοχής και πόνου όσο και της αντίληψης περί αυτονομίας της έννοιας της ανθρώπινης ευτυχίας.

Η αντίληψη του κόσμου συνδέεται με την περιοδική εξάλειψη των ενεργειών που υποκινούνται από τη συνεχή δράση της έννοιας του μη-εγώ, δηλαδή του «άλλου». Ο «άλλος» συνιστά μια πρωταρχική μορφή, η οποία είναι αναγκαία για την κατασκευή της ανθρώπινης υποκειμενικότητας. Καθώς τα άτομα κατασκευάζουν την εθνική τους ταυτότητα, έρχονται αντιμέτωπα με την έννοια του «εμείς» απέναντι

⁴³ Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Χ. Κωνσταντοπούλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 11-30, Τ. Ναιρν, 1998, Εθνικισμός: Ο σύγχρονος Ιανός, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 93-114, J.H. Bentley, 1996, Cross-cultural interaction and periodization in world history, in *The American Historical Review*, vol. 101, no. 3, p.p. 749-770.

⁴⁴ R. Barta, 1997, op.cit., G. Jauregui Bereciartu, 1994, Decline of the nation-state, Reno, University of Nevada Press.

στους «άλλους», η οποία εκφράζει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτούς και τα μέλη διαφορετικών εθνοτήτων.

Η σχέση με τον «άλλο», καθώς και το πώς αυτή δομείται, εκδηλώνεται, εκφράζεται και κωδικοποιείται, αποτελεί ένα από τα κεντρικότερα σημεία του τόσο του κοινωνιολογικού όσο και του ανθρωπολογικού προβληματισμού. Η επιμονή των ειδικών που ασχολούνται με το θέμα αυτό, ότι μια κοινωνική ομάδα ορίζει τον εαυτό της σε σχέση με την ύπαρξη του «άλλου», έγινε ουσιώδης σε κάθε προσπάθεια ιστορικής εξήγησης του τρόπου με τον οποίο επιτεύχθηκε η άρθρωση των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες μπόρεσαν να αποτελέσουν τη βάση μιας αίσθησης εθνικής ταυτότητας.⁴⁵ Η διάκριση που γινόταν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ανάμεσα στα ιστορικά έθνη και τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, οι οποίες δε διέθεταν τις «απαιτούμενες» πολιτικές αρετές, συνοψίζει την αντίληψη για την ύπαρξη σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα διάφορα έθνη και έθνη-κράτη.

Υπό την έννοια αυτή, ο πρώτος στόχος της εθνικής κατασκευής είναι να διαχωρίσει τον εαυτό της οντολογικά και προγραμματικά από το οποιοδήποτε «άλλο». Η αναγκαιότητα της δημιουργίας διακριτών γνωρισμάτων απορρέει από την ανάγκη της ύπαρξης κοινών κωδικών, προκειμένου να καθοριστεί ο τρόπος συμπεριφοράς των μελών μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Κατά συνέπεια, η χρήση ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού αποκαλύπτει ότι το άτομο ανήκει σε μία συγκεκριμένη ομάδα και σε καμία άλλη. Από τη μια μεριά, η αναγνώριση της ύπαρξης και «άλλων» ομάδων, «διαφορετικών» από «εμάς», μας δημιουργεί την ανάγκη να αναπτύξουμε ένα διακριτό κώδικα, ο οποίος διαφοροποιείται ριζικά από εκείνους των «άλλων».⁴⁶ Η πρακτική αυτή δεν αρνείται την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων, αντίθετα την αναγνωρίζει κάθε φορά που επιχειρείται μια μεταξύ τους επικοινωνία.

⁴⁵ Χ. Κωνσταντοπούλου, 1997, Κοινωνία της πληροφόρησης: υπερτεχνολογίες και υπο-επικοινωνίες, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 247-258, J. Kristeva, 1997, *όπ.π.*, Χ. Κωνσταντοπούλου, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 11-30, S. Woolf, 1999, Ο εθνικισμός στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, T. Eagleton, 1998, Five types of identity and difference, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 48-52, H.L. Gates, 1992, The transformation of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no. 6, p.p. 328-331, S. Huntington, 1993, The clash of civilizations?, in *Foreign Affairs*, Summer, p.p. 22-49, J. Laplanche, 1999, Essays on otherness, London, Routledge, W.W. Nobles, 1995, The infusion of African and African American content: A question of content and intent, in Hilliard A.G.III, et al., (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 5-26.

⁴⁶ Σ. Ζίλεκ, 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως τον εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79, Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, E. Garcea, 1998, European perspectives on intercultural communication, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 25-40.

Η στάση μας απέναντι στους «άλλους» διακρίνεται από την ύπαρξη δύο αντιθετικών τάσεων. Από τη μια, υπάρχει ένα ενδιαφέρον για τα όσα αυτός κατέχει, για τα προϊόντα του και τις πηγές του. Από την άλλη υπάρχει η άρνηση όλων αυτών των χαρακτηριστικών του.⁴⁷ Ο «άλλος» είναι ταυτόχρονα το αντικείμενο μιας διακαούς επιθυμίας και μιας κάθετης απόρριψης από το συλλογικό «εμείς». Η περιέργεια για τον «άλλο» σταματάει εκεί που ξεκινά ο φόβος της αλλοίωσης του εαυτού μας. Στο σημείο αυτό η μεταμόρφωση είναι αναπόφευκτη, δεν πρέπει όμως να προσλαμβάνεται ως μια απειλή καταστροφής ή υποβάθμισης της ταυτότητάς μας. Η επικοινωνία με τους «άλλους», η σύναψη γάμων ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στο «εμείς» και στο οι «άλλοι», καθώς και οι πολεμικές διενέξεις με τους «άλλους» αποτελούν δραστηριότητες οι οποίες διακρίνονται πάντοτε από μια, έστω και ανεπαίσθητη, αλλαγή του «εμείς», μια τροποποίησή του ως αποτέλεσμα της απόκτησης κάτι νέου από τους «άλλους», δηλαδή της ενσωμάτωσης ενός από τα χαρακτηριστικά του στο συλλογικό «εμείς». Κατά συνέπεια, παρατηρείται μια διαφοροποίηση, μια αλλαγή, ακόμα και ένας εμπλουτισμός της ταυτότητάς μας, υπό τον όρο βέβαια ότι είμαστε έτοιμοι να δεχθούμε μια τέτοιου είδους αλλαγή.

Παράλληλα, μέσα στο συγκεκριμένο αυτό είναι δυνατόν να παρατηρηθεί μια άρνηση απέναντι στον «άλλο», ο οποίος αναγνωρίζεται ως ξένος, παράξενος και κατά συνέπεια αποκλείεται από θεώρηση του κόσμου μας. Ο ξένος γίνεται αντιληπτός ως εχθρός σε έναν πόλεμο, στα πλαίσια του οποίου ο νικητής, αυτός που επανεγκαθιστά την ειρήνη, του στερεί όλα όσα του ανήκαν πριν, ξεκινώντας από τη γλώσσα του. Εκτός από τον πόλεμο, η απόρριψη του «άλλου» μπορεί να πάρει τη μορφή του εθνοκεντρισμού. Στην περίπτωση αυτή λειτουργεί ως ένα ενοποιητικό στοιχείο των εικόνων μέσω των οποίων επιδιώκουμε να καταστήσουμε διακριτούς τους εαυτούς μας, να διαχωριστούμε από τους «άλλους», να τους παραγκωνίσουμε ή να τους περιθωριοποιήσουμε, τοποθετώντας τους σε ένα συχνά μη καθορισμένο/απροσδιόριστο έξω από εμάς χώρο. Στην περίπτωση αυτή ο εθνοκεντρισμός μπορεί να ενισχυθεί από δύο ως επί το πλείστον λόγους. Από την αδυναμία μας απέναντι στις άλλες κουλτούρες ή από τον δυναμικό και κυριαρχικό ρόλο μας εις βάρος άλλων πολιτισμικών ταυτοτήτων.⁴⁸ Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται από εξωτερικούς ή ακόμα και από εσωτερικούς παράγοντες, αντιδρά με την ενδυνάμωση της

⁴⁷ E. Garcea, 1998, op.cit.

⁴⁸ Ibid.

διακριτότητάς της με ακραίους, ακόμα και βίαιους, καταπιεστικούς, τρομοκρατικούς και ολοκληρωτικούς τρόπους.

Στις περιπτώσεις αυτές η αυτοεκτίμηση που απορρέει από τη συλλογική ταυτότητα μετατρέπεται σε αντίδραση μίσους για τους άλλους. Ωστόσο, μια μειωτική αντίληψη για τους ξένους είναι ως ένα βαθμό εγγενής, όπως ήδη αναφέραμε, κατά τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας, δηλαδή του κοινωνικού «εμείς», και συνδέεται με την ανάγκη να διατηρηθεί η ιδέα του «εμείς» ως ξεχωριστής οντότητας διαφορετικής από τους άλλους. Η εθνικιστική σκέψη αρνούμενη να αναγνωρίσει την εθνική ετερότητα ως μια αυτόνομη μορφή συλλογικής ετερότητας, καταφεύγει συχνά στην ταύτισή της με ένα καθορισμένο άθροισμα άλλων μορφών συλλογικής ετερότητας ή με ένα αόριστο άθροισμα όλων των μορφών συλλογικής ετερότητας.⁴⁹

Σε αντιδιαστολή με την ταυτότητα, η οποία παρουσιάζεται ως μία αυστηρά δομημένη και ανελαστική κατηγορία, η διαφορά αποτελεί μια ευμετάβλητη έννοια, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από την απλή ετερότητα μέχρι τη σημαντική διαφορά και την εχθρότητα. Κανείς δεν μπορεί να πει σίγουρα ποιος είναι ο «άλλος», γιατί αυτός ορίζεται πάντα μόνο από τη θέση του ταυτού, και τη θέση αυτή κανένας δεν την βλέπει και δεν τη ορίζει.⁵⁰ Έτσι, ενώ η διαφορά αποτελεί μια κρίσιμη έννοια στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας, παρουσιάζεται πολύ εύπλαστη και κινητική. Επιπρόσθετα, η διαφορά είναι συγκεκριμένη, ενώ η ταυτότητα αφηρημένη.

Η εθνική ετερότητα έχει πολιτισμικό χαρακτήρα. Τόσο η αίσθηση όσο και η συνειδητοποίηση της εκάστοτε συλλογικής ετερότητας προϋποθέτει πάντοτε τη συνάντηση και την αντιπαραβολή με τον «άλλο». Στο σημείο αυτό διακρίνονται δύο τύποι σχέσεων μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων.⁵¹ Στον πρώτο τύπο, η εθνική

⁴⁹ Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, Περὶ της κατασκευῆς συλλογικῶν ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικῆς ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) ὄπ.π., σ.σ. 177-202, D. Bennett & H. Bhabha, 1998, Liberalism and minority culture: Reflections on “culture’s in between”, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 37-47, T. Eriksen, 1991, The cultural contexts of ethnic differences, in *Man*, vol. 26, no. 1, p.p. 127-144, A. Ross, 2000, Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 89-100.

⁵⁰ Θ. Βέικου, 1999, Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Γ. Κοντάκου, 1997, Γλώσσα-σκέψη-πολιτισμός ως παιδαγωγικά μεγέθη, στο *Γλώσσα*, τ. 42, σ.σ. 4-21.

⁵¹ Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Horowitz έχει κατασκευάσει μια τυπολογία κοινωνιών, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο κάθε μια από αυτές αντιμετωπίζει τους «άλλους». Οι υπάρχουσες, λοιπόν, κοινωνίες εντάσσονται σε μια από τις ακόλουθες οχτώ κατηγορίες: 1) κοινωνία που προωθεί της γενοκτονίες, 2) κοινωνία που υποστηρίζει τις εξορίες, 3) κοινωνία που χρησιμοποιεί βασανιστήρια, 4) τυραννική κοινωνία 5) κοινωνία που δημιουργεί συναισθήματα ντροπής, 6) κοινωνία που δημιουργεί ενοχές, 7) ανεκτική κοινωνία, και 8) επιτρεπτική κοινωνία. Ανάλογη είναι και η τυπολογία της Harff, η οποία κάνει λόγο για έθνη-κράτη, τα οποία χρησιμοποιούν τη δύναμή τους απέναντι στους «άλλους»

ετερότητα βιώνεται ως μοναδικότητα και υπεροχή και η σχέση προς τον «άλλο» ως σχέση ανώτερου προς κατώτερο. Στον δεύτερο τύπο, η διαφορά ανάμεσα στα έθνη δεν είναι διαφορά ανώτερου και κατώτερου, αλλά διαφορά δρόμων πολιτισμικής ανάπτυξης.⁵²

Κατά καιρούς έχουν, επίσης, αρθρωθεί από τους ειδικούς διάφορες θεωρίες, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο θεώρησης του «άλλου». Μια αναλυτική παρουσίαση των θεωριών αυτών είναι έξω από την σκοποθεσία της παρούσας μελέτης. Γι' αυτό και στη συνέχεια θα προβούμε σε μια περιληπτική μόνο παρουσίαση των βασικότερων από αυτές. Η θεωρία των φυλετικών και πολιτισμικών διαφορών αναφέρεται στον ενστικτώδη φόβο που έχει το άτομο για τους ανθρώπους εκείνους που είναι φυσιογνωμικά και πολιτισμικά διαφορετικοί από αυτό. Η θεωρία του οικονομικού ανταγωνισμού, θεωρεί ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι στον «εθνικό άλλο» αποτελούν απόρροια του οικονομικού ανταγωνισμού που δημιουργείται μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων. Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου η αντιμετώπιση του «άλλου» από τα μέλη μιας εθνικής ομάδας εξαρτάται από το αν η συμπεριφορά του εναρμονίζεται με τις «δικές μας» κοινωνικές νόρμες. Η θεωρία της τραυματικής εμπειρίας υποστηρίζει ότι μια τυχόν δυσάρεστη εμπειρία με ένα άτομο που προέρχεται από μια άλλη εθνική ομάδα είναι δυνατόν να συμβάλλει στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων απέναντι στην ομάδα αυτή, οι οποίες έχουν μόνιμο χαρακτήρα. Από την άλλη, η θεωρία της απογοήτευσης ή της επιθετικότητας προβάλλει την έννοια της απογοήτευσης, η οποία προέρχεται από τη μη ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου. Με τον τρόπο αυτό, η επιθετικότητά μας στρέφεται σε

με τις ακόλουθες μορφές: 1) ως ηγεμονική γενοκτονία, 2) ως ξενοφοβική γενοκτονία, 3) ως ανταποδοτική πολιτική, 4) ως καταπιεστική πολιτική, 5) ως επαναστατική πολιτική, και 6) ως ανακτητική και ταυτόχρονα ηγεμονική πολιτική. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Θ. Ζιάκα, 1993, όπ.π., S. Golding, 1997, Curiosity, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 10-26, A. Maislinger, 1994, Coming to terms with the past: An international comparison, in Farnen R. (ed.) *Nationalism, ethnicity, and identity*, London, Transaction publ., p.p. 167-176.

⁵² Ωστόσο στη διάρκεια της ιστορίας των εθνών-κρατών, δύο υπήρξαν κατά κύριο λόγο οι βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση των «εθνικών άλλων». Αυτές δεν είναι άλλες από την αφομοίωση και την ενσωμάτωση. Με τον όρο αφομοίωση νοείται το τελικό στάδιο της διαδικασίας μέσω της οποίας άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Το στάδιο αυτό ακολουθεί εκείνα της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής. Από την άλλη, ο όρος ενσωμάτωση υποδηλώνει ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός διακριτού πολιτισμού, ο οποίος ταυτόχρονα δέχεται τις επιδράσεις από την χώρα υποδοχής, και ασκεί επίδραση σ' αυτήν, συμμετέχοντας ενεργά στην αναδιαμόρφωσή της. Έτσι, ενώ με την αφομοίωση σημειώνεται μια αποκοπή του ατόμου από τις ρίζες του, μέσω της ενσωμάτωσης η εθνική παράδοση του ατόμου αποτελεί μέρος της νέας εθνικής του ταυτότητας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: J. Kristeva, 1997, όπ.π., Γ. Νικολάου, 2000, Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 123-134.

οποιοδήποτε είναι διαφορετικός από «εμάς», μια που αυτός είναι σε θέση να ικανοποιήσει περισσότερες ανάγκες του. Τέλος, σύμφωνα με την προβολική θεωρία, τα άτομα μιας εθνικής ομάδας αποδίδουν στους «άλλους» τα αρνητικά χαρακτηριστικά που οι ίδιοι διαθέτουν, την ύπαρξη των οποίων είναι απρόθυμοι να αναγνωρίσουν.⁵³

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το εθνικό ένστικτο αυτοσυντήρησης συγκροτείται ιστορικά και δομείται ιδεολογικά μέσω της αντιπαράθεσής του με τα άλλα τα αντίζηλα έθνη ή έθνη-κράτη. Η εθνική κοινότητα υπάρχει μόνο ως εγγενής σχέση ετερότητας, η οποία προσδιορίζει τη συνεχή σύγκρουση και τον ακατάπαυστο ανταγωνισμό με τους «άλλους». Η χρήση του όρου «άλλος» συμβάλλει τόσο στη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων όσο και στην ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας. Στην πράξη ο «άλλος» καθίσταται ένα alter-ego, του οποίου η ύπαρξη εξαρτάται από «εμάς», και στο οποίο προσάπτονται όλες οι αρνητικές συμπεριφορές μας. Η πολιτιστική ταυτότητα συνιστά με τον τρόπο αυτό μια συμβολική διεκδίκηση μέσα στο πεδίο του «άλλου», αναγόμενη έτσι σε ένα εγχείρημα αλληλένδετα αγωνιστικό και διαλογικό.

Είναι γεγονός ότι δεν μπορούμε να προβούμε στη μείωση των φυλετικών προκαταλήψεων αν προηγουμένως δεν κατανοήσουμε τι είναι αυτό που προκαλεί την εμφάνισή τους. Η ύπαρξη των προκαταλήψεων επιτελεί δύο πολύ σημαντικές λειτουργίες.⁵⁴ Σε έναν κόσμο ο οποίος συχνά γίνεται δύσκολα κατανοητός από το

⁵³ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: A. Krasteva, 2000, Η βουλγαρική πολιτισμική ταυτότητα, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 203-214, D. Cuche, 2001, όπ.π., σ. 40, J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, Education in a multicultural society, in *American Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 9-25.

⁵⁴ Μια λεπτομερής ιστορική ανάλυση της εμφάνισης και της ανάπτυξης του φαινομένου του ρατσισμού δεν εντάσσεται στα πλαίσια του πονήματος αυτού. Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τον εν λόγω θέμα βλέπε: Σ. Ζιλέκ, 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως το εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79, Κ. Στενού, 1998, όπ.π., Τ.Β. Jelloun, 1998, Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, Α. Φραγκουδάκη, 1994, Οι θεωρίες για την υποβάθμιση της ελληνικής γλώσσας: η ευρωπαϊκή διάσταση μιας κρίσης (ταυτότητας), στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστήα-Γείτονα», σ.σ. 112-125, J. Anderson, 1994, How we learn about race through history, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 87-106, M. Bernal, 1997, Race in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 75-92, M. Geyer & C. Bright, 1995, World History in a global age, in *The American Historical Review*, vol. 100, no. 4, p.p. 1034-1060, P. Gilroy, 1997, Scales and eyes: "race" making difference, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 189-195, H.A. Giroux, 1990, The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and ethnicity, in *Journal of Urban and Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, M. Giubernau, 1996, Nationalisms, Cambridge, Polity Press, R. Jenkins, 1994, Rethinking ethnicity: identity, categorization and power, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 17, no. 2, p.p. 197-223, L. Kramer & D. Reid, 1994, Introduction: Historical knowledge, education,

άτομο, η ύπαρξη ορισμένων απλουστεύσεων βοηθά το άτομο να κρίνει ευκολότερα τις διάφορες καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Οι ανασφάλειες και οι φόβοι του ατόμου είναι δυνατόν να κατασταλούν σε αντικρουόμενες περιστάσεις που απαιτείται από αυτό να λάβει κάποια απόφαση. Οι προκαταλήψεις επιτρέπουν στο άτομο να ταξινομήσει τον εαυτό του μέσα στο κοινωνικό του συγκείμενο, να ταυτίσει τον εαυτό του με την ομάδα της οποία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα, και με αυτόν τον τρόπο να βιώσει ένα αίσθημα ασφάλειας. Η υιοθέτηση των προκαταλήψεων που είναι αποδεκτές μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ή εθνικής ομάδας βοηθά το άτομο να μην περιθωριοποιηθεί από την ομάδα αυτή, και κατά συνέπεια να γίνει το ίδιο αντικείμενο προκατάληψης. Λόγω της οριοθέτησης μιας ομάδας με βάση τα άτομα που δεν ανήκουν σ' αυτήν, τα μέλη της αποκτούν ένα ισχυρότερο αυτοσυναίσθημα από τη μια, καθώς και μια αίσθηση ανωτερότητας απέναντι στους «άλλους» από την άλλη. Επιπρόσθετα, είναι πολύ πιο εύκολο να εναποθέσει κάποιος τη ευθύνη για τις ατυχίες και τις αποτυχίες του σε μία άλλη ομάδα, η οποία συνιστά τους «αποδιοπομπαίους τράγους» της υπόθεσης.

Τόσο οι προκαταλήψεις όσο και τα στερεότυπα αποτελούν νοητικά σχήματα, τα οποία μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε υποκειμενικά την πραγματικότητα που μας περιβάλλει. Στις περιπτώσεις εκείνες που η πραγματικότητα δεν ανταποκρίνεται στις προκαταλήψεις μας είναι ευκολότερο για τον εγκέφαλό μας να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα, παρά να τροποποιήσει τις προκαταλήψεις μας.⁵⁵ Με άλλα λόγια, οι προκαταλήψεις μας βοηθούν να συμπληρώσουμε τις απαιτούμενες πληροφορίες στις περιπτώσεις εκείνες που δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τα πάντα αναφορικά με ένα άτομο ή με μία ομάδα ατόμων.⁵⁶

and public culture, in Kramer L. & Reid D., op.cit., p.p. 1-24, D. Locke, Multicultural counseling, in http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed357316.html, K. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race and Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-4, A. Schonfeld, et al., 1997, op.cit., p.p. 17-35.

⁵⁵ “All different all equal”, 1995, op.cit.

⁵⁶ Η καθολικότητα της τάσης του ατόμου να δημιουργεί προκαταλήψεις, καθώς και το άμεσα σχετιζόμενο με την πρακτική αυτή φαινόμενο της τήρησης αποστάσεων από τα άτομα εκείνα που θεωρούμε ότι είναι διαφορετικά από εμάς, έχει τονιστεί από όλους τους κοινωνικούς ψυχολόγους, που έχουν κατά καιρούς ασχοληθεί με το θέμα αυτό. Για παράδειγμα, ο Hartley έδειξε ότι τα άτομα που ήταν απρόθυμα να αποδεχθούν και να ενσωματώσουν στην δική τους εθνική ομάδα άτομα που προέρχονταν από «άλλες» εθνικές ομάδες, μέσα στη σύγχυσή τους απέρριπταν κάθε είδους σχέση ακόμα και με τρεις φανταστικές ομάδες, τους «Wallonians», τους «Danireans» και τους «Pireneans». Η τάση τους αυτή, ίσως, δεν είναι τόσο ανόητη όσο φαίνεται αρχικά. Ορισμένα άτομα είναι δυνατόν να αντιπαθούν τους ξένους σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε να μη θέλουν να έχουν καμία σχέση ακόμα και με άτομα που προέρχονται από μέρη τα οποία δεν έχουν ακούσει ποτέ τους. Η τάση τους αυτή, να επιδεικνύουν, δηλαδή, άμεσα αρνητικές αντιδράσεις απέναντι στα άτομα που δεν είναι μέλη της δικής

Αν και οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν επιχειρήσει εδώ και αρκετά χρόνια να δημιουργήσουν μια κατανοήσιμη και συνεκτική θεωρία αναφορικά με την έννοια της προκατάληψης, εντούτοις οι προσπάθειές τους δεν υπήρξαν απόλυτα επιτυχείς. Ένας σχετικά μεγάλος αριθμός θεωριών εξηγεί τα διάφορα συστατικά στοιχεία από τα οποία συνίστανται οι προκαταλήψεις, όμως καμία από αυτές δεν είναι σε θέση να περιγράψει το σύνολο των πολλαπλών διαστάσεών τους. Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν απορρίψει ορισμένες από τις παλαιότερες, απλοϊκές θεωρίες περί προκαταλήψεων, ενώ άλλες θεωρίες είναι από τη φύση τους τόσο περιορισμένες, με αποτέλεσμα να καθίστανται μη λειτουργικές. Αντιθέτως, άλλες είναι εξαιρετικά χρήσιμες για τη διευκρίνιση συγκεκριμένων μορφών προκαταλήψεων, οι οποίες απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, εντούτοις, αποτυγχάνουν αναφορικά με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις της συγκεκριμένης έννοιας. Μια προσεκτική μελέτη των θεωριών περί προκαταλήψεων αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας σχηματισμού στάσεων και τρόπων συμπεριφοράς, γι' αυτό και οι απλοϊκές επεξηγήσεις των προκαταλήψεων, το μόνο που επιτυγχάνουν είναι παρεμποδίζουν την ουσιαστική κατανόησή τους.⁵⁷

τους ομάδας, ακόμα και αν πρόκειται για φανταστικά άτομα και ομάδες, σχετίζεται με τις τελευταίες έρευνες της γνωστικής ψυχολογίας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: W.P. Vogt, 1997, *Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference*, London, Sage.

⁵⁷ Από την αναδίφηση της σχετικής με τις θεωρίες περί προκαταλήψεων βιβλιογραφίας, παρατηρούμε ότι οι βασικές θεωρίες που επιδιώκουν να εξηγήσουν τις προκαταλήψεις βασίζονται, κυρίως, στις έννοιες της απογοήτευσης και της επιθετικότητας, καθώς και σε εκείνες της προβολής και της συμβολικής αντικατάστασης. Οι θεωρίες αυτές χαρακτηρίζονται από ορισμένες κοινές συνιστώσες, παρά το γεγονός ότι ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες. Όλες τους, λοιπόν, παραδέχονται την ανάγκη έκφρασης των ανταγωνισμών απέναντι σε εκείνο που δε συνιστά το πραγματικό αντικείμενο του ανταγωνισμού. Όχι μόνο υπάρχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ των θεωριών αυτών, αλλά επιπρόσθετα η μία συμπληρώνει τις αδυναμίες της άλλης. Ο Arnold Rose προέβη σε μια κριτική επισκόπηση τόσο των παλαιότερων απλοϊκών θεωριών περί προκαταλήψεων όσο και των πιο σύγχρονων ψυχολογικών θεωρήσεων. Μέσα από την περιληπτική παρουσίαση της ανάλυσής του διαγράφονται τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμα σημεία κάθε μιας από τις διαφορετικές αυτές θεωρίες. Οι θεωρίες με τις οποίες ασχολείται είναι οι εξής: Η θεωρία της φυλετικής και πολιτισμικής διαφοράς, η θεωρία του οικονομικού ανταγωνισμού, η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου, η θεωρία της τραυματικής εμπειρίας, θεωρία της απογοήτευσης και της επιθετικότητας, και τέλος, η προβολική θεωρία. A. Rose, 1962, *The causes of prejudice*, in Barron M.L. (ed.) *American cultural minorities. A textbook in intergroup relations*, New York, Knopf publ.

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν και αρκετές άλλες θεωρίες, οι οποίες όμως δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από τα πρότυπα που ήδη είχαν τεθεί από εκείνες που προαναφέραμε και κατά συνέπεια εντάσσονται στο ευρύτερο συγκείμενο μιας ή περισσοτέρων από αυτές. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διανοητική (comprehensive) θεωρία των προκαταλήψεων, τις θεωρίες προκαταλήψεων που εξάφουν τη σημασία της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς και τις θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής των προκαταλήψεων. R.K. Merton 1949, *Discrimination and the american creed*, in R.M. MacIver (ed.) *Discrimination and the national welfare*, New York, Harper & Row, p.p. 99-126. Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τις θεωρίες που αναφέρθηκαν εδώ, βλέπε: Γ. Τσιάκαλου, 2000, *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, J. Banks, 1994, op.cit.

Από την αναδίφηση της σχετικής με τις θεωρίες περί προκαταλήψεων βιβλιογραφίας, παρατηρούμε ότι οι βασικές θεωρίες που επιδιώκουν να εξηγήσουν τις προκαταλήψεις βασίζονται, κυρίως, στις έννοιες της απογοήτευσης και της επιθετικότητας, καθώς και σε εκείνες της προβολής και της συμβολικής αντικατάστασης. Οι θεωρίες αυτές χαρακτηρίζονται από ορισμένες κοινές συνιστώσες, παρά το γεγονός ότι ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες. Όλες τους, λοιπόν, παραδέχονται την ανάγκη έκφρασης των ανταγωνισμών απέναντι σε εκείνο που δε συνιστά το πραγματικό αντικείμενο του ανταγωνισμού. Όχι μόνο υπάρχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ των θεωριών αυτών, αλλά επιπρόσθετα η μία συμπληρώνει τις αδυναμίες της άλλης.

Πολλά παραδείγματα μας φανερώνουν ότι οι πολιτισμικές παρανοήσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν στη δημιουργία εθνικών στερεοτύπων⁵⁸ και εχθρότητας. Η εξήγηση της δημιουργίας των στερεοτύπων αυτών εντοπίζεται στο γεγονός ότι η συμπεριφορά των ατόμων που βρίσκονται έξω από τα όρια της δικής μας ομάδας δεν αξιολογείται σύμφωνα με τις δικές τους πολιτισμικές παραδόσεις και συνήθειες, αλλά σύμφωνα με τις δικές μας αξίες.

Μέσω των στερεοτύπων αποδίδονται ορισμένα αρνητικά και μειωτικά χαρακτηριστικά ταυτότητας στα μέλη μιας διαφορετικής κοινωνικής ομάδας, εξαιτίας του ότι η κοινωνική και πολιτισμική συνύπαρξη με τα μέλη αυτής της διαφορετικής κοινωνικής ομάδας προσλαμβάνεται από το άτομο ως απειλητική. Η εσωτερίκευση των στερεοτύπων από τα άτομα συμβαίνει πολλές φορές ασυνείδητα, ωστόσο η λειτουργία τους κρίνεται καθοριστικής σημασίας.⁵⁹ Ο σκοπός τους δεν είναι άλλος,

⁵⁸ Ο όρος στερεότυπο «αναφέρεται σε πεποιθήσεις για τάξεις ατόμων, ομάδων ή αντικειμένων, οι οποίες είναι «προκατασκευασμένες», δεν προκύπτουν, δηλαδή, από μια λογική εκτίμηση του κάθε φαινομένου αλλά από μηχανικές συνήθειες κρίσης και προσδοκίας». Με άλλα λόγια, τα στερεότυπα συνιστούν κατηγορικές γενικεύσεις για άτομα ή ομάδες ατόμων, οι οποίες προκύπτουν έπειτα από μια καταφανή άρνηση αποδοχής της ύπαρξης ατομικών ή κοινωνικών διαφοροποιήσεων. Πρόκειται για βεβιασμένα συμπεράσματα που αφορούν πολύπλοκες καταστάσεις και τα οποία τείνουν να προκαταλαμβάνουν τη συμπεριφορά μας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, J. Kueger, 1996, Probabilistic national stereotypes, in *European Journal of Social Psychology*, vol. 26, p.p. 961-980.

⁵⁹ D. Agicic, 2000, Η εικόνα των λαών της νοτιοανατολικής Ευρώπης στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κροατίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 179-196, Ν. Ιντζετσιζόγλου, 2000, Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) «*Εμείς*» και οι «*άλλοι*» αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 177-202, “All different all equal”, 1995, op.cit., Β. Christensen, 1998, Preconceptions and stereotypes held by teachers, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 251-256, G. Munro & P.

από το να μας βοηθήσουν να αξιολογήσουμε τόσο τη δική μας κουλτούρα όσο και τις κουλτούρες, καθώς και τους τρόπους ζωής των άλλων, να δημιουργήσουμε τη μορφή των σχέσεων που θα διατηρήσει η δική μας κουλτούρα με τις κουλτούρες των άλλων, και, τέλος, να δικαιολογήσουμε τη συμπεριφορά μας, καθώς και τις διακρίσεις στις οποίες προβαίνουμε εις βάρος ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες.

Τα στερεότυπα μπορούν πολύ συχνά να εντοπιστούν στα αστεία και τα ανέκδοτα που αναφέρονται σε «άλλα» διαφορετικά από εμάς έθνη, το συγκεκριμένο των οποίων αναφέρεται ουσιαστικά στις αρνητικές όψεις τις δικής μας εθνικής ταυτότητας, οι οποίες με τον τρόπο αυτό αποδίδονται στους παράξενους «άλλους». Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει αρκετές ερευνητικές προσπάθειες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί σε διαφορετικά μέρη του κόσμου.⁶⁰ Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα στερεότυπα συνιστούν αυτοεκπληρούμενες προφητείες, οι οποίες απορρέουν από τις προϋπάρχουσες καλές ή κακές σχέσεις ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα ή ομάδες ατόμων.

Ιδωμένες από αυτή την πλευρά, τόσο η φυλετικές διαφοροποιήσεις όσο και ο ρατσισμός μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως ιστορικές εκφάνσεις ενός γενικού και παγκόσμιου κοινωνικού φαινομένου, το οποίο δεν είναι άλλο από εκείνο της εθνικότητας. Ως τέτοιες χαρακτηρίζουν καταστάσεις στις οποίες μια εθνική ομάδα κυριαρχεί ή επιδιώκει να κυριαρχήσει εις βάρος μιας άλλης εθνικής ομάδας, και στην προσπάθειά της αυτή κατηγοριοποιεί τα μέλη της αναφερόμενη στην υποτιθέμενη κληρονομική και αμετάβλητη διαφορά τους, η οποία αποκαλύπτει την κατωτερότητά τους.

Μέσα σ' αυτό το συγκεκριμένο επιτεύχθηκε ο ανώτατος παραλογισμός αναφορικά με την έννοια του ρατσισμού. Η φαντασιακή αυτή κατασκευή περί ανωτερότητας και κατωτερότητας των ανθρωπίνων φυλών είχε ως αποτέλεσμα αποστέρηση ορισμένων ευρωπαίων από τα ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά και κατά συνέπεια από την ίδια την εθνικότητά τους. Όσον αφορά τους μη ευρωπαίους, η ιδεολογία αυτή λειτούργησε

Ditto, 1997, Biased assimilation, attitude polarization, and affect in reactions to stereotype-relevant scientific information, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 23, no. 6, p.p. 636-653.

⁶⁰ Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, *όπ.π.*, Η.Κ. Triandis, 1997, Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 130-165, Β. Christensen, 1998, *όπ. cit.*, p.p. 251-256, Α. Kandydaki, 1999, "Multi-culturalism" and "anti-racism". A binary opposition or a potential coalescence in British social services. Evaluating cases of sexual abuse, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 372-391, G. Munro & P. Ditto, 1997, *όπ. cit.*, p.p. 636-653, F. Stopsky & S. Lee, 1994, *Social studies in a global society*, New York, Delmar Publ.

νομιμοποιητικά όσον αφορά τη βίαιη και απάνθρωπη εξόντωσή τους από τους φυλετικά ανώτερους ευρωπαίους.

Στο δικαιολογημένο ερώτημα, πως είναι δυνατόν να διατηρείται ένα τέτοιο πλέγμα λανθασμένων αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, η απάντηση είναι σχετικά απλή. Πρώτον, σε κάθε κοινωνία η διαβίωση μας κατηγορίας ανθρώπων ως υποτελών λειτουργεί ως επιβεβαίωση της υποτιθέμενης κατωτερότητάς τους. Δεύτερον, η διάδοση μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνίας περί της ύπαρξης μιας επικίνδυνης κατηγορίας ανθρώπων, συνοδεύεται από την εμφάνιση μιας αβασάνιστης δυσπιστίας, φόβου και εχθρότητας απέναντι στα άτομα αυτά. Τρίτον, ο ρατσισμός αποτελεί βραχυπρόθεσμα μια πολύ συμφέρουσα ιδεολογία για όλους όσους δεν ανήκουν στα θύματά του. Και τέταρτον, οι κυβερνήσεις υποκύπτουν πολύ εύκολα στις πιέσεις των πολιτών για διακρίσεις εις βάρος πολιτικά ανίσχυρων ομάδων.⁶¹

Συνοψίζοντας παρατηρούμε ότι τόσο τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις όσο και η ρατσιστική ιδεολογία συνιστούν μια κοσμοθεώρηση, η οποία διαιρεί την ανθρωπότητα σε ανώτερες και κατώτερες φυλές, από τις οποίες οι πρώτες έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα της επικυριαρχίας πάνω στις κατώτερες. Στην πραγματικότητα, όμως, οι φυλές δεν υπάρχουν, καθώς από γενετική άποψη, η κατάταξη των ανθρώπων σε ξεχωριστές φυλές δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως αυθαίρετη. Αυτό δε σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι γενετικά όμοιοι. Αντίθετα, οι διαφορές μεταξύ τους είναι πολύ σημαντικές, αλλά απορρέουν πολύ περισσότερο από τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται μεταξύ ατόμων που ανήκουν στην ίδια φυλή, παρά από εκείνες που εμφανίζονται μεταξύ διαφορετικών φυλών. Κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Αυτό σημαίνει ότι διαφέρει από τους «άλλους», δεν είναι όμως ούτε «ανώτερος» ούτε «κατώτερος», αλλά ίσος με αυτούς. Επομένως, η φυλή δεν αποτελεί ένα διακριτό βιολογικό φαινόμενο, αλλά έναν κοινωνικό μύθο, ο οποίος έχει επιδράσει καταστροφικά στην ιστορία και την εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Η αντιπαράθεση ανάμεσα στο μύθο και το λόγο που αρθρώνεται γύρω από την έννοια του «άλλου» εμφανίζεται εξαιρετικά απατηλή. Η ιστορία του «άγριου ανθρώπου» λειτούργησε στην ιστορική του πορεία ως ένα μέσο προσδιορισμού της ετερότητας, η οποία κατέστη αναπόσπαστο τμήμα στην προσπάθεια καθορισμού τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Η

⁶¹ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε: Γ. Τσιακάλου, 2000, ό.π., Α. Memmi, 1984, *Racism or heterophobia?*, in *Forum*, vol. 1, p.p. VIII-X.

ίδια η ιστορία κατέδειξε ότι ο τρόπος επεξήγησης της ύπαρξης των τεράτων καθώς των μύθων που τα συνοδεύουν, συνδέεται άρρηκτα με τον καθορισμό και τη μοίρα του εθνικού εαυτού. Τα προβλήματά, οι εμπειρίες, η ιστορία και η κουλτούρα μας μπορεί να είναι διαφορετικά. Ωστόσο, το «εμείς» και οι «άλλοι» είναι αλληλένδετα.

Αποφασίζεις ότι δεν συμπαθείς τους ξένους. Φαντάζεσαι ότι είναι επικίνδυνοι. Τους κοιτάς με θυμό, και του μισείς. Δεν τους βοηθάς όταν έχουν την ανάγκη σου, και τους λες να επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Και ξαφνικά μια μέρα αφήνεις την πατρίδα σου και πηγαίνεις σε μια άλλη χώρα, και αισθάνεσαι τόσο βλάκας και ηλίθιος, καθώς έρχεσαι, πλέον, για πρώτη φορά αντιμέτωπος με το μέγεθος της άγνοιας και της στενομυαλιάς σου.

Μια γνωστή παροιμία των Βεδουίνων λέει: είμαι εναντίον του αδελφού μου και μαζί με τον αδελφό μου είμαστε εναντίον του ξαδέρφου μας. Εγώ, ο αδερφός και ο ξάδερφός μου είμαστε εναντίον του γείτονα και όλοι μαζί είμαστε εναντίον του ξένου. Σε τελική, όμως, ανάλυση ο ρατσισμός δεν είναι το μίσος προς τον «άλλο» αλλά το μίσος προς τον ίδιο μας το εαυτό.

2. ΕΘΝΟΣ-ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. «ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΟ ΜΙΣΟΣ ΜΟΥ»: Η ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΟΥ «ΚΑΚΟΥ» ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΤΟΥ ΕΧΘΡΟΥ. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ

Από την εποχή του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού (18^{ος} αιώνας), η εκπαίδευση έδωσε έμφαση στην προβολή και εξύμνηση του έθνους εις βάρος της ανθρωπότητας.
Xanthopoulos J.A., 1995.

Μεταξύ των βασικών δικαιωμάτων του παιδιού συγκαταλέγεται και εκείνο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση μας επιτρέπει να γνωρίσουμε ο ένας τον άλλο. Το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, τόσο το φυσικό και το κοινωνικό όσο και το σχολικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση στηρίζεται στις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που κυριαρχούν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Μέσω τόσο της επίσημης όσο και της ανεπίσημης εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα αποβλέπει στην παραγωγή «κατάλληλα» διαμορφωμένων μελών, μέσω της μεροληπτικής παρουσίασης βασικών συστατικών στοιχείων της κουλτούρας και του πολιτισμού του.

Είναι γνωστό, ότι οι εθνικοί ανταγωνισμοί βρίσκουν έκφραση σε διάφορα επίπεδα. Στο πολιτικό, στο θρησκευτικό, κυρίως, όμως, στο εκπαιδευτικό κι αυτό γιατί η εκπαίδευση ως κατεξοχήν ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, αποτελεί μια πολιτική διαδικασία μέσω της οποίας μια κοινωνία αποδίδει στον εαυτό της μια συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική ταυτότητα. Επιπρόσθετα, το έθνος μπορεί να οικοδομηθεί μόνο με τη βοήθεια ενός ισχυρού οργάνου, το οποίο έχει επινοηθεί από τους ανθρώπους προκειμένου να συμβάλλει στη συμμόρφωση του ατόμου στις νόρμες και στους κανόνες που ενστερνίζεται ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο. Και το όργανο αυτό δεν είναι άλλο από την εκπαίδευση και για τον πολιτικό αυτό ρόλο της το κράτος προσπαθεί με κάθε τρόπο να την καταστήσει ένα πρακτικό θεσμό.¹

¹ Θ. Βερέμη, 1997, Από το εθνικό κράτος στο έθνος δίχως κράτος. Το πείραμα της Οργάνωσης Κωνσταντινουπόλεως, στο Βερέμη Θ., (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 27-52, Σ. Βουρή, 1992, Εκπαίδευση και

Συνεπώς, κύριο έργο του κράτους είναι να διαδώσει με τους εκπαιδευτικούς του μηχανισμούς την ιδεολογία που εξασφαλίζει την ενότητα των πολιτών και τη νομιμοποίηση της εξουσίας του.

Το σχολείο, λοιπόν, και η εκπαίδευση γενικότερα, εκπληρώνει τρεις βασικούς ρόλους. α) Κοινωνικοποιεί και πολιτικοποιεί έμμεσα ή άμεσα, λειτουργώντας ως ένα σύστημα ομογενοποίησης και κοινωνικού έλεγχου, β) καταρτίζει το εργατικό δυναμικό που χρειάζεται το έθνος-κράτος, προκειμένου να επιτευχθεί αύξηση τόσο της παραγωγικότητας όσο και του εθνικού εισοδήματος, και γ) συντελεί στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της παροχής ίσως ευκαιριών για ατομική αυτοπραγμάτωση και για αξιοκρατική επαγγελματική και κοινωνική τοποθέτηση.²

Ο ρόλος του έθνους-κράτους στη διαμόρφωση της εθνικής ιδεολογίας είναι καθοριστικός, μια που συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση του πλαισίου της συμπεριφοράς του μαθητή και μελλοντικού πολίτη. Τα σημερινά ευρωπαϊκά, και όχι μόνο, εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ιστορικά διαμορφωθεί ως εθνοκρατικοί μηχανισμοί, οι οποίοι συνδέονται άρρηκτα με τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού έθνους-κράτους. Σύμφωνα με την πρακτική αυτή, τα σχολεία θεσμοθετούνται ως δημόσια ιδρύματα, τα οποία αποβλέπουν ως επί το πλείστον στην εξυπηρέτηση των εθνικών αναγκών και συμφερόντων, τόσο σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Andy Green, «η δημόσια εκπαίδευση ενσωμάτωνε μια νέα καθολικότητα που βασιζόταν στην παραδοχή ότι η εκπαίδευση επεκτείνεται σ' όλες τις κοινωνικές ομάδες και πρέπει να εξυπηρετεί ποικιλία κοινωνικών αναγκών. Τα εθνικά συστήματα συγκροτήθηκαν ειδικά για να υπερβούν τη στενή ιδιαιτερότητα προγενέστερων τύπων μάθησης. Είχαν ως στόχο την

εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904, Αθήνα, εκδ. Παρασκήνιο, Ο. Alborno, 1988, Ethnocentrism in education: Comparative analysis, the case of Latin America and the Caribbean, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California November 24-27, p.p. 1-42.

² Α. Καζαμία, 1986, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 9-19, Π. Καλογιαννάκη, 1993, Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Ι. Πυργιωτάκη, 1992, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, K. Lolenc-Kolnik, 2001a, Learning for a democratic Europe with geographical syllabuses and textbooks in Slovenia, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 235-243, J.A. Spinthourakis & P.Papouli-Tzelepi, 2001, Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 183-190, J.A. Xanthopoulos, 1995, The quest for a European identity. The case of education in Greece, in *Greek-American Review*, June, p.p. 13-18.

εξυπηρέτηση του έθνους ως σύνολο, ή μάλλον, «του εθνικού συμφέροντος», όπως αυτό προσδιοριζόταν από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις».³

Επομένως, ο ρόλος της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία είναι να υπηρετεί τους σκοπούς αυτής της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, οι διάφορες κοινωνίες, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη μελλοντική ύπαρξή τους καθώς και τη διατήρηση των αξιών, γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες θεωρούν κατάλληλες για να μεταδοθούν τις επόμενες γενιές, δημιουργούν τα μέσα εκείνα που θα συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη αυτών των στόχων.⁴

Εφόσον, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί εργαλείο της αναπαραγωγικής διαδικασίας μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στην παραγωγή αλλά και στη μορφοποίηση των νέων. Στην αρχαία Κίνα, για παράδειγμα τα κλασικά κείμενα του Κομφούκιου, τα οποία τόνιζαν τη σπουδαιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων, ήταν αυτά που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί της εποχής, προκειμένου να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους νέους που θα έμπαιναν στην υπηρεσία του αυτοκράτορα. Στην Ινδία, οι Βραχμανιστές δημιούργησαν τις παραδόσεις Χιντού. Στις Ισλαμικές χώρες, όπου οι αιρετικές κινήσεις κινητοποιούσαν τα εθνικιστικά συναισθήματα και δικαιολογούσαν τις αιματοχυσίες, ο κύριος μοχλός της εκπαιδευτικής λειτουργίας ήταν η παντοδυναμία των θρησκευτικών δασκάλων.⁵

Στις εμπορικές κοινωνίες η έννοια της εκπαίδευσης υπέστη μια ουσιαστική αλλαγή, καθώς σήμαινε πλέον την καθοδήγηση ενός ατόμου από ένα άλλο ή τη χωρίς περιθώρια επιλογής επιρροή ενός ατόμου σε ένα άλλο (μετάδοση της τέχνης από πατέρα σε γιο). Οι αλχημιστές αποτελούν το πιο τρανταχτό παράδειγμα της αντίληψης αυτής. Οι βιομηχανικές κοινωνίες, από την άλλη, επέφεραν μία δεύτερη αλλαγή στην έννοια της εκπαίδευσης. Με τον όρο εκπαίδευση εννοούσαν την καθοδήγηση των παιδιών από τους ενήλικους μέσω της χρήσης ενός προγραμματισμένου οργάνου το οποίο ονομαζόταν σχολείο. Οι αλχημιστές αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρακτικής αυτής.⁶

³ Α. Καζαμία, 1994, Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φανταστική Ευρώπη», στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ. 94.

⁴ J. Knappert, 1988, Education and ethnocentrism, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-15, T. Wagaw, 1988, Education and ethnocentrism: The role and impact of international organizations, paper presented at the XVII Pre-ICUS Conference, Malaga, Spain, March 18-20, p.p. 1-25.

⁵ B. Holmes, & M. McLean, 1989, *The curriculum*, London.

⁶ I. Illich & E. Verne, 1981, *Imprisoned in the global classroom*, London, Writers and Readers, S.W. Rothstein, 1996, *Schools and society*, Englewood Cliffs: N.J., Merrill publ.

Οι βιομηχανικές κοινωνίες μεταμόρφωσαν την αντίληψη περί εκπαίδευσης για δεύτερη φορά. Με τον όρο εκπαίδευση κατά την περίοδο αυτή νοείται η καθοδήγηση των νέων από τους ενήλικες με τη χρήση ενός προγραμματισμένου και δομημένου εργαλείου το οποίο ονομάζεται σχολείο.⁷

Μία ακόμα παράμετρος, η οποία χρήζει αναφοράς, είναι ότι για αιώνες η εκπαίδευση και η θρησκεία στην Ευρώπη αποτέλεσαν έναν αδιάσπαστο "συνεταιρισμό", ο οποίος άλλοτε συνέβαλε στην εξάπλωση της εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και άλλοτε λειτούργησε ως περιοριστικός παράγοντας. Όμως, τους δύο τελευταίους αιώνες τα μεγάλα κοινωνικά κινήματα επηρέασαν καθοριστικά την εκπαίδευση και τα περιεχόμενά της.

Με τη βιομηχανική επανάσταση εμφανίζεται και μια ολοένα και αυξανόμενη τάση αποθηρευοποίησης της εκπαίδευσης και οργάνωσης δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, παράλληλα με τις προσπάθειες καθιέρωσης και εγκαθίδρυσης μιας νέας κοινωνικής τάξης, της οποίας ο ρόλος εντοπίζεται στην οικονομική και αναπτυξιακή ενότητα των διαφόρων συντελεστών του πληθυσμού. Επιπρόσθετα, στον 20ο αιώνα η θρησκεία χάνει βαθμιαία την ισχύ της και αντικαθίσταται από την οικονομία. Οι παιδαγωγικές αρχές στηρίζονται πλέον στην παραγωγή και την εμπορευματοποίηση και τα εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίως στις Δυτικές χώρες, σχεδιάζονται για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης.⁸

Στην περίπτωση αυτή παρατηρούμε μια περαιτέρω συρρίκνωση της έννοιας της εκπαίδευσης, η οποία περιορίζεται πλέον στην αποκλειστική υιοθέτηση των επιταγών της καπιταλιστικής «χρήσιμης» γνώσης, καθώς στην εξυπηρέτηση του αντίστοιχου τρόπου παραγωγής που απορρέει από αυτήν. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, οι μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές προσπάθειες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, γίνονται αντιληπτές ως αποτέλεσμα του νέου τρόπου διακυβέρνησης, σύμφωνα με τον οποίο τα υποκείμενα-μέλη του έθνους-κράτους οφείλουν να μεταμορφωθούν σε «σωστούς» εθνικούς πολίτες, μέσω της ταυτόχρονης ανάπτυξης και δημιουργίας νέων διασυνδέσεων ανάμεσα στους πολίτες και το έθνος-κράτος.

⁷ Κ. Αγγελόπουλου, 2000, Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, στο Καψάλη Α., Μπουνίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 319-334, I. Illich & E. Verne, 1976, *Imprisoned in the global classroom*, London, Writers and Readers publ.

⁸ I. Illich, & E. Verne, 1981, *op.cit*, 1981.

Το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για τη διατήρηση και την προαγωγή των ιδιαίτερων εθνικών χαρακτηριστικών πρωτοεμφανίστηκε την περίοδο του Διαφωτισμού και στη συνέχεια αναζωπυρώθηκε κατά το 19^ο αιώνα ως αποτέλεσμα της άνθισης της νέας αστικής τάξης. Ως τα μέσα του ίδιου αιώνα, αξίες όπως η εθνική παράδοση και τα εθνικά χαρακτηριστικά κυριαρχούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μια γενική αρχή, κυρίως στις χώρες εκείνες όπου η διαμόρφωση ενός νέου τύπου εθνικής ταυτότητας εμφανιζόταν επιτακτική και σε μικρότερο βαθμό σε χώρες οι οποίες αναζητούσαν τη δική τους εθνική ταυτότητα μέσα στα πλαίσια ενός πολυεθνικού κράτους. Αλλά ακόμη και σε χώρες όπου υπήρχαν βασιλικές δυναστείες ή κάποιου άλλου είδους απολυταρχικές ομάδες, ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, έχοντας γίνει η νέα θρησκεία του κράτους, ήταν προορισμένος να λειτουργήσει ως μία συνεκτική δύναμη. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο και προς το τέλος του αιώνα (19^ο), η πολιτική δύναμη και η κοινή γνώμη δημιούργησαν τις προϋποθέσεις εκείνες που επέτρεψαν στην εκπαίδευση ν' αποκτήσει έναν ακόμα πιο ισχυρό εθνικό χαρακτήρα.⁹

Σύμφωνα, λοιπόν, με το πνεύμα της εποχής, ήταν εύλογο ότι τα κράτη θα χρησιμοποιούσαν όλο και ισχυροποιούμενο κρατικό μηχανισμό για να επικοινωνούν με τους κατοίκους της επικράτειάς τους, κυρίως μέσω των δημοτικών σχολείων, στην προσπάθειά τους να αναδημιουργήσουν το μεγαλείο του παρελθόντος, να υπερτονίσουν τα ιδιαίτερα εθνικά τους χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιδείξουν την εθνική τους τελειότητα και υπεροχή και για να εμφυσήσουν την αφοσίωση σε αυτό ώστε να συνδέσουν στενά τα πάντα με τη χώρα και τη σημαία, επινοώντας αρκετά συχνά παραδόσεις ή ακόμα και έθνη για το σκοπό αυτό, στοχεύοντας τις περισσότερες φορές στην υποβάθμιση άλλων εθνικών κοινοτήτων και στην αναθεώρηση της ιστορίας τους. Το έθνος αποκτά τώρα υπέρτατη σημασία την οποία οφείλει στην αύξηση της σημασίας που προσλαμβάνει η ύπαρξη ενός κοινού πολιτισμού βασισμένου στην εγγραμματοσύνη. Έτσι, το κράτος επιφορτίζεται με τη συντήρηση και την εποπτεία μιας γιγάντιας κοινωνικής υποδομής, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ένα πολύ κρίσιμο τμήμα της, ενώ παράλληλα η διατήρηση του πολιτισμού και της γλωσσολογικής ιδιαιτερότητας γίνεται τώρα ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης.¹⁰

⁹ M. Szabolcsi, 1988, Ethnocentrism in education. A comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit, p.p. 1-26, M. Szabolcsi, 1992, The Ethnic Factor in Central European Education, in Schleicher K. and Kozma T. (eds) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 103-120.

¹⁰ E. Gellner, 1992, Έθνη και Εθνικισμός, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, E. J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα, μτφρ. Νάντρικς Χ., Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, M. Szabolcsi, 1992, op.cit.

Η Γαλλική Επανάσταση αποτελεί σημείο σταθμό στη διαδικασία αυτή, όχι γιατί οδήγησε στην άμεση δημιουργία ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά γιατί έθεσε τις βάσεις για την μεταγενέστερη ανάπτυξή του. Ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα των επαναστατικών αρχών της ήταν ότι ο έλεγχος της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε πλέον έργο της εκκλησιαστικής εξουσίας, αλλά πέρασε για πρώτη φορά στη δικαιοδοσία του έθνους-κράτους. Όπως πολύ εύστοχα υποστηρίζει ο Graff, «η σημαντικότερη λειτουργία της νεωτερικής εκπαίδευσης ήταν η διδασκαλία ενός νέου είδους πατριωτισμού, ο οποίος ξεπερνούσε τα όρια που έως τότε θεωρούνταν ότι κατείχε».¹¹ Το έργο του σχολείου δεν περιοριζόταν μόνο στην ανάπτυξη εθνικών και πατριωτικών αισθημάτων, αλλά εκτεινόταν και στη δημιουργία μιας αίσθησης ενότητας στα πλαίσια του νεωτερικού έθνους-κράτους, το οποίο διακρινόταν από την ύπαρξη μέσα σ' αυτό διαφορετικών εθνικοτήτων, πολιτισμικών παραδόσεων, γλωσσικών ιδιωμάτων, καθώς και σταθερών και παγιωμένων κοινωνικών και ταξικών διαιρέσεων. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής συμπεριλάμβανε και τη συνεχή και επαναλαμβανόμενη εθνική και πολιτισμική κατήχηση, σύμφωνα με την οποία ο νέος εξοπλιζόταν με όλα εκείνες τις δεξιότητες που θεωρούνταν απαραίτητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων του, που δεν ήταν άλλα από τη διαφύλαξη της πατρίδας, την πληρωμή των φόρων, την εργασία προς όφελος της ανάπτυξης του έθνους-κράτους, και, τέλος, την αδιαμαρτύρητη υποταγή στους νόμους που αυτό είχε θεσπίσει για την προστασία του.

Η διαδικασία δημιουργίας και παγίωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων συνεχίστηκε καθόλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, υπό το συγκείμενο της επιβεβαίωσης και του καθορισμού των διακριτών ταυτοτήτων των νεοσύστατων νεωτερικών εθνικών κρατών. Την περίοδο αυτή, το σχολείο ανάγεται σε κέντρο διαμόρφωσης της πολιτειακής και εθνικής ταυτότητας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος από την πλευρά του έθνους-κράτους δεν αποβλέπει μόνο στην κάλυψη των αναγκών που απορρέουν από τις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας, αλλά, κυρίως, στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης, η οποία εγγυάται το σαφή διαχωρισμό μεταξύ των εθνικών πολιτών και των εθνικών «άλλων».

Άσχετα αν βρίσκονται στη Δύση ή σε οποιοδήποτε άλλο μέρος του κόσμου, τα σχολεία όλων των εθνικών - κρατών στοχεύουν στη δημιουργία ατόμων τα οποία θα διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, και παράλληλα θα ενστερνίζονται

¹¹ M. Guibernau, 1996, Nationalisms, Cambridge, Polity Press, p. 69.

εκείνες τις αξίες και τα ιδανικά που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στους ρόλους τους, ως πολίτες του συγκεκριμένου κράτους. Κεντρική θέση σε μια τέτοιου είδους εκπαίδευση κατέχει η ενδυνάμωση των εθνικιστικών και πατριωτικών στόχων της κοινωνίας. Έτσι, προκειμένου να διατηρηθεί η εθνική συνοχή και να αναπαραχθεί η εθνική πολιτισμική κληρονομιά, η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές μια εθνική ταυτότητα και συνείδηση, δρώντας συχνά ως μία εθνική βιομηχανία, η οποία αποσκοπεί στην εθνική σταθερότητα και συνοχή.¹²

Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψη αυτή, η εκπαίδευση οφείλει να εμφυσήσει στην ψυχή των μαθητών μία εθνοκεντρική ιδεολογία και παράλληλα να κατευθύνει τις απόψεις και τις ενέργειές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι πατριωτικές. Ο νόμος θα πρέπει να καθορίζει και να ελέγχει το περιεχόμενο, τη σειρά και τη μορφή της εκπαίδευσής τους. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η διδασκαλία να γίνεται μόνο από άτομα που ανήκουν στο ίδιο έθνος. Μ' αυτόν τον τρόπο τα εκπαιδευτικά συστήματα νομιμοποιούνται να προβάλουν μια συγκεκριμένη εικόνα για την ανθρώπινη ζωή και τον κόσμο, η οποία συχνά παρουσιάζει τους άλλους πολιτισμούς και λαούς ως περιέργους ή ακόμα και ως εχθρικούς, γεγονός που επιβεβαιώνει την παρατήρηση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίως στο δυτικό κόσμο, έχουν ιστορικά διαμορφωθεί ως εθνοκεντρικοί κοινωνικο-πολιτισμικοί και πολιτικοί μηχανισμοί εξουσίας - γνώσης.¹³

Ο Pierre Bourdieu παραθέτει έναν παρόμοιο συλλογισμό, όταν αναφέρεται στη θεωρητική ομογενοποίηση, που κατευθύνεται από το έθνος-κράτος, και η οποία διαμορφώνει τις νοητικές δομές των ατόμων-μελών του, επιβάλλοντας ταυτόχρονα την παρουσία κοινών αρχών αντίληψης της ομοιότητας και της διαφοράς, δηλαδή, ενός κοινού τρόπου σκέψης, ο οποίος συμβάλλει στην κατασκευή αυτού που ονομάζεται

¹² Γ. Φλουρή, 1996, Προς ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ενωμένη Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 185-250, G. Flouris, 1994, Citizenship Values and the European Dimension in Education: National and International Perspectives, paper presented at the Conference on Citizenship Values and the European Dimension in Education, Bretton Hall, June 2-4, G. Flouris, 1997, Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of the Greek Compulsory Education (Grades 1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39. R. Patai, 1988, Ethnocentrism in education in the Muslim world, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-18.

¹³ Α. Καζαμιά & Μ. Κασσωτάκη, 1995, Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμιά Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 12-39, Z. Bauman, 1990, Modernity and Ambivalence in *Theory Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 143-169, K. Schleicher, 1992, Ethnicity and Ethnocentrism. A Problem to the Global Community? in Schleicher K. and Kozma T. (eds.), op.cit., p.p. 1-15.

εθνική ταυτότητα.¹⁴ Ήταν, κυρίως, μέσω της θεαματικής εξάπλωσης του θεσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, που πραγματώθηκε η πολιτισμική ομογενοποίηση των μελών των διαφόρων εθνικών κρατών, η οποία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο σχετικό κεφάλαιο, θεωρείται καθοριστικής σημασίας, κατά τη διαδικασία συγκρότησής τους σε διακριτές οντότητες. Μέσω της επιβολής της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία συνιστά τη αποδεκτή εθνική κουλτούρα, το εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως, μέσα από τη διδασκαλία της εθνικής ιστορίας και λογοτεχνίας, δομεί τη μορφή της εθνικής του αυτοεικόνας. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα ανάγεται σε φορέα παραγωγής ενός νέου είδους πολιτείας (citizenship), το οποίο διαχωρίζει τον εαυτό του από διάφορες άλλες παραδοσιακές μορφές προσκόλλησης, με τη βοήθεια των αρχών που αναδύονται από την έννοια της εθνικής ταυτότητας. Η λειτουργία αυτή σχετίζεται άμεσα με την παραγωγή μιας ταυτότητας, η οποία τείνει στην ανάμειξη της εθνικιστικής ιδεολογίας με εκείνη που πηγάζει από το δικαίωμα της ελεύθερης και κυρίαρχης διακυβέρνησής του.

Ο εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο είναι δυνατόν να κατανοηθεί μέσω διαφορετικών απόψεων και προσεγγίσεων. Έτσι, η ψυχολογική προσέγγιση ασχολείται κυρίως με τις συμπεριφορές, οι οποίες απορρέουν από την ύπαρξη του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση. Η ανθρωπολογική προσέγγιση, ασχολείται με την κοινωνικοποίηση των ατόμων μέσω αυτής της εθνοκεντρικής λογικής που επικρατεί στην εκπαίδευση, ενώ η κοινωνιολογική προσέγγιση ασχολείται πρώτιστα με την κοινωνία και όχι με τις προσωπικότητες των μαθητών. Επισημαίνει, λοιπόν, ότι ο εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα εργαλείο ή μέσο με τη βοήθεια του οποίου η κυβερνητική ελίτ ασκεί πίεση στις μειονότητες ή ακόμα και στην κυρίαρχη εθνότητα μέσα στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου κράτους. Η ιστορική προσέγγιση, από την άλλη, επικεντρώνει την προσοχή της στις μορφές που έχει κατά καιρούς πάρει ο εθνοκεντρισμός στην πορεία ανάπτυξης των φιλοσοφιών των εκπαιδευτικών συστημάτων, καταδεικνύοντας ότι οι ρίζες τους εντοπίζονται στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν τη συγκεκριμένη περίοδο. Τέλος, η πολιτική προσέγγιση θεωρεί ότι ο εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση αποτελεί μια ένδειξη ότι υπάρχει συγκεντρωμένη πολύ μεγάλη

¹⁴ O. Anweiler, κ.ά., 1987, Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, T. Husen, 1991, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, A. Novoa, 2000, Europe and education: Historical and comparative approaches, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 47-70.

δύναμη γύρω από κάποια εθνικά και πολιτικά συμφέροντα, η οποία δεν είναι δυνατόν να παραγνωρισθεί.¹⁵

Υπάρχει, βέβαια, και η αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση αποτελεί απλά ένα μέσο το οποίο άλλοτε συμβάλλει και άλλοτε όχι στη διαμόρφωση των εθνοκεντρικών αισθημάτων, αλλά δεν είναι αυτή που δημιουργεί τον εθνοκεντρισμό. Το προνόμιο αυτό ανήκει στους διάφορους φορείς της, οι οποίοι άλλοτε τον υποστηρίζουν και άλλοτε τον αποθαρρύνουν. Σημαντικό ρόλο, εξάλλου, διαδραματίζουν και οι διαφορετικές καταστάσεις, καθώς και ο εκάστοτε κοινωνικός περίγυρος, που ενδεχομένως ενεργοποιούν ή μάχονται ενάντια στην εθνική αναβίωση. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι δυνατόν να αποτελεί μέρος μιας πολιτικής η οποίας στοχεύει στην εξάλειψη των εθνικών διαφοροποιήσεων, κυρίως μέσα στα πλαίσια συγκεντρωτικών κρατών τα οποία επιθυμούν ν' αποκρυσταλλώσουν τα εθνικά τους χαρακτηριστικά. Μπορεί, όμως, και να αφήνει περιθώρια για εθνικές διαφοροποιήσεις, όπως συμβαίνει κυρίως σε μη συγκεντρωτικά ή ομοσπονδιακά κράτη. Ο σκοπός για τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση αποτελεί άμεση ευθύνη των φορέων της, που δεν είναι άλλοι από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, την οργάνωση του σχολείου, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, κ.λπ.¹⁶

Το γεγονός αυτό συμβάλλει τόσο στη βαθύτερη κατανόηση όσο και την επιβεβαίωση της φουκωικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία *"κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι παρά μία πολιτική που επιδιώκει να διατηρήσει ή να τροποποιήσει την καταλληλότητα του λόγου μαζί με τη γνώση και την εξουσία που αυτός έχει εν δυνάμει. Μέσα στα πλαίσια της ιστορίας το σχολείο θεωρείται αναλυτής αλλά ταυτόχρονα και πεδίο ανάλυσης από μία συγκεκριμένη γωνία που τοποθετεί το υποκείμενο - μαθητή ως αντικείμενο σκέψης και αντικειμενικής γνώσης"*.¹⁷ Η νεωτερική αντίληψη ότι μόνο η κουλτούρα που μεταδίδεται από το σχολείο είναι σε θέση να προσδώσει στο βιομηχανικό άνθρωπο τη χρησιμότητα, την αξιοπρέπεια και το αυτοσεβασμό του,

¹⁵ T. Kozma, 1988, Dimensions of multiculturalism. The emergence of a new educational ideology, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-19.

¹⁶ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία: Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ.σ. 207-248, T. Kozma, 1992, Ethnocentrism, in education: Can We Overcome it?, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.), op.cit, p.p. 281-286, K. Schleicher, 1992, op.cit, p.p. 1-15.

¹⁷ Α. Χουρδάκη, 1997, Η ιστορία της παιδείας. Επιστημολογία, μεθοδολογία και προβληματική, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 129.

οδήγησε σταδιακά στη θεώρησή του ως τη μόνη πηγή παροχής της σωστής και έγκυρης γνώσης.

Έτσι μέσα στα πλαίσια της συνολικής δόμησης των σύγχρονων κοινωνικών σχέσεων στις καπιταλιστικές κοινωνίες, η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για τη διασφάλιση δύο πραγματικοτήτων. Πρώτον, η υποχρεωτική εκπαίδευση κρατάει τα παιδιά στο σχολείο και κατά συνέπεια μακριά από τις υπόλοιπες πηγές γνώσης και δεύτερον, υπάρχει μια υπερβολική συγκέντρωση των μέσων μετάδοσης της γνώσης στο σχολικό χώρο. Μ' αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η αντίληψη ότι μόνο τα σχολεία μεταδίδουν την πιο αξιόλογη γνώση, με αποτέλεσμα την υπερεκτίμηση και την παρανόηση της λειτουργίας τους. Το κατά πόσο το σχολείο μεταδίδει τη μόνη αξιόλογη γνώση, αποτελεί απλά θέμα ορισμού του τι θεωρούμε αξιόλογη γνώση. Είναι κατανοητό, ότι το σχολείο μεταδίδει εκείνες τις γνώσεις οι οποίες έχουν νομιμοποιηθεί από το κοινωνικό σύνολο, ως οι μόνες λογικές και οικουμενικά αξιόλογες, όμως παράλληλα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι βασική λειτουργία του σχολείου είναι η μετάδοση στους μαθητές εκείνων των γνώσεων που τους είναι απαραίτητες προκειμένου να πετύχουν στις εξετάσεις τους και να αποκτήσουν τα σχετικά έγγραφα που πιστοποιούν την επιτυχία τους αυτή.¹⁸

Όπως προαναφέραμε, από τον 19^ο αιώνα και μετά, η διάδοση της εκπαίδευσης έπαιξε σημαντικό ρόλο τόσο στη δημιουργία της εθνικής συνείδησης όσο και στη διάκριση των «νόμιμων» εθνικών κρατών, δηλαδή εκείνων στα οποία το έθνος και το κράτος είχαν άμεση συνοχή μεταξύ τους, από τα «μη-μόνιμα» εθνικά κράτη, δηλαδή, εκείνα τα οποία συμπεριλάμβαναν μέσα στη όρια της επικράτειάς τους διαφορετικές εθνικές ομάδες ή τμήματα άλλων εθνών.¹⁹ Όσον αφορά τα έθνη-κράτη που συγκαταλέγονταν στην πρώτη περίπτωση, το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της γενίκευσης της εγγραμματοσύνης των μελών τους, όχι μόνο συντέλεσε στην ενδυνάμωση των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους, αλλά βοήθησε, επίσης, την ανάπτυξη μιας ισχυρής αίσθησης περί κοινότητας. Ωστόσο, είναι ελάχιστα τα νεωτερικά έθνη-κράτη, τα οποία εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα έθνη-κράτη, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος επιχείρησαν την

¹⁸ M. H. Segall, κ.ά., 1993, Διαπολιτιστική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο, Γεώργια Δ. (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, K. Harris, 1982, Teachers and classes. A Marxist analysis, London, Routledge & Kegan Paul, S. W. Rothstein, 1996, Schools and Society. New Perspectives in American Education, Englewood Cliffs, N. I. Merrills' Prentice Hall.

¹⁹ M. Guibernau, 1996, op.cit.

απορρόφηση ή και την αφομοίωση των πολιτισμικών μειονοτήτων που διαβιούσαν μέσα στα όρια της εδαφικής τους επικράτειας.

Συνοψίζοντας τα όσα προαναφέρθηκαν, μπορούμε να πούμε ότι κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα το εκπαιδευτικό σύστημα ανέλαβε την υποχρέωση της δημιουργίας πολιτών, οι οποίοι διαβιούσαν στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου έθνους, το οποίο καθοριζόταν από τα όρια ενός κυρίαρχου έθνους-κράτους. Σ' αυτό ανατέθηκε η ευθύνη για την ηθική, πολιτισμική και πολιτική ανάπτυξη του έθνους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάχθηκε στη νέα «θρησκεία» της εποχής. Επιφορτίστηκε, επίσης, με την ευθύνη της αφομοίωσης των μειονοτικών πληθυσμών, της προαγωγής των κυρίαρχων θρησκευτικών πεποιθήσεων, της διάδοσης του εθνικού γλωσσικού ιδιώματος, της επιβολής της εθνικής ταυτότητας και κουλτούρας, της γενίκευσης των νέων συνθηκών του καθημερινού τρόπου ζωής, της ενδυνάμωσης των πατριωτικών αξιών, της προώθησης των ηθικών αρχών, και πάνω απ' όλα της διδασχής και διάδοσης των πολιτικών και οικονομικών αντιλήψεων των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων. Έτσι, σύμφωνα με τον Gellner,²⁰ το έθνος-κράτος αναδεικνύεται, κατά την περίοδο αυτή, σε προστάτη της προαγωγής μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, καθώς και σε συντηρητή του αδιαμφισβήτητα ομογενοποιητικού τυποποιημένου εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά την εποχή αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα αναδείχθηκε, επίσης, σε κύριο μέσο προβολής μιας συγκεκριμένης εικόνας του κόσμου. Αυτή η εικόνα του κόσμου ήταν ιδιαίτερα εθνικιστική, κοσμική και βιομηχανική. Τα σχολεία βοήθησαν τις κυβερνήσεις των εθνών-κρατών να εκσυγχρονίσουν τους τρόπους πραγμάτωσης των συγκεντρωτικών και προκαθορισμένων σκοπών τους, καθώς και να υπερκεράσουν τις ιδιαιτερότητες που προέκυπταν από την ύπαρξη των διαφόρων θρησκευτικών, τοπικών, και εθνοτικών ιδιαιτεροτήτων των μελών τους.

Εύγλωττα, λοιπόν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση συνιστά το πιο αυταρχικό και επεμβατικό εργαλείο του έθνους-κράτους.²¹ Κατά συνέπεια, μπορούμε στο σημείο αυτό να διατυπώσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα: α) Ποιοι είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τον εθνικό χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού συστήματος; και β) Ποια είναι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εθνικισμού;

²⁰ E. Gellner, 1992, Έθνη και Εθνικισμός, μτφρ. Λαφαζάνη Δ., Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, E. Gellner, 1996, The coming of nationalism and its interpretation: the myths of nation and class, in Balakrishnan G. (ed.) *Mapping the nation*, London, Verso.

²¹ H. Giroux, 1983, Theory and resistance in education, London, Heinemann, T. Husen, 1991, όπ.π., I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell.

Σύμφωνα με τους ειδικούς, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να διασφαλίζει την ύπαρξη μιας εύκολα αναγνωρίσιμης ομάδας πολιτών, οι οποίοι είναι ικανοί να συμμετέχουν αποτελεσματικά τόσο στη διακυβέρνηση όσο στις ευρύτερες πολιτικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στα πλαίσια του διακριτού έθνους-κράτους τους.²² Υπό την έννοια αυτή, η εκπαίδευση αποτελεί έναν ισχυρότατο παράγοντα ενίσχυσης του εθνικού πνεύματος, και το έθνος-κράτος από την πλευρά του προωθεί την εγχάραξη των εθνικών αξιών στη συνείδηση των πολιτών του μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

Το σχολείο έχει κατά καιρούς αποτελέσει τόσο μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων εθνοκρατικών σκοπών, καθώς και αναπαραγωγής των ισχυόντων κοινωνικών δομών όσο και ως εργαλείο κοινωνικής μεταρρύθμισης. Με βάση τη διττή αυτή λειτουργία της, ο Durkheim έχει ορίσει την εκπαίδευση «ως την επίδραση που ασκούν οι ενήλικες στα νεαρά άτομα, τα οποία δεν είναι ακόμα έτοιμα και ικανά να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή του κράτους, υποστηρίζοντας πως βασικός σκοπός τους είναι η υιοθέτηση και η ανάπτυξη από το παιδί ενός συνόλου συγκεκριμένων φυσικών, διανοητικών και ηθικών δεξιοτήτων, οι οποίες κρίνονται αναγκαίες για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία των ενηλίκων».²³ Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω ορισμό, η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση κατά την παιδική ηλικία ταυτίζονται με την εκμάθηση εκ μέρους των νέων ατόμων του συστήματος αξιών της προηγούμενης γενιάς, της εισαγωγής τους στα κοινωνικά σύμβολα, στην εξοικείωσή τους με τις σημαντικότερες πλευρές του κόσμου των ενηλίκων, όπως είναι για παράδειγμα ο διαχωρισμός της εργασίας και της καθημερινής ζωής.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία αποτελούν δημιούργημα τόσο του πολιτισμού όσο και της προόδου, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του συνολικού κοινωνικού συγκείμενου. Η κοινή γνώμη, οι ηθικές συμπεριφορές, οι θρησκευτικοί θεσμοί, καθώς και η συνολική πολιτική κατάσταση καθορίζουν τη

²² B. Garii, 2000, U.S. social studies in the 21st century: Internationalizing the curriculum for global citizens, in *The Social Studies*, vol. 91, no. 6, p.p. 257-264, A. Gocsal, 2000, Hungarian students' perceptions of the Roma minority, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 167-174, A.D. Griffith, 1990, Social studies for nation building, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 4, p.p. 161-165, K. Yoshino, 1997, Cultural nationalism and "internationalization" in contemporary Japan, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 131-148.

²³ H. Merkens, 1994, Εκπαιδευτικοί στόχοι σε μια Ευρώπη που αλλάζει, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 177-184, X. Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, 1997, Νέες οπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά της ανθρωπολογικής έρευνας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 68-75, D. Harvey, 1999, The condition of postmodernity, Oxford, Blackwell, M. Clarke & M. Killeavy, 2000, Citizenship education in the Irish curriculum: processes of teacher-child interaction in social learning, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 175-196.

σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο με τη σειρά του τις τροφοδοτεί, τις υποθάλλπει και τις αναζωογονεί. Κάθε δομημένος, διακριτός και αναγνωρισμένος κοινωνικός σχηματισμός απαιτεί από τα μέλη του να κατέχουν ένα σύνολο βασικών πολιτισμικών γνώσεων, καθώς και να αποκτήσουν ένα σύνολο ξεκάθαρων δεξιοτήτων και μορφών επιτρεπτής συμπεριφοράς. Μέσα στα πλαίσια αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο αναφορικά με τη μετάδοση των βασικών συστατικών στοιχείων που θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής συνέχειας των κοινωνικών και άλλων μορφών συμπεριφοράς ενός έθνους-κράτους.²⁴ Κατά συνέπεια, κάθε διακριτό έθνος-κράτος διαθέτει τις δικές του επιτακτικές ανάγκες και προσταγές, επιζητώντας μέσω του εκπαιδευτικού του συστήματος τη διασφάλιση τόσο της ενδυνάμωσή τους μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο διεθνές συγκείμενο όσο και της ανανέωσής και της αναζωογόνησής τους προκειμένου να καταστεί εφικτή η προσαρμογή του στις επιταγές της εκάστοτε ισχύουσας κοινωνικής πραγματικότητας.

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στα πλαίσια του νεωτερικού έθνους-κράτους συνιστά ένα θεσμό ο οποίος διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές ομάδες που διαβιούν μέσα σ' αυτό. Από όλους τους θεσμούς του έθνους-κράτους, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο θεσμός εκείνος που εγχαράσσει στη συνείδηση των πολιτών την πίστη στο ιδανικό της δημοκρατίας. Ως βασικός νομιμοποιητικός θεσμός λειτουργεί τόσο με σκοπό τη διατήρηση του ισχύοντος εθνοκρατικού θεσμικού και πολιτισμικού πλαισίου όσο και την αλλαγή παρωχημένων λειτουργιών του με απώτερο στόχο της πιο εύρυθμη μελλοντική λειτουργία του.

Συνεπώς, δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία ξεκομμένη από το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία. Ούτε, όμως, μπορούμε να σχηματίσουμε μια συνολική εικόνα του, αν περιοριστούμε μόνο στην αποσπασματική εξέταση των πρακτικών και των λειτουργιών του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.²⁵ Η ένταση της συσχέτισης ανάμεσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και στις πολιτικές που

²⁴ D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Unesco, 1999, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Αθήνα, εκδ. Gutneberg, V. Mallinson, 1986, The question of comparability as between educational systems in Europe, in *Oxford Review of Education*, vol. 12, no. 2, p.p. 117-132.

²⁵ Σ. Μπουζάκη, 1994, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Α', Αθήνα, εκδ. Gutenberg, M. Peters, 1995, Radical democracy, the politics of difference, and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 39-57.

υιοθετεί ένα συγκεκριμένο έθνος-κράτος εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τύπο διακυβέρνησής του τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Τα σχολεία δεν μπορούν να εξασκήσουν τις σαφώς κοινωνικοποιητικές λειτουργίες τους, μη αναπαράγοντας τις θεσμικές συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, μόνο στην περίπτωση που κάποιος αναλύσει τόσο τη σχέση εξάρτησης του εκπαιδευτικού από το πολιτικό και το οικονομικό σύστημα όσο και τις προσδοκίες απέναντι σ' αυτό αλλά και το τι πράγματι είναι σε θέση να προσφέρει το σύστημα αυτό στο αντίστοιχο πολιτικό και οικονομικό σύστημα, θα μπορέσει να εξετάσει σωστά τις λειτουργίες ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά την ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό σύστημα, συναντώνται δύο αντιθετικές απόψεις στη σχετική βιβλιογραφία. Από τη μια έχουμε την άποψη σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα ασκεί πάντα τη λειτουργία της αναπαραγωγής της κυρίαρχης εθνοκρατικής ιδεολογίας και προσδιορίζεται ξεκάθαρα από το εκάστοτε πολιτικό και οικονομικό σύστημα. Και από την άλλη, υπάρχει η άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μια δική του δυναμική, ασκώντας μια ενεργητική λειτουργία, με βάση την οποία συμβάλλει στη μεταβολή της κοινωνίας.²⁶

Εντούτοις, όλοι, άσχετα πια από τις παραπάνω απόψεις ενστερνίζονται, δηλώνουν απερίφραστα ότι η έννοια της ουδετερότητας ή της ανεξαρτησίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια αυταπάτη.²⁷ Τα σχολεία, όχι σε λιγότερο βαθμό από οποιονδήποτε άλλο ιδεολογικό μηχανισμό του έθνους-κράτους, αν και υποστηρίζουν ότι στέκονται υπεράνω συγκεκριμένων ιδεολογικών συμφερόντων και θέσεων, εντούτοις λειτουργούν ως καθαρά αναπαραγωγικοί μηχανισμοί των κυρίαρχων κοινωνικών συμφερόντων, οι οποίοι διασφαλίζουν τη συνοχή της κοινωνίας μέσω της γενικευμένης αποδοχής της ιδεολογίας της αστικής τάξης.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των εθνών-κρατών επηρεάζονται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από την έννοια της παράδοσης. Ορισμένες πρακτικές και λειτουργίες τους τελούνται με ένα συγκεκριμένο, μυστικιστικό θα μπορούσαμε να πούμε, τρόπο, με

²⁶ O. Anweiler, κ.ά., 1987, όπ.π., Μ. Κουτσελίνη, 1997, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σ.σ. 35-49, Κ. Kolenc-Kolnik, 2000b, The influence of geographical education on multicultural understanding and national identity in Slovenian- Hungarian and Slovenian- Italian frontier regions, in Ross A. (ed.) op.cit, p.p. 155-166, S.W. Rothstein, 1996, op.cit.

²⁷ S.W. Shapiro, 1980, Capitalist society: Aspects of the sociology of Nikos Poulantzas, in *Harvard Educational Review*, vol. 50, no. 3, p.p. 320-337.

το σκεπτικό ότι ανέκαθεν γινόντουσαν με αυτόν τον τρόπο. Επομένως, η δύναμη του εκπαιδευτικού θεσμού συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραδόσεις του ευρύτερου συγκείμενου μέσα στα πλαίσια του οποίου προκύπτει. Οι παραδόσεις αυτές διαμορφώνουν και μεταμορφώνουν τον τρόπο σκέψης των ατόμων που ανδρώνονται μέσα σ' αυτές, προκειμένου στη συνέχεια να μεταμορφωθούν και εκείνες με τη σειρά τους από τα υποκείμενα αυτά.

Όπως παρατηρεί ο Apple,²⁸ τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως ένα σύστημα ιδρυμάτων που υποβοηθούν την αναπαραγωγή του τύπου της γνώσης, η οποία απαιτείται για τη διατήρηση των τοπικών οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών που υπάρχουν. Τέτοιου είδους πολιτισμικές διευθετήσεις δε συμπεριλαμβάνουν τις μειονοτικές κουλτούρες. Οι Aronowitz²⁹ και Giroux παρατηρούν ότι ο πολιτισμός που μεταδίδεται από το σχολείο σχετίζεται με τις διάφορες κουλτούρες που απαρτίζουν την ευρύτερη κοινωνία, υπό την έννοια ότι επιβεβαιώνει και διατηρεί την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ παράλληλα υποβαθμίζει και «φιμώνει» τις κουλτούρες των λιγότερων ισχυρών ομάδων. Με άλλα λόγια, η ντόπια πλειοψηφία χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για να αναπαράγει τη δική της κουλτούρα, απορρίπτοντας, παράλληλα, τις υποδεέστερες μειονοτικές κουλτούρες.

Το εκάστοτε ισχύον πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη μαθησιακή-διδασκτική διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, διαφορετικά χάνεται. Είναι, επομένως, αναμενόμενο όλες οι κοινωνίες να χρησιμοποιούν την πρακτική αυτή προκειμένου να μεταβιβάσουν στις επόμενες γενιές ορισμένα από τα βασικότερα πολιτισμικά τους προτάγματα, τα οποία τις έχουν προσδιορίσει, και διαμορφώσει, και το κυριότερο εξακολουθούν ακόμα να τις χαρακτηρίζουν. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζουν τόσο την πολιτισμική συνέχεια όσο και το βαθμό μετεξέλιξης μιας συγκεκριμένης κοινωνίας.

²⁸ M. Apple, 1979, *Ideology and curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, M. Apple, 1996, *Cultural politics and education*, New York, Columbia University Teachers College Press, W. Renkema, 1996, *Indigenous Cultures and European Education: Minority Languages in the Curriculum*, in Winther - Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 209-239.

²⁹ A.N. Applebee, 1996, *Curriculum as conversation*, Chicago, The University of Chicago Press, C. Diaz, 1998, *Research in multicultural education: Implications for teaching*, paper presented at the KEE conference on "Research, Teaching and Learning", Delphi, Greece, 17-20 December, p.p. 1-7, Z. Nanzhao, 1996, *Interactions of education and culture for economic and human development: an Asian perspective*, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 239-248, W. Renkema, 1996, *Indigenous cultures and European education: Minority languages in the curriculum*, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 209-239.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την παραδοχή ότι ο χώρος της εκπαίδευσης προσφέρεται για τη δημιουργία και μετάδοση μύθων και ιδεολογιών στις νέες γενιές,³⁰ αναρίθμητες περιγραφές και ερμηνείες ιστορικής και συγχρονικής μορφής, που εμφανίζονται μέσω των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στους μαθητές, υπηρετούν αναμφισβήτητα αυτόν ακριβώς το σκοπό, άσχετα από το βαθμό συνειδητοποίησής του από τα εμπλεκόμενα στη διαδικασία αυτή μέρη.

Το σχολικό, λοιπόν, σύστημα στα πλαίσια του νεωτερικού έθνους-κράτους καλλιεργεί εκείνα τα χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με την ανάδειξη της εθνικής ιδιαιτερότητας. Η έμφαση που αυτό αποθέτει στη σημασία της εθνικής διαπαιδαγώγησης του προσδίδει έναν έντονα εθνοκεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος, παρά την ύπαρξη ουσιαστικών διαφορών από χώρα σε χώρα, αναδύεται, σχεδόν παντού, μέσα από τις ίδιες κοινότητες διαδικασίες και πρακτικές. Μέσα στα πλαίσια αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί και αναπαράγει τις επιθυμητές αναπαραστάσεις, τόσο του έθνους όσο και του εθνικού εαυτού, σε αντιδιαστολή με τους, σχεδόν πάντα, υποδεέστερους εθνικούς «άλλους».³¹ Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσα από την κινητοποίηση μιας εθνικά προσανατολισμένης ιστορίας και γεωγραφίας, μέσα στο συγκείμενο ενός καθαρά εθνοκεντρικά προσανατολισμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνεπώς, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι νέοι καθίστανται αποδέκτες και μεταλαμπαδευτές του πολιτισμικού πλαισίου των προγόνων τους, μέσω του οποίου διαμορφώνουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και τις στάσεις τους απέναντι στον «εθνικό όμοιο» και τον «εθνικό άλλο». Η διαπίστωση αυτή αποκτά καίρια σημασία, καθώς καταδεικνύει ότι η κρατική ελεγχόμενη εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά έναν μηχανισμό αναπαραγωγής και μετάδοσης γνώσεων, αλλά, ταυτόχρονα, προωθεί τόσο μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη ζωή όσο και έναν συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης

³⁰ Α. Γκότοβου, 1994, Εθνική ταυτότητα και ευρωπαϊκός προσανατολισμός, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 126-137, Μ. Δαμανάκη, 2001, Η διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1, σ.σ. 7-19, Π. Καλογιαννάκη, 1998, Μ. Sadler, I. Kander, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Β. Φίλια, 1988, Παιδεία και κράτος, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 49-51, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., σ.σ. 127-152, V. Klafki, 1995, Education for Europe as seen from the international perspective: Key problems as a central point for future-oriented work in education, in Kubina C. (ed.) *The Europe school in Hesse. A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 4-12.

³¹ Ε. Αβδελά, 1998, Ιστορία και σχολείο, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, D. McCrone, 2000, όπ.π., H.L., Gates, 1992, The transformation of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no., 6, p.p. 328-331.

της κοινωνικής πραγματικότητας και του κόσμου γενικότερα, με άλλα λόγια μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν ως το σημείο αυτό, παρατηρούμε ότι ο βασικός ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα είναι εκείνος της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Μέσω αυτού μαθαίνουμε πώς να συμπεριφερόμαστε ακόμα και στις πιο απλές καθημερινές συμβατικές δραστηριότητες. Ο Apple³² παραθέτει ορισμένες από τις βασικότερες κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες είναι: α) η επιλογή και ο καθορισμός του εργατικού δυναμικού, β) η διατήρηση των προνομίων των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, μέσω της ανάδειξής τους στην κυρίαρχη μορφή κουλτούρας, καθώς και του καθορισμού τους ως της μόνης νομιμοποιημένης μορφής γνώσης, γ) η αναδημιουργία της κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας, και, τέλος, δ) η νομιμοποίηση νέων μορφών γνώσης, καθώς και νέων καθολικά αποδεκτών κοινωνικών σχηματισμών. Με άλλα λόγια, τα σχολεία κατανέμουν τα άτομα και νομιμοποιούν την εκπαιδευτική γνώση ή νομιμοποιούν τα άτομα και κατανέμουν τη γνώση. Κατά συνέπεια, η επίσημη εκπαίδευση ενδιαφέρεται, κυρίως, για τη διασφάλιση των συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων εις βάρος όλων των υπόλοιπων ομάδων που διαβιούν στην εδαφική επικράτεια ενός διακριτού και καθολικά αποδεκτού έθνους-κράτους.

Επιπρόσθετα, ο Bourdieu, αντιλαμβάνεται την κουλτούρα του σχολείου ως ένα κατασκευάσμα της κυρίαρχης κουλτούρας ενός έθνους-κράτους, τις οποίες οι πρακτικές επανακαλύπτονται και διαιωνίζονται μέσω του σχολικού θεσμού. Ως μέρος της αναπαραγωγικής αυτής διαδικασίας, ορισμένες πολιτισμικές συνήθειες αποκτούν σημαίνουσα θέση. Οι κάτοχοι και εκπρόσωποι των συνηθειών αυτών αποκτούν με τη σειρά τους μεγαλύτερο κοινωνικό status. Ακριβώς στο σημείο αυτό της υπερτίμησης ορισμένων κοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και της αντίστοιχης απόδοσης μέσω αυτών κοινωνικής και πολιτισμικής δύναμης σε ορισμένα μέλη του έθνους-κράτους, εστιάζεται το ενδιαφέρον του Bourdieu. Στην προσπάθειά του να εξηγήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αναπαραγωγική λειτουργία της, προσομοιάζει την κουλτούρα με τον οικονομικό σύστημα. Στη φράση του «πολιτισμικό κεφάλαιο» εμπεριέχεται η περιγραφή των πλεονεκτημάτων που αποκτούν τα μέλη ενός έθνους-κράτους, και τα οποία απορρέουν από τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, από την επαφή τους με τις ομάδες των

³² M. Apple, 1979 & 1996, op.cit.

συνομηλίκων τους, καθώς και από τις οικογενειακές καταβολές τους. Σ' αυτά συγκαταλέγονται, το καλό γούστο, το στιλ, οι συγκεκριμένες μορφές γνώσης, και ικανότητες, ο γλωσσικός τους πλούτος, καθώς και ο γενικότερος τρόπος παρουσίασης του εαυτού τους.³³

Έχει, επίσης, προσδιορίσει ορισμένους από τους τρόπους μέσω των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετεί τα συμφέροντα των εκάστοτε κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Υποστηρίζει ότι τόσο η γνώση όσο και ο πολιτισμός αποτελούν συστατικά αυτού που ο ίδιος ονομάζει συμβολικό κεφάλαιο. Η άνιση κατανομή αυτού του κεφαλαίου στην κοινωνία αναπαράγει σε πολιτισμικό επίπεδο την άνιση κατανομή του κεφαλαίου που επικρατεί στο οικονομικό επίπεδο, αυξάνοντας, παράλληλα, τη δύναμη των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων. Οι διανοητικές παραδόσεις και μορφές σκέψεις, οι οποίες αντιμάχονται στην κυρίαρχη αυτή πολιτισμική παράδοση, αν και νομιμοποιούνται από την ευρύτερη κοινωνία, εντούτοις δεν προωθούνται ανάλογα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η σχολική γνώση συνιστά μια ιδεολογία, η οποία δεν παρουσιάζει πλήρως ή ακόμα και αποκρύπτει την άνιση αυτή δομή των σχέσεων πάνω στην οποία βασίζεται η διανομή της κοινωνικής και της πολιτισμικής ισχύος, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της συμβολής του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των σχέσεων και της ισχύος των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων.³⁴

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο M. Young.³⁵ Υποστηρίζει ότι η δύναμη είναι άνισα κατανομημένη μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού συνόλου. Το σύστημα, μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί η άνιση αυτή κατανομή, δημιουργείται και διατηρείται, τουλάχιστον εν μέρει, μέσω της μετάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Υπάρχει μια άμεση σχέση ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν πρόσβαση στη δύναμη αυτή, καθώς και την ευκαιρία να νομιμοποιήσουν συγκεκριμένες στάσεις και μορφές συμπεριφοράς, και στις

³³ P. Bourdieu, 1973, Cultural reproduction and social reproduction, in Brown R. (ed.) *Knowledge, education and cultural change*, London, Tavistock, P. Bourdieu & J.C. Passeron, 1977, *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, Sage.

³⁴ Ibid. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις του Bourdieu βλέπε επίσης: M. Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, οικονομία και το κράτος, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 8-42, J. Anyon, 1979, Ideology and United States history textbooks, in *Harvard Educational Review*, Vol. 49, no. 3, p.p. 361-386, D. Corson, 1998, *Changing education for diversity*, Buckingham, PH., Open University Press, C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 89-105, A. Ross, *Curriculum construction and critique*, London, Falmer Press.

³⁵ M.F.D. Young, 1971, *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*, London, Collier MacMillan, του ίδιου, 1972, On the politics of educational knowledge, in *Economy and Society*, vol. 1, του ίδιου, 1998, *The curriculum of the future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*, London, Falmer Press.

διαδικασίες μέσω των οποίων η προώθηση αυτών των διακριτών χαρακτηριστικών επιτρέπει στα μέλη των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων να εξασκούν τη δύναμη και τον έλεγχο τους πάνω σε όλα τα υπόλοιπα μέλη ενός έθνους-κράτους.

Μέσα σ' αυτό στο συγκείμενο, ο E. Durkheim χαρακτήρισε το εκπαιδευτικό σύστημα ως εικόνα και αντανάκλαση της κοινωνίας. Σύμφωνα με την άποψή του, η εκπαίδευση εκτελεί μια συνεκτική λειτουργία. Την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο προορίζεται να ζήσει. Η εκπαίδευση διασφαλίζει την ύπαρξη ενός ικανοποιητικού αριθμού βασικών ιδεών και συναισθημάτων μεταξύ των πολιτών ενός έθνους-κράτους, χωρίς την ύπαρξη των οποίων δεν είναι δυνατή η ύπαρξη οποιουδήποτε κοινωνικού σχηματισμού. Επομένως, βασικός ρόλος του έθνους-κράτους είναι η επιλογή των βασικών αρχών που διαμορφώνουν τις βάσεις των δημοκρατικών αντιλήψεων, προκειμένου αυτές να μεταλαμπαδευθούν στους μαθητές μέσω του σχολείου, και στη συνέχεια να υλοποιηθούν από αυτούς στην πράξη.³⁶

Οι μαρξιστικές αναλύσεις δίνουν μεγαλύτερο βάρος στην αναπαραγωγική διαδικασία ως υπερδομή.³⁷ Μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο η ιδεολογία όσο και οι δεξιότητες και οι αξίες που διδάσκονται στους νέους ανταποκρίνονται σ' εκείνο τον τύπο οικονομικής ανάπτυξης, ο οποίος θεωρείται περισσότερο κατάλληλος για τη διαίωναση του καπιταλιστικού ελέγχου. Έτσι, τα σχολεία συνιστούν υπερδομικούς θεσμούς, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται τόσο η διαίωναση όσο και η ανάπτυξη μιας νόμιμης ιδεολογίας, καθώς και μιας σειράς καθολικά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς.

Ο Gramsci προτείνει την ακόλουθη υπόθεση. Η εκπαίδευση, ως αναπόσπαστο τμήμα του έθνους-κράτους, αποτελεί ως επί το πλείστον μια διαδικασία σχηματισμού ενός κοινωνικού κομφορμισμού. Τα εκπαιδευτικά συστήματα εμφανίζονται ως προνομιακά εργαλεία κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης της κυρίαρχης κουλτούρας. Το έθνος-κράτος ως ένα «ηθικό κράτος» ή ως εκπαιδευτής αναλαμβάνει τη λειτουργία της κατασκευής μιας νέας μορφής πολιτισμού. Κατά συνέπεια, το έθνος-κράτος αποτελεί ένα εργαλείο εκλογίκευσης. Σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης του Gramsci τόσο τα σχολεία όσο και η εκκλησία γίνονται αντιληπτά ως οι μεγαλύτεροι πολιτισμικοί θεσμοί κάθε έθνους-κράτους, οι οποίοι επιτελούν το απαραίτητο έργο της

³⁶ M. Guibernau, 1996, op.cit., A. Ross, 2000, op.cit.

³⁷ M. Carnoy, 1988, όπ.π., Θ. Μυλωνά, 1986, Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 5, σ.σ. 163-198.

αναπαραγωγής της ηγεμονίας του.³⁸ Η έννοια της ηγεμονίας του έθνους-κράτους ταυτίζεται στην περίπτωση αυτή με τη διαδικασία δόμησης μιας διανοητικής και ηθικής ηγεσίας, ως μέσου συνοχής των μελών του.

Το ερώτημα που προκύπτει εύλογα στο σημείο αυτό είναι το ακόλουθο. Υπάρχει άραγε μία και μοναδική, αντικειμενικά προσδιορισμένη πραγματικότητα; Ή μήπως η ύπαρξή της συνδέεται άρρηκτα με τον υποκειμενικό εντοπισμό της; Με το θέμα, αυτό το οποίο συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο επιλογής ταξινόμησης και διανομής της σχολικής γνώσης στα πλαίσια ενός εθνοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

³⁸ C.A. Torres, 1998, *Democracy, education and multiculturalism*, New York, Rowman & Littlefield.

2.1. ΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΝΟΜΗΣ ΤΗΣ «ΕΠΙΣΗΜΗΣ» ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΤΕΡΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ-ΚΡΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όπως ένας ανομοιομορφος καθρέφτης παραμορφώνει τις ακτίνες των αντικειμένων ανάλογα με τη δική του μορφή και τομή, έτσι και ο νους στη διαμόρφωση των εννοιών αναμειγνύει τη δική του φύση με τη φύση των πραγμάτων.

Francis Bacon, 1620.

Οι Breger και Luckmann υποστηρίζουν, ότι «χωρίς να είναι, η πραγματικότητα εμφανίζεται αντικειμενική, ωσάν να αποτελείτο δηλαδή από μια τάξη πραγμάτων που είχαν προσδιοριστεί ως αντικείμενα πριν από την εμφάνιση (του παρατηρητή) στη σκηνή. Κι αυτό την κάνει τόσο δεσμευτική για τα μέλη της κοινωνίας, ώστε για να αμφισβητήσουν την ύπαρξή της θα πρέπει να καταβάλλουν αποφασιστική και καθόλου εύκολη προσπάθεια».¹ Η άποψη αυτή συνδέεται άρρηκτα με το θέμα της επιλογής και ταξινόμησης της «πιο αξιόλογης» γνώσης, όπως αυτή πραγματώνεται και νομιμοποιείται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια του νεωτερικού έθνους-κράτους. Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση των επιπτώσεων της διαχείρισης της γνώσης ή ακόμα πιο συγκεκριμένα του τι θεωρείται ως γνώση. Κατά καιρούς, διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Οι συζητήσεις που αρθρώνονται κάθε φορά γύρω από το θέμα της πιο αξιόλογης γνώσης συνδέονται άρρηκτα με ανάλογους προβληματισμούς, οι οποίοι απορρέουν από το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο κάθε εποχής, και επηρεάζουν άμεσα τις σχέσεις εξουσίας και γνώσης, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου εθνοκρατικού μηχανισμού.

Με τη γέννηση του Διαφωτισμού επιχειρείται από τους στοχαστές της εποχής μια προσπάθεια συγκρότησης μιας αντικειμενικής επιστήμης, η οποία θα διακρινόταν από την ύπαρξη καθολικών ηθικών και πολιτικών νόμων. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του

¹ Δ. Ματθαίου, 1997, Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ. 83.

νεωτερικού αυτού στοχασμού ήταν η κατασκευή ενός εξιδανικευμένου Λόγου,² ο οποίος έδινε έμφαση στον άνθρωπο τόσο ως εκλογικευμένη ατομικότητα όσο και ως συλλογικότητα.

Ως μόνη έγκυρη γνώση θεωρείται αυτή που απορρέει και ταυτόχρονα ικανοποιεί τα κριτήρια του ορθολογισμού και του Διαφωτισμού. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια αυτής της πολύχρονης διαμάχης αναφορικά με τα είδη και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, δεν αναλύονται σε βάθος οι σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνία και την εκπαίδευση, μια που το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα ιδεολογικά φορτισμένος κανονιστικός μηχανισμός πολιτισμικής αναπαραγωγής και ελέγχου.³

Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, διανέμει, μεταβιβάζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί ότι αξίζει να δημοσιοποιηθεί, αντικατοπτρίζει τόσο την κατανομή της εξουσίας, όσο και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου, που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία. Η συμβολή ενός εκπαιδευτικού συστήματος στην ένταση και τη σταθερότητα του εθνοκεντρισμού εναπόκειται στο γεγονός ότι το ήδη διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια που έχουν γραφεί και επιλεγεί για σχολική χρήση, καθώς και το σύστημα αξιολόγησης που τα συνοδεύει συνδυάζονται προκειμένου να καθορίσουν το τι θα διδαχθεί, καθώς και τον τύπο του αξιακού συστήματος που θ' αναδυθεί απ' αυτά και το οποίο θα διαδοθεί από τις γενιές που θα περάσουν μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται η πιο αξιόλογη γνώση, η παιδαγωγική καθορίζει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για τη μετάδοση αυτής της γνώσης και τέλος η αξιολόγηση καθορίζει ποια είναι η "σωστή" κατανόηση και συνειδητοποίηση της γνώσης που έχει διδαχθεί.⁴

² Χ. Κωνσταντοπούλου, 1997, Κοινωνία της πληροφόρησης: Υπερτεχνολογίες και υπο-επικοινωνίες, στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 247-258, Μ.Η. Segall, κ.ά., 1993, Διαπολιτισμική ψυχολογία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, Στο δρόμο προς την «κοινωνία της γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της «γνώσης» ή αυτό της «κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 487-518, Α. Χουρδάκη, 1995, Θέματα από την ιστορία της παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, R. Barnett, 1993, Knowledge, higher education and society...a postmodern problem, in *Oxford Review of Education*, vol. 19, no. 1, p.p. 33-42, A. Flew, 1991, Thinking About Social Thinking, London, Fontana Press, D. Harvey, 1999, *op.cit.*, T. Lewis, 1999, Valid knowledge and the problem of practical arts curricula, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press.

³ Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 487-518, A. Giddens, 1991, Modernity and self-identity, Stanford, Stanford University Press, A.N. Applebee, 1996, *op.cit.*, P. Broadfoot, 1999, Assessment and the emergence of modern society, in Moon B. & Myrphy P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 63-92, D. Coulby, 1997, European curricula, xenophobia and warfare, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41.

⁴ A. Ishumi, 1988, Ethnocentrism in education: The case of Colonial Africa, paper presented at the Seventeenth International Conference, *op.cit.*, p.p. 1-27, C. Tator, 1997, Liberalism and racism between

Σε κάθε κοινωνία η σχολική γνώση κωδικοποιείται με μια ποικιλία μορφών. Θα υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για γεγονότα, καθώς και αμέτρητες, ορισμένες φορές μάλιστα αντικρουόμενες, έννοιες και θεωρίες αναφορικά με τον κόσμο. Κατά συνέπεια, μια εναλλακτική λύση είναι η εστίαση στις γνώσεις εκείνες που θεωρούνται αναγκαίες για έναν ώριμο ενήλικα. Σε ένα επιφανειακό επίπεδο, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η γνώση του ανθρώπου, εν αντιθέσει προς τις επιστήμες της φύσης, είναι πάντοτε συνδεδεμένη, ακόμα και στην πιο αόριστη μορφή της, τόσο με την ηθική όσο και με την πολιτική. Το έθνος-κράτος παίρνει τη γνώση και συμμετέχει ενεργά στο μετασχηματισμό της, με απώτερο στόχο τη νομιμοποίησης μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, μέσω της μετατροπής της σε μια σειρά γεγονότων και αποφάσεων που βασίζονται σε επιστημονικές μελέτες, στην εμπειρογνωμοσύνη, κλπ. Με τον τρόπο αυτό, η επίσημη εξουσία δημιουργεί μια μορφή γνώσης, η οποία από τη στιγμή που θα γίνει αποδεκτή ως αληθινή, ακριβώς επειδή είναι ή φαντάζει επιστημονική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό την παρέμβαση και την άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό, η γνώση οργανώνεται ως εξουσία και η εξουσία νομιμοποιείται ως γνώση, μέσω της απόκρυψης των σχέσεων που τις διέπουν, εξαιτίας του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη αυτή μορφή γνώση αυτή δε θεωρείται εξουσία, αλλά αλήθεια.⁵

Κατά μια έννοια, λοιπόν, η σχολική γνώση είναι μη λογική γνώση. Πρόκειται για ένα είδος γνώσης απαλλαγμένο από το ειδικό και το τοπικό, όπου εξαιτίας των διαφόρων επιστημονικών ορολογιών και μορφών της παρέχεται η δυνατότητα για τη δημιουργία ή την ανακάλυψη νέων πραγματικοτήτων.

Επομένως, η τελική μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης είναι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης διαδικασίας, η οποία εξαρτάται από κοινωνικούς παράγοντες, μορφοποιείται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και προορίζεται για ήδη προαποφασισμένους

two competing ideologies, paper presented at the 12th International Congress of Association for education: Education of Ethnic, Minorities, Unity and Diversity, Rethymnon, May 9-12, p.p. 1-19.

⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Κ. Δοξιάδη, 1997, Η επανασύνδεση ιδεολογίας και επιστήμης, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 99-108, Α. Καζαμία, 1986, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.), όπ.π., σ.σ. 9-19, Γ.Π. Μάρκου, 1996, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και ο αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Γ. Φλουρή, 1998, Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας, παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ με θέμα: «Μάθηση και Διδασκαλία» Δελφοί, 16-18 Δεκεμβρίου, σ.σ. 1-50, Barnett, 1993, op.cit., p.p. 33-42, P. Calogiannakis, 1998, Ancient Greek logos: An invitation to historical-comparative discourse on education, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 3, no. 1, p.p. 1-12, A. Flew, 1991, Thinking about social thinking, London, Fontana Press, M. Hartoonian, 1992, The social studies and project 2061: An opportunity for harmony, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 4, p.p. 160-163, S. Shapiro, 1995, Education; change and the crisis of the left: Towards a postmodern educational discourse, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 19-38, J. Slater, 1995, op.cit.

κοινωνικούς/σχολικούς μηχανισμούς. Κατά συνέπεια, η σχολική γνώση μεταβάλλεται σε φορέα κοινωνικού ελέγχου, αφού εξορισμού αποτελεί κοινωνικό γεγονός, τόσο κατά τη διαδικασία επιλογής όσο και οργάνωσής της. Με τον τρόπο αυτό: «α) οι επιλογές προκρινόμενων μορφών γνώσης και οι κοινωνικά διαμορφωμένοι στόχοι της σχολικής αναπαραγωγής προσδιορίζουν μια πολιτική «παιδαγωγικής δράσης» και εκπαιδευτικής λειτουργίας, η οποία υπαγορεύει συγκεκριμένη εφαρμογή επιμέρους τεχνικών αξιολόγησης και β) η χρήση ή μάλλον η πρακτική λειτουργία αυτού του επιλεγμένου συνόλου τεχνικών διασφαλίζει υλικά την κατοχύρωση και αναπαραγωγή του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού μοντέλου που το επέβαλε. Κατά προέκταση επομένως διασφαλίζει την αναπαραγωγή τόσο συγκεκριμένων μορφών γνώσης ως θεσμικά και κοινωνικά αναγνωρίσιμων όσο και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των υποκειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν κοινωνικά».⁶

Στο σημείο αυτό οφείλουμε, επίσης, να τονίσουμε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχή ή όχι σαφώς αναπαραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο εθνοκρατικό συγκείμενο. Γι' αυτό και αρκετοί υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνιστούν μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται και λειτουργεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα ενός έθνους-κράτους. Είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική κατάσταση ενός λαού, επηρεάζοντας άμεσα στην πολιτιστική του εξέλιξη.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί κεντρική προσωπικότητα μέσα στη σχολική τάξη. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει το περιεχόμενο ενός μαθήματος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κατά τη διαδικασία αναπαραγωγής ή όχι της κυρίαρχης εθνικής ή εθνικιστικής ιδεολογίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που σχεδιάζουν συνεχώς μια εικόνα, η οποία σχετίζεται όχι μόνο με τη δική τους ταυτότητα κι εκείνη που οραματίζονται για τους μαθητές τους, αλλά και με την κοινωνία που εύχονται και ελπίζουν ότι θα διαμορφώσουν οι μαθητές τους.⁷

⁶ Γ. Κουζέλη, 1997, Η κοινωνική αναδιοργάνωση της γνώσης μέσα από τις τεχνικές της αξιολόγησης, στο Δημάκη-Λαμπίση Ι. (επιμ.) όπ.π., σ. 208, Γ. Μήλιου, 1988, Η εκπαίδευση ως λειτουργία του κράτους, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 43-48, Χ. Νούτσου, 1979, Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, D. Coulby, 1997, op.cit., p.p. 29-41, On the classification and framing of educational knowledge, p.p. 85-115.

⁷ J. Cummins, 1999, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, K. Παπαμανώλη, 2000, Η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 9-15, W.C. Hope, 1996, It's time to transform social studies teaching, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 4, p.p. 149-151, J.A. Spinthourakis & P. Papouliou-Tzelepi, 2001, op.cit., p.p. 183-190, J. Williams, 1997, More better different: Intercultural

Ωστόσο, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που δεν αποτελούν μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας, δεν μπορούν να αποβάλουν τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους κατά τη διάρκεια εξάσκησης του επαγγέλματός τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί ανθρώπινα όντα τα οποία κουβαλούν τις προσωπικές τους πολιτισμικές οπτικές γωνίες, αξίες, ελπίδες και όνειρα μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, φέρνουν μαζί τους τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις τους αναφορικά με συγκεκριμένα θέματα ή ομάδες ατόμων. Οι αξίες και η οπτική γωνία θεώρησης του κόσμου από τον εκπαιδευτικό διαπερνά και αλληλεπιδρά με το εκάστοτε προς διδασκαλία αντικείμενο, επηρεάζοντας καθοριστικά τα μηνύματα τα οποία λαμβάνονται από τους μαθητές του. Λόγω της σημαντικότητας που κατέχει η πρακτική αυτή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν πλήρη συναίσθηση των προσωπικών και πολιτισμικών αξιών και ταυτοτήτων τους, προκειμένου να είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και πολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν ξεκάθαρες ταυτότητες και να συνυπάρξουν αρμονικά μεταξύ τους.⁸

Μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους στην καλλιέργεια των κυρίαρχων πολιτικών συμπεριφορών στους νέους, μέσω της πολιτικής αλληλεγγύης που επιδεικνύουν, κυρίως, απέναντι στην περιφερειακή ή εθνική κοινότητα σε αντιδιαστολή προς την παγκόσμια κοινότητα. Ορισμένες φορές μάλιστα υποδαυλίζουν την αποδοχή της απολυταρχικής εξουσίας τους μέσω της άμεσης ή έμμεσης άρνησης παροχής ευκαιριών στους μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων ή μέσω της παρεμπόδισης της προσπάθειας των μαθητών τους να αντιμετωπίσουν τις διεθνείς εξελίξεις με μια πιο αντικειμενική προοπτική. Παράλληλα, όμως, τονίζεται ότι τη μεγαλύτερη ευθύνη φέρουν οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποθάλπτουν και υποκινούν την ανάληψη τέτοιου είδους συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς, προσβλέποντας και

understanding and cultural diversity: The roles of cultural provision for young people, Brussels, Council of Europe.

⁸ B. Κοντογιώργη & Π. Ορφανίδη (επιμ.), 1994, *όπ.π.*, Μ. Κουτσελίνη, 1997, *όπ.π.*, σ.σ. 35-49, Γ. Μήλιου, 1988, *όπ.π.*, σ.σ. 43-48, J. Banks, 1994, *Multicultural education. Theory and practice*, Boston, Allyn & Bacon, L. Kramer & D. Reid, 1994, Introduction: Historical knowledge, education, and public culture, in L. Kramer, D. Reid & W. Barney (eds.) *Learning history in America, Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 1-24.

αυτοί με τη σειρά τους στη διατήρηση και αναπαραγωγής της ισχύουσας κοινωνικής πραγματικότητας.⁹

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, παρατηρούμε ότι η ιστορία των νεωτερικών χρόνων ταυτίζεται με την ιστορία των εθνών. Επομένως, η ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων ανάχθηκε σε ιστορία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατά την περίοδο αυτή, η πρωταρχική αρχή της αναζήτησης της εθνικής ιδιαιτερότητας, η οποία καθορίστηκε ως επί το πλείστον μέσω βιολογικών χαρακτηριστικών φυλετικού χαρακτήρα, επεδίωξε την έκφρασή της μέσα από όλους τους εθνοκρατικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Η ανάδυση της υλιστικής ψευδοαντίληψης περί φυλετικής ανωτερότητας σε συνδυασμό με το παλαιότερο δόγμα της ύπαρξης ενός διακριτού εθνικού χαρακτήρα, συνέβαλαν στη θέαση της εκπαίδευσης ως μιας εξαρτημένης μεταβλητής, η οποία ήταν προϊόν ενός συγκεκριμένου εθνικού μορφώματος.

Βέβαια, ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν υφίσταται σε ένα ιστορικό και κοινωνικό κενό. Αντίθετα, αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομής. Προκειμένου να έχει διάρκεια, καλείται να αναπτύξει μια κοινή δημόσια κουλτούρα, καθώς και ένα γενικά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων που σχετίζονται με έναν διακριτό τρόπο θέασης τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας γενικότερα. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα διαδίδει την κυρίαρχη κουλτούρα στους νέους, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τόσο τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της από γενιά σε γενιά όσο και τη νομιμοποίησή της. Επομένως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερο. Δεν είναι, όμως, και απολιτικό. Από τη στιγμή που καλλιεργεί συγκεκριμένες στάσεις και αξίες, οι οποίες υποβοηθούν τη διατήρηση ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής και πολιτικής δραστηριότητας, συνιστά αυτόματα μια μη ουδέτερη πολιτική δραστηριότητα.

Στο σημείο αυτό ανακύπτουν οι τέσσερις βασικές δράσεις που μπορεί να αναλάβει το εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτον, μπορεί να συμπλεύσει με τις προσταγές

⁹ Μ. Κωστούλα-Μακράκη, 1999, Η οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη, Ν.Β. & Νικοδημου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 399-405, Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, ό.π.π, R. Chosh & N. Tarrow, 1993, Multiculturalism and Teacher Educators: views from Canada and the USA, in *Comparative Education*, Vol. 29, No. 1, p.p. 81-92, D. Corson, 1998, op.cit., G. Flouris, J. Spiridakis, 1992, op.cit., p.p. 265-279, G. Flouris & P. Calogiannakis, 1998, Native culture and supranational awareness. An exploratory study of children's attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 31-42, D. Harkness, 1995, History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition, Strasbourg, Council of Europe, M. Szabolski, 1992, op.cit.

της ισχύουσας κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω του καθορισμού και της στήριξης των βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της. Δεύτερον, μπορεί να αναγνωρίζει συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία από το ένδοξο εθνικό παρελθόν και να προσπαθήσει να τα διατηρήσει. Τρίτον, μπορεί να ασκήσει το καθαρά μαθησιακό- διδακτικό έργο του αδιαφορώντας για τα όσα λαμβάνουν χώρα σε διάφορους άλλους βασικούς άξονες της κοινωνίας. Τέλος, μπορεί να κοιτάξει μπροστά προσπαθώντας να κατανοήσει τις πιθανές μελλοντικές εξελίξεις, να τις αξιολογήσει από εκπαιδευτική σκοπιά και στη συνέχεια να προσπαθήσει να τις επηρεάσει με τα ελάχιστα μέσα που έχει στη διάθεσή του.¹⁰

Στα πλαίσια του νεωτερικού έθνους-κράτους, η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, για την ενδυνάμωση της εθνοκρατικής φαντασιακής κατασκευής, για την παγίωση και την αναπαραγωγή, καθώς και την ταυτόχρονη διατήρηση και μετάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας. Μέσω της πρακτικής αυτής κατασκευάστηκαν ξεκάθαρα σύνορα ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την ετερότητα του εθνικού «άλλου», τα οποία συχνά βασίστηκαν στην ύπαρξη αναξιόπιστων στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Εξάλλου, σύμφωνα με την νεωτερική παράδοση, η οποία απέδωσε πρωταρχική σημασία στον μη θετικιστικό εκπαιδευτικό ουμανισμό, που κυριάρχησε στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, οι απαρχές της συνειδητοποίησης του ατόμου απορρέουν από τη διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης τόσο του προσωπικού και εθνικού εαυτού όσο και του κοινωνικού ή εθνικού «άλλου». Υπό το πρίσμα αυτό, ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού διατήρησης των εθνικών παραδόσεων, οι οποίες συνιστούν την πραγμάτωση της γνώσης μέσω της οποίας προβαίνουμε τόσο στη δόμηση των εθνικών πραγματικοτήτων μας όσο και στην υιοθέτηση των τρόπων μέσω των οποίων τις «τιμούμε», υπήρξε καταλυτικός αναφορικά με τη λειτουργία που αυτό επιτέλεσε καθ' όλη τη διάρκεια της κυριαρχίας του νεωτερικού τρόπου σκέψης και δράσης.¹¹ Την περίοδο αυτή, οι εθνικές

¹⁰ B. Parekh, 1997, Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνική Γράμματα, σ.σ. 44-64, Council of Europe, 1995, *Education for mutual understanding in an international context*, Strasbourg, Council of Europe, R. Koehl, 2000, *Toward an archaeology of comparative education*, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 123-136.

¹¹ Α Π. Καλογιαννάκη, 1993, Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Ν. Applebee, 1996, *Curriculum as conversation*, Chicago, The University of Chicago Press, D. Coulby, 1998, *Curriculum, nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique*, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios, p.p. 313-324, G. Flouris & P. Calogainnakis, 1998, *Native culture and supranational awareness. An exploratory study of European children's attitudes*, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards*

παραδόσεις παρείχαν τα αναγκαία πολιτισμικά εργαλεία για την κατανόηση και τη διαμόρφωση του κόσμου, εργαλεία των οποίων «εμείς», ως ιανόμορφες εικόνες, αποτελούμε τόσο κληρονόμους όσο και δημιουργούς. Καθώς, λοιπόν, κινούμαστε μέσα στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος μαθαίνουμε να χρησιμοποιούμε τις ποικίλες παραδόσεις μας με μια πλειάδα εναλλακτικών τρόπων, οι οποίοι πολύ συχνά είναι συμπληρωματικοί μεταξύ τους, σε συνδυασμό με διάφορες μορφές γνώσης και πρακτικής εφαρμογή της, προκειμένου να οριοθετήσουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει, αλλά και να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε επιτυχώς στις συνδιαλλαγές μας με τους εκάστοτε «άλλους». Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι γνωστό ότι η δόμηση της εθνικής ταυτότητας δεν στηρίζεται απλά στην οργάνωση των κοινών εθνικών χαρακτηριστικών, αλλά και στην παράλληλα εμφάνισή τους δίπλα από τα διαφορετικά στοιχεία της ταυτότητας του «άλλου».¹²

Είναι γνωστό, ότι τα έθνη-κράτη τόσο στην Ευρώπη όσο και σε άλλα μέρη του κόσμου χρησιμοποιούν διάφορα μέσα, συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούν, αποσκοπώντας στη μετάδοση συγκεκριμένων στάσεων, μορφών συμπεριφοράς, και κανόνων, οι οποίοι συντελούν τόσο στην προαγωγή όσο και στη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής παράδοσης και κληρονομιάς από τις νεότερες γενιές. Τοιουτοτρόπως, δημιουργείται μια αίσθηση εθνικής πίστης, στην οποία εμπεριέχονται τόσο πατριωτικά όσο και εθνοκεντρικά αισθήματα, τα οποία μεταδίδονται στους μαθητές με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, τα έθνη-κράτη λειτουργούν ως «εθνικές βιομηχανίες»¹³ μια που προβαίνουν, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε μια σκόπιμη εκθείαση των διακριτών εθνικών τους χαρακτηριστικών, ενώ παράλληλα η συνεισφορά των «άλλων» λαών ή πολιτισμών είτε αποκρύπτεται είτε εκλαμβάνεται ως υποδεέστερη.¹⁴

intercultural language teacher education, Nijmegen, Han Press, p.p. 31-42, C.A. Torres, 1998, Democracy, education, and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefield.

¹² Κ. Αγγελόπουλου, 2000, Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, στο Καμάλη Α., Μπινίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 319-334, Σ. Βούρη, 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Θ. Οικονόμου, 2000, Εισαγωγή, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 283-286, C. Ake, 1997, Political ethnicity and state-building in Nigeria, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 299-314.

¹³ G. Flouris & P. Calogiannakis, 1998, op.cit., p.p. 31-42.

¹⁴ Μ. Ιβρίντελη, 1998, Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Master, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μ. Ιβρίντελη, 2001, Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού

Διάφορες ανθρωπολογικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι μερικές πολιτισμικές αναπαραστάσεις είναι πιο μεταδοτικές από ορισμένες άλλες. Ο βαθμός μεταδοτικότητας μιας αναπαράστασης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι περισσότεροι από τους οποίους σχετίζονται με τη θεωρητικοποίηση από πλευράς του αποδέκτη της πραγματικότητας που βλέπει. Επιπρόσθετα, ο βαθμός μεταδοτικότητας μιας αναπαράστασης εξαρτάται και από τον αριθμό των πηγών μέσω των οποίων μπορούν να αποκτηθούν αυτές οι παραστάσεις.¹⁵ Έτσι, οι αναπαραστάσεις που αποκτώνται από μία μόνο πηγή, ασκούν λιγότερη επίδραση από ότι εκείνες που αποκτώνται μέσα από πολλές πηγές. Ωστόσο αυτό δε φαίνεται να ισχύει στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των νεαρών μαθητών αναφορικά με τα διάφορα έθνη και λαούς που απαρτίζουν τον πλανήτη μας.

Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται λόγω του ότι οι γενικεύσεις και οι στερεοτυπικές αναφορές σε διάφορες πτυχές της ταυτότητας του «άλλου» μέσα στα

δημοτικού σχολείου, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, Η Εικόνα των Βαλκανίων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπινιδή Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, 2000α, σ.σ. 231-262, 2000β, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001α, Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001β, Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2002, Η παρουσία των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Πάτρα, 17-19 Μαΐου, Schleicher K., 1992, Education for Global Awareness, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 193-226, Massialas B.G. & Flouris G., 1994, Education and the emerging concept of national identity in Greece, paper delivered at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, March 21-24, San Diego, California, Flouris G. & Calogainnakis P., 1998, Native culture and supranational awareness. An exploratory study of European children's attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 31-42.

¹⁵ J. Justin, 2000, Ρητά και υπονοούμενα μηνύματα στα ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο Καψάλη Α., Μπινιδή Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 117-138, D. Corson, 1998, Changing education for diversity, Buckingham, Ph: Open University Press.

πλαίσια ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εξαρτάται από τη έκβαση ενός άδηλου διαλόγου, ο οποίος διενεργείται τόσο στο εσωτερικό μιας εθνικής θεωρίας όσο και μεταξύ διαφορετικών, και σε ορισμένες περιπτώσεις αντικρουόμενων, εθνικών θεωριών.¹⁶ Με βάση τα συγκεκριμένα αυτά ιδεολογικά κατασκευάσματα διαμορφώνεται η εικόνα για το «δικό μας» λαό και καλλιεργείται η σύγχρονη εθνική και ιστορική κουλτούρα των μαθητών. Αλλά η εικόνα του «εθνικού εαυτού» συμπληρώνεται αναπόφευκτα και από τις αναπαραστάσεις του «εθνικού άλλου». Όταν παρουσιάζονται ελάχιστες πληροφορίες για τα άλλα έθνη, είτε από παράληψη είτε από σκοπιμότητα, δημιουργείται, ανάμεσα στα άλλα, στους μαθητές η εντύπωση της ομοιογένειας του πληθυσμού του πλανήτη. Αντίληψη που στην πορεία της εξέλιξής τους μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά, μια που ως γνωστό ακόμα και ο πληθυσμός ενός συγκεκριμένου έθνους ποικίλλει σε διάφορα ουσιαστικά ή δευτερεύοντα σημεία.

Η εικόνα του «άλλου», όπως δημιουργήθηκε στο πέρασμα των αιώνων παραμένει ιδεολογικά φορτισμένη, γιατί προβάλλει μια πολιτισμική πραγματικότητα η οποία ενεργοποιεί τα αντανάκλαστικά του φόβου και της απόρριψης, τροφοδοτώντας με τον τρόπο αυτό τις φαντασιώσεις μας. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι η γνώση είναι πολιτισμικά και ιστορικά καθορισμένη. Καμία ανθρώπινη θεώρηση του κόσμου δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ξεκομμένη από την κυρίαρχη πολιτισμική οπτική. Πρέπει να παραδεχτούμε το γεγονός ότι κάθε άτομο δεν είναι σε θέση να κατανοήσει τόσο τη γνώση όσο και την καθημερινή πραγματικότητα, παρά μόνο μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, μέσω της οποίας καθορίζεται τόσο η έννοια του ποιοι είμαστε όσο και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τους «άλλους» που διαβιούν μέσα σ' αυτόν.¹⁷ Σ' αυτήν την πορεία δημιουργίας των διαφόρων μυθολογικών θεωριών ρατσισμού και αποκλεισμού, η Ευρώπη, με τη βοήθεια των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, διαδραμάτισε καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας της έναν πρωτεύοντα ρόλο.

¹⁶ Σ. Βούρη, 1997, ό.π., Π. Καλογιαννάκη, 1998, M. Sadler, I. Kander, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Π. Λέκκα, 1995, Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας: εθνική θεωρία και εθνικό φρόνημα, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 233-252, E. Latsrucci, 2000, History consciousness, social/political identity and European citizenship, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 227-238.

¹⁷ Κ. Στενού, 1998, Εικόνες του άλλου, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, F. Buell, 1993, World studies for a multicultural era, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 58-62, M. Hartoonian, 1992, The social studies and project 2061: An opportunity for harmony, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 4, p.p. 160-163, Iowa State Department of Public Instruction, 1984, Career education. Multicultural nonsexist education in Iowa Schools, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction.

Αυτό κατέστη δυνατό, εξαιτίας του γεγονότος της ύπαρξης στο ευρωπαϊκό συγκείμενο μιας ποικιλίας αντιπαραθέσεων, οι οποίες μπορούν πολύ εύκολα να αναπαραγάγουν τον εαυτό τους με τη βοήθεια καθαρά τεχνοκρατικών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες απορρέουν από τις στρεβλώσεις του νεωτερικού τρόπου σκέψης. Σύμφωνα με αυτές, ο πολιτισμός υπήρξε ένα καθαρά ευρωπαϊκό αγαθό, το οποίο εξήχθη από τη ευρωπαϊκή ήπειρο σε όλο τον κόσμο. Οι ευρωπαίοι εκπολίτισαν τους «άλλους», οι οποίοι υπήρξαν λιγότερο τυχεροί από τους ίδιους. Κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα, η κατάταξη των διαφόρων εθνών, περιοχών και φυλών του πλανήτη, από τους ευρωπαίους, σε πολιτισμένους και απολίτιστους είχε πλέον αναχθεί σε μια πάγια τακτική. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιτελούσε τόσο μια ηθική και πολιτική όσο και μια περιγραφική λειτουργία.¹⁸ Μέσα σ' αυτό το συγκείμενο εξελίχθηκε σε ένα εργαλείο ισχυροποίησης της αντίληψης περί ανωτερότητας της λευκής ευρωπαϊκής «πολιτισμένης» κοινωνίας, έναντι των ασιατικών και αφρικανικών κοινωνιών. Η ανωτερότητα του ευρωπαϊκού πολιτισμού απορρέει από το γεγονός ότι η δυτική Ευρώπη διαθέτει μεγαλύτερες ενοποιημένες εθνολογικές ομάδες, ενώ η Ανατολή αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο τεμαχισμού των εθνών.

Η αντίληψη αυτή περί πολιτισμού οδήγησε στην κατασκευή ενός συγκεκριμένου τρόπου θεώρησης της ιστορίας, μέσα στα πλαίσια της οποίας η εξέλιξη της ευρωπαϊκής ή της δυτικής ιστορίας πραγματοποιήθηκε μέσα από μια σειρά διαφορετικών φάσεων από εκείνες που χαρακτηρίστηκε ο μη-δυτικός κόσμος. Η αντίληψη αυτή περί δυτικής ιστορίας περιγράφεται με τη μορφή γενεαλογικών όρων ως εξής: Η αρχαία Ελλάδα υπήρξε γενέτειρα της Ρώμης, η Ρώμη της Χριστιανικής Ευρώπης, η Χριστιανική Ευρώπη της Αναγέννησης, η Αναγέννηση του Διαφωτισμού, και ο Διαφωτισμός της δημοκρατίας και της βιομηχανικής επανάστασης. Τέλος, η βιομηχανία σε συνδυασμό με την έννοια της δημοκρατίας δημιούργησε τις ΗΠΑ, οι οποίες ταυτίστηκαν με τις έννοιες του δικαιώματος στη ζωή, της ελευθερίας, και της επιδίωξης της ευτυχίας.¹⁹

¹⁸ Κ. Δοξιάδη, 1995, Για την λογοτεχνία του εθνικισμού, στο *έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 41-52, Στ. Πεσμαζόγλου, 1995, Ευρωκεντρικές κατασκευές, στο *έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 179- 208, B.G. Brander, 1998, *Starting into chaos. Explorations in the decline of western civilization*, Dallas, Spence publ., D. Coulby, 1997, *European curricula, xenophobia and warfare*, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41, M. Guibernau, 1996, *Nationalisms*, Cambridge, Polity Press, M. Koutselini, 1997, *Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum*, in *Curriculum Studies*, vol. 5, no. 1, p.p. 87-101, S.E. Nordembo, 1995, *What is implied by a "European curriculum?" Issues of eurocentrism, rationality and education*, in *Oxford Review of Education*, vol. 21, no. 1, p.p. 41-46, J. Slater, 1995, *Teaching history in the new Europe*, London, Cassell.

¹⁹ B.G. Brander, 1998, *op.cit.*, R.J. Holton, 1998, *Globalization and the nation-state*, London, MacMillan.

Αυτή η αποκλειστικά ευρωκεντρική κατασκευή της παγκόσμιας ιστορίας, η οποία συνιστά μια ιδεολογική εξύμνηση του δυτικού πολιτισμού, αποκρύπτει συνειδητά τη συμμετοχή και τη συνεισφορά του μεγαλύτερου μέρους της ανθρωπότητας στη δημιουργία τόσο του πολιτισμού όσο και της ιστορίας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Norbert Elias²⁰ η έννοια του πολιτισμού, υπό το πρίσμα αυτό, αναπαριστά της αυτοϊκανοποίηση που ένιωθαν οι ευρωπαίοι κατά την περίοδο της αποικιοποίησης του κόσμου. Ταυτόχρονα, όμως, αναδύεται το ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη μιας και μοναδικής ιστορίας της ανθρωπότητας, η ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού, ή μιας ποικιλίας διαφορετικών ιστοριών στις οποίες δεν εντοπίζεται η ύπαρξη μιας κοινής ενοποιητικής συνισταμένης.

Η Ευρώπη, λοιπόν, έρχεται αντιμέτωπη με μια ευρωκεντρική παράδοση σε πολλούς τομείς της γνώσης. Αυτές οι ηγεμονικές ερμηνείες έχουν τις ρίζες τους στον ιμπεριαλισμό της Ευρώπης. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Edward Said, «χωρίς σημαντική διαφοροποίηση ο διεθνής λόγος, τόσο της νεωτερικής Ευρώπης όσο και των ΗΠΑ, θεωρεί δεδομένη την ηθελημένη ή μη σιωπή του μη ευρωπαϊκού κόσμου».²¹

Κατά κανόνα, τα έθνη-κράτη τα οποία διακηρύσσουν την αρχαιότητα της ύπαρξής τους, τείνουν να ξεχνούν ότι στην πραγματικότητα αποτελούν πρόσφατες ιστορικές κατασκευές. Μια στρατηγική, την οποία χρησιμοποιούν συχνά κατά τη διαδικασία δόμησης της εθνικής ταυτότητας των μελών τους, συνίσταται στη σύγκριση της ισχύουσας εθνικής ταυτότητας με μια παλαιότερη κατασκευή, η οποία θεωρείται πιο αξιόλογη, και η οποία ταυτίζεται με την εξιδανίκευση του εθνικού παρελθόντος. Η ταυτοποίηση μέσω της ύπαρξης μιας εξιδανικευμένης εθνικής ταυτότητας συμβάλλει στη διαμόρφωση και την επεξεργασία μιας μεγενθυμένης και προεξάρχουσας εικόνας του εθνικού εαυτού, η οποία αν και είναι επιθυμητή, εντούτοις συχνά είναι ανέφικτη.²² Τα περισσότερα, αν όχι όλα, τα εκπαιδευτικά συστήματα υπηρετούν αυτή την εξιδανίκευση του ένδοξου παρελθόντος, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό θετικά συναισθήματα αναφορικά με τις έννοιες της αυτοαξίας και της αυτοεκτίμησης του έθνους. Η αποικιακή εξάπλωση της Ευρώπης, καθώς και η έννοια της Δύσης και των «άλλων», εμποτίζει την έννοια της Ευρώπης με μια μεγάλη συμβολική δύναμη. Το

²⁰ N. Elias, 1996, Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

²¹ J. Gundara, 1996, European integration and intercultural curricula, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p. 21.

²² E. Lastrucci, 2000, op.cit., p.p. 227-238, K. Yoshino, 1997, Cultural nationalism and “internationalization” in contemporary Japan, in Van Horne (ed.) op.cit., p.p. 131-148.

παρελθόν της Ευρώπης χαρακτηρίζεται από αποικιακούς, επεκτατικούς και βίαιους αγώνες, οι οποίοι είχαν ως απώτερο στόχο τους την κατασκευή ενός πλήθους ανεξάρτητων εθνικών κρατών. Αυτό το παρελθόν συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, η οποία νομιμοποίησε τις εδαφικές διεκδικήσεις, τους επεκτατικούς πολέμους, καθώς και την κυριαρχία της έναντι των «άλλων» λαών και πολιτισμών.²³ Ήταν, επομένως, αναμενόμενο τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να αναχθούν σε εθνοκεντρικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής της κυρίαρχης νεωτερικής ιδεολογίας, μέσω της παράβλεψης της συμβολής σημαντικών ανθρώπινων ομάδων στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης και στην πρόοδο της ανθρώπινης κοινωνίας.

Ωστόσο, ο ευρωπαϊκός ή ο δυτικός πολιτισμός δημιουργήθηκε μέσα από τη συνένωση διαφόρων συστατικών στοιχείων, τα οποία προέρχονταν από διαφορετικές πηγές. Αρκετά μάλιστα από αυτά αποτελούσαν σημεία αναφοράς πολιτισμών που άνθισαν πολύ πριν από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, χωρίς να παραγνωρίζεται η καθοριστική σημασία του στην ανάπτυξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Έτσι, η γεωργία, η μηχανική, η αρχιτεκτονική και η τέχνη έχουν τις ρίζες τους στην Αίγυπτο, ο τροχός, το αλφάβητο, η γραφή και η κτηνοτροφία στους Σουμέριους, και τέλος, τα μαθηματικά, το σύστημα αρίθμησης και η παράδοση της θρησκευτικής ανοχής απέναντι στις άλλες θρησκείες στο Ισλάμ.²⁴

Η ιδέα μιας ευρωπαϊκής κουλτούρας ξεκομμένης από τον κόσμο που βρίσκεται νότια της μεσογείου αποτελεί μια μυθική κατασκευή. Η συνεισφορά στη γνώση κατά τους αρχαίους χρόνους από τις περιοχές αυτές συμπεριλαμβάνει, επίσης, την αστρονομία από τη Μεσοποταμία, καθώς και το αιγυπτιακό ημερολόγιο και τα ελληνικά μαθηματικά εμπλουτισμένα από τους Άραβες. Όπως παρατηρεί ο Amir Amin,²⁵ «η αντιπαράθεση Ελλάδα=Δύση, Αίγυπτος, Μεσοποταμία και Περσία= Ανατολή, αποτελεί από μόνη της ένα μεταγενέστερο κατασκευάσμα του ευρωκεντρισμού. Τα σύνορα της περιοχής που χωρίζουν τη βόρεια Αφρική και της ευρωπαϊκή Δύση από την προηγμένη Ανατολή, καθώς και οι γεωγραφικές μονάδες που

²³ B. Kanpol & P. McLaren, 1995, Introduction: Resistance to multiculturalism and the politics of difference, in Kanpol B. & MacLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 1-17, K. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race and Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17.

²⁴ D. Coulby, 1999, Images of Greece in curricular systems in England and Wales and Greece, paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11., A.G. Hilliard III, et al., 1995, *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press.

²⁵ J. Gundara, 1996, op.cit., p. 202.

απαρτίζουν την Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία δεν έχουν καμιά σημασία στο επίπεδο της ιστορίας του πολιτισμού, ακόμη και όσον αφορά το γεγονός ότι ο ευρωκεντρισμός έχει στηριχθεί στην ύπαρξη της γραμμής βορρά-νότου, η οποία κατακερματίζει το μεσογειακό χώρο». Επομένως, το θέμα του ευρωκεντρισμού δεν είναι απλά ένα θέμα προκαταλήψεων και λαθών, τα οποία εκτόξευσαν στα ύψη την ξενοφοβία και το σωβινισμό. Ο ευρωκεντρισμός έχει αντικαταστήσει όλες τις λογικές εξηγήσεις της ιστορίας με αποσπασματικές ψευτο-θεωρίες, οι οποίες πολύ συχνά είναι και αντιφατικές μεταξύ τους. Η κατάσταση αυτή οδηγεί αναπόφευκτα στη δημιουργία σημαντικών παρανοήσεων μεταξύ του λεγόμενου Ανατολικού και Δυτικού πολιτισμού. Στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, η κατάσταση αυτή οδήγησε στην αύξηση των ευρωκεντρικών πρακτικών, ενώ όσον αφορά την Ανατολή παρατηρήθηκε μια τάση περιφρόνησης του Δυτικού πολιτισμού.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, υπήρχε μέχρι πρόσφατα μεταξύ των ανατολικών κρατών, η ευρεία διαδεδομένη αντίληψη ότι ο Δυτικός πολιτισμός είναι υλικός, ενώ ο Ανατολικός είναι ηθικός και διανοητικός, και κατά συνέπεια ανώτερος από το Δυτικό.²⁶ Γι' αυτό το λόγο, τα διάφορα ανατολικά έθνη, οφείλουν να περιοριστούν μόνο στη μελέτη της δυτικής επιστήμης και τεχνολογίας και να αποφύγουν όλες τις άλλες πλευρές του Δυτικού πολιτισμού.

Εντούτοις, η δημιουργία τέτοιου είδους οντολογικών διαφοροποιήσεων μεταξύ Ανατολής και Δύσης, δεν είναι όπως ισχυρίζονται αρκετοί αποτέλεσμα κάποιας λανθασμένης λογικής ανάλυσης.²⁷ Κατά την άποψή μας πρόκειται για το βασικό μηχανισμό κατασκευής της εθνικής ταυτότητας. Τα προβλήματα προκύπτουν από τη στιγμή που αρχίζουμε να αντιμετωπίζουμε ως απόλυτα, δεδομένα και σταθερά τα όρια μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Στο σημείο αυτό, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν και οι βιολογικές και κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες μέσω των αντίστοιχων ταξινομήσεών τους, συνέβαλαν στην κωδικοποίηση της διαφοράς και βοήθησαν την ανάπτυξη ενός αισθήματος πολιτισμικής ανωτερότητας και κατωτερότητας, το οποίο ενσωματώθηκε αντίστοιχα και στις δύο αντιμαχόμενες πλευρές.

Άμεση απόρροια της πρακτικής αυτής είναι ο επηρεασμός των κρίσεων, των αξιολογήσεων και των αιτιάσεών μας από το βαθμό του εθνοκεντρισμού μας. Αυτό

²⁶ R.J. Holton, 1998, op.cit., M. Won Suhr, 1996, Opening our minds for a better life for all, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 235-238.

²⁷ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Unesco, 1999, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

σημαίνει ότι αποδεχόμαστε μόνο τη δική μας πολιτισμική πραγματικότητα ως «σωστή» και «πρέπουσα», ενώ όλες οι άλλες φαντάζουν στα μάτια μας ως «μη φυσιολογικές». Αισθανόμαστε ότι τόσο οι αξίες όσο και ο τρόπος ζωής μας είναι καθολικά και σωστά για ολόκληρη την ανθρωπότητα, καθώς και ότι οι «άλλοι» είναι πολύ ανόητοι που δεν μπορούν να κατανοήσουν το ξεκάθαρο αυτό γεγονός.

Προς την κατεύθυνση αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα του εκάστοτε έθνους-κράτους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο σε διαφορετικά χρονικά όσο και τοπικά επίπεδα, καταδεικνύουν την ύπαρξη αρκετών μορφών ρατσισμού, οι οποίοι απαντώνται στα περισσότερα σχολεία του κόσμου.²⁸ Οι μορφές αυτές εντοπίζονται στην ύπαρξη εχθρικών και μη ανεκτικών ενεργειών, στις προκαταλήψεις που σχετίζονται με τη χρήση σκληρής και άδικης κριτικής απέναντι στους «άλλους» λαούς, με τις προκαταλήψεις που απορρέουν από τον τρόπο επιλογής και ιεράρχησης της γνώσης που εμπεριέχεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και από τον τρόπο διδασκαλίας, και, τέλος, από την ίδια την άρνηση της ύπαρξης ρατσιστικών ενεργειών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως γνωστόν, οι στάσεις των παιδιών τόσο απέναντι στη δική τους όσο και στις άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες, αρχίζουν να διαμορφώνονται πολύ νωρίς, ήδη από την προσχολική ηλικία. Τα βρέφη μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο περιβάλλον τους, και τα μικρά παιδιά απορροφούν με μεγάλη ευκολία τα αρνητικά στερεότυπα. Κατά συνέπεια μπορούν πάρα πολύ εύκολα να διαμορφώσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για ανθρώπους και πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό τους, στις περιπτώσεις εκείνες που δεν καθίσταται ξεκάθαρο σ' αυτό το γεγονός της ύπαρξης σημαντικού αριθμού ομοιοτήτων ανάμεσα στους κατοίκους ολόκληρου του πλανήτη.

Από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνητικών προσπαθειών, οι οποίες διεξήχθησαν τα τελευταία τριάντα χρόνια επιβεβαιώνεται η προηγούμενη παρατήρησή μας, ότι δηλαδή η δημιουργία των στερεοτυπικών συμπεριφορών και στάσεων ξεκινά σε πολύ μικρή ηλικία.²⁹ Επομένως, κρίνεται απαραίτητη ήδη από τις πρώτες τάξεις του

²⁸ "All different all equal", 1995, Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education, Strasbourg, European Youth Centre, G.S. Pate, 1992, Reducing prejudice in society: The role of schools, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:D.C., Nea Publ., p.p. 137-149.

²⁹ Η παράθεση των σχετικών ερευνών είναι έξω από τα πλαίσια του παρόντος πονήματος. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: D. Dufty, 1997, Αναπλάθοντας την αυστραλιανή κοινωνία και τον πολιτισμό: Μια μελέτη στην εκπαίδευση για μια πλουραλιστική κοινωνία, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 180-196, M.L. Bucci, 1998,

δημοτικού σχολείου η ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών, οι οποίες θα στοχεύουν στη μείωση και την εξάλειψη των προκαταλήψεων.

Είναι, εξάλλου, γνωστό ότι οι μαθητές που διαβιούν σε χώρες όπου υπάρχει υψηλό εθνικιστικό ήθος, επηρεάζονται από αυτό και αναπτύσσουν εθνοκεντρικά συναισθήματα. Έτσι, μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν τα άλλα έθνη και τους ανθρώπους που τα απαρτίζουν, σύμφωνα με τη συμπεριφορά τους, περιγράφοντάς τους ως καλούς, θρησκευόμενους, ειρηνικούς, έξυπνους ή κακούς, φτωχούς, διαφορετικούς από εμάς κ.λπ. Η διαπίστωση αυτή μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, και ειδικότερα το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, στην αναπαραγωγή μιας κοινής γνώμης η οποία αποδέχεται άνευ όρων τα στοιχεία αυτά που το συγκεκριμένο κράτος προωθεί ως τα μόνα που συμβάλλουν ουσιαστικά στη διατήρηση της εθνικής συνοχής. Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο ν' αναγνωρίσει τις ομάδες που δεν ανταποκρίνονται στην εθνική αυτή εικόνα και να τους κατατάξει "ως ξένους" με όλες τις πιθανές επιπτώσεις που η κατηγοριοποίηση αυτή είναι πιθανόν να επιφέρει. Ένα τέτοιο όμως εθνικό κράτος θεωρείται πλέον στις μέρες μας ιδιαίτερα εύθραυστο, μια που χωρίς την επιτυχημένη καθοδήγηση των νέων γενεών, οι οποίες μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών προτρέπονται να πιστέψουν τον μύθο που αυτό καλλιεργεί ως μία πραγματικότητα, βρίσκεται σε άμεσο κίνδυνο και στα πρόθυρα της αποσύνθεσης.³⁰

Αναπόφευκτα, λοιπόν, ο λόγος περί έθνους ορίζει το έθνος ως πολιτισμικό προϊόν και επιβάλλει την παραγωγή και εκείνων των υλικών μορφών στις οποίες στηρίζεται η ερμηνεία του κόσμου, όπως ο ίδιος την αντιλαμβάνεται και την καλλιεργεί. Κατά συνέπεια, ο λόγος περί έθνους πλάθει έναν κόσμο για τα υποκείμενά του, για να γίνει ο κόσμος τους, ο κόσμος στον οποίο θεωρεί ότι τους αρμόζει να υπάρχουν, να κινούνται και να δρουν ως υποκείμενα. Στην προσπάθεια αυτή της δημιουργίας ενός συγκεκριμένου κόσμου, ο εθνοκεντρικός λόγος προβαίνει σε κάποιες αξιολογήσεις, για την επίτευξη των οποίων δεν επικαλείται κάποια πίστη ή κάποια

Stereotypes and reality in Florence, in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 93-100, R.A. Gomez, 1991, Teaching with a multicultural perspective, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Ill., p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed339548.html, M.B. Hadley & R.W. Wood, 1987, Integrating international education into rural schools, in *The Rural Educator*, vol. 9, no. 1, p.p. 15-18, R. Harris, 1998, Working towards a prejudic-free classroom, in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 101-111, Ch. Theophilides & M. Koutselini-Ioannides, 1999, Structure and identity of the European and the Mediterranean space: Cypriot students' perspective, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 17-30.

³⁰ G D. Coulby & C. Jones, 1995, Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, Flouris, J. Spiridakis, 1992, The Education of the World Citizen, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.), op.cit., p.p. 265-279, G. Flouris, 1994, op.cit.

κοσμοαντίληψη, αλλά εμπειριστατωμένη και τεκμηριωμένη γνώση την οποία απλά θέτει σε νέο πλαίσιο, συμβάλλοντας έτσι στην εδραίωση νέων συστημάτων αξιών και πεποιθήσεων, τα οποία οργανώνονται σε κοινωνικούς κανόνες, στερεότυπα και κοινωνικές αναπαραστάσεις, που καθορίζουν το περιεχόμενο και την αξιολογική διάσταση της ταυτότητας του ατόμου μέσα στο νέο αυτόν κόσμο.³¹

Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, ήταν αναμενόμενο να ισχυροποιηθεί η πεποίθηση ότι ο μόνος τρόπος επιβίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η διατήρηση της μοναδικής αξιολογικής παράδοσης, που βέβαια δεν είναι άλλη από τη Δυτική παράδοση. Η αντίληψη αυτή σχετίζεται άμεσα με την ανεπαρκή κατανόηση της ιστορίας των άλλων, με την ελάχιστη ανοχή προς τους άλλους λαούς, με τις σκόπιμες διαστρεβλώσεις γεγονότων και τέλος, με την εθνοκεντρική προοπτική με την οποία είθισται να γράφεται η παγκόσμια ιστορία, όπου η ερμηνεία των άλλων δίνεται μέσα από την οπτική γωνία του εμείς. Οι εθνικές ιστορίες αναφέρονται στους ανθρώπους μέσα στο πέρασμα του χρόνου, στους "δικούς μας" ανθρώπους, με τους "δικούς μας" τρόπους ζωής και τον "δικό μας" πολιτισμό. Στερεότυπα που σχετίζονται με το χαρακτήρα και το ταμπεραμέντο είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για τη διήγηση της ιστορίας της μοναδικότητάς μας, καθώς και της κοινής μας μοίρας. Αναφέρονται στον πολιτισμό, το "δικό μας" πολιτισμό, ως την πιο πολύτιμη εκ γενετής κληρονομιά "μας", η οποία απαιτείται να μεταδοθεί στις νέες γενιές αμόλυπτη και σε όλη της τη μεγαλοπρέπεια.³²

Ο εθνοκεντρικός αυτός εκπαιδευτικός λόγος, μαζί με τη γλώσσα και την κουλτούρα συνέβαλαν ουσιαστικά στη δημιουργία στερεοτυπικών χαρακτηρισμών των "άλλων". Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν ο χωρισμός του κόσμου σε τρεις τύπους πολιτισμών. Ο εγγράμματος και ένδοξος Ευρωπαϊκός πολιτισμός, ο οποίος ήταν προορισμένος να κυριαρχήσει στον κόσμο· ο «ανάξιος» λόγου Αφρικανικός πολιτισμός και ο πολιτισμός του Μουσουλμανικού κόσμου, ο οποίος τοποθετήθηκε ανάμεσα στους δύο προηγούμενους. Κοινό χαρακτηριστικό των μη-Ευρωπαϊκών πολιτισμών θεωρήθηκε ότι ήταν η έλλειψη ζωτικότητας και δημιουργικότητας, αντίληψη που

³¹ Θ. Δραγώνα, 1997, Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ. (επιμ.), *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 72-105. Γ. Κουζέλη, 1997, Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 106-142.

³² M. Billig, 1995, Banal nationalism, London, Sage, R. Scapp, 1993, Feeling the weight of the world (Studies) on my shoulders, in *The Social Studies*, Vol. 84, No 2, p.p. 67-70.

επέτρεψε στη Δύση να διαιωνίσει τη "ληστεία" της, συντρίβοντας τις παραδοσιακές κουλτούρες και επιβάλλοντας τα δικά της πολιτιστικά πρότυπα.³³

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σύμφωνα με το πνεύμα της νεωτερικής εποχής, η εκπαίδευση νομιμοποιείται ως ο παράγοντας εκείνος που συμβάλλει αποφασιστικά στην αναπαραγωγή εκείνων των μορφωμάτων στα οποία το κάθε έθνος-κράτος στηρίζει τη δική του ερμηνεία για τον κόσμο, καθώς και ως το μοναδικό μέσο μετάδοσης της πιο αξιόλογης γνώσης. Οι λειτουργίες της όμως αυτές είναι πλέον παρωχημένες στις μέρες μας, και η εκπαίδευση καλείται να στρέψει τις δυνάμεις της προς την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των βασικών ελευθεριών, ενώ παράλληλα καλείται να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της κατανόησης, της ανοχής και της φιλίας ανάμεσα σε όλες τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες του πλανήτη μας.

³³ Φ. Σατελέ & Ε. Πιλιέ- Κουσνέρ, 1982, Οι πολιτικές αντιλήψεις του 20ου αιώνα. Ιστορία της πολιτικής σκέψης, Καρα Σ. & Κρητικού Μ. (μτφρ.), Αθήνα, εκδ. Ράππα, J. G. Gheverghese, et al., 1994, Ethnocentrism in the social sciences, in *Race and Class*, Vol. 36, No 2, p.p. 1-26, R. Ratai, 1988, op.cit., p.p. 1-18, K. Schleicher, 1988, Public opinion and "international education". Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-47.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

1. Η ΝΕΑ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Η ανθρώπινη ιστορία αποτελεί ένα νεκροταφείο μεγάλων πολιτισμών, οι οποίοι είχαν καταστροφικό τέλος, εξαιτίας της ανικανότητάς τους να προβλέψουν, να εκλογικεύσουν και να αντιδράσουν στις νέες προκλήσεις.

Miller M., 1997.

Όπως προαναφέρθηκε, η “νεωτερική”¹ εποχή γίνεται αντιληπτή ως μία περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας η νέα αυτή τάξη πραγμάτων, του κόσμου, των κατοίκων του, του ατόμου, καθώς και οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των τριών προηγούμενων εννοιών, αντικατοπτρίζεται σ’ ένα νέο τρόπο σκέψης και πρακτικής, ο οποίος θεωρείται ως φυσική απόρροια της ανθρώπινης εξέλιξης, ως το υπέρτατο αγαθό το οποίο τίποτα και ποτέ δεν θα είναι σε θέση να το αντικαταστήσει.² Και αυτό γιατί στις μέρες της νεωτερικότητας το έθνος-κράτος ήταν οικονομικά και πολιτικά ανεξάρτητο. Οι βιομηχανίες και γενικότερα το κεφάλαιο είχαν εθνικές ρίζες και κατά

¹ “Ο όρος νεωτερικότητα εννοούμε την ιστορική εκείνη περίοδο που ξεκινάει από το 1.500 μ. Χ., με την εποχή της των ανακαλύψεων και της αποικιοποίησης του κόσμου και αναφέρεται στην υψηλή κουλτούρα και τα νέα κοινωνικά θεμέλια που διαμορφώθηκαν κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα με την έναρξη του Διαφωτισμού”. Για περισσότερες πληροφορίες, βλέπε C. Lemert, 1997, *Postmodernism is not what you think*, Oxford, Blackwell publ, p. 67.

² Η νεωτερικότητα δομήθηκε σύμφωνα με τρεις αναμφισβήτητες υποθέσεις αναφορικά με την έννοια του κόσμου. Η πρώτη από αυτές υπήρξε η έννοια της προόδου, η αντίληψη ότι αναπόφευκτα οι κοινωνίες κινούνται μπροστά προς μια θετική κατεύθυνση, από τη δουλεία και τη φεουδαρχία στην ατομική ελευθερία και τη δημοκρατία. Η δεύτερη αντίληψη που χαρακτηρίζει τη νεωτερική περίοδο είναι εκείνη της καθολικότητας. Η ανάδυση της επιστημονικής σκέψης, η υιοθέτηση επιστημονικών μεθόδων και η επιμονή στην παρατήρηση και το πείραμα ενθαρρύνθηκαν από τις νέες αντιλήψεις, οι οποίες αναγνώριζαν ότι ήταν η φύση και όχι η θρησκευτική ή η βασιλική εξουσία, που συνιστούσε τη μοναδική πηγή γνώσης και αλήθειας. Τέλος, η έννοια της κανονικότητας αποτελεί την άλλη μεγάλη υπόθεση του νεωτερικού προτάγματος. Η φύση διακρινόταν από την ύπαρξη συγκεκριμένων κανόνων, επομένως το έργο της επιστήμης ήταν να ανακαλύψει αυτές τις κανονικότητες. Πιο συγκεκριμένα, η νεωτερικότητα εξαρτάται από τρεις δυναμικές, οι οποίες προσφέρουν, παράλληλα, ένα αξιόλογο αναλυτικό πλαίσιο για την εξέταση της παγκοσμιοποίησης. Αυτές είναι: α) η αποστασιοποίηση του χώρου και του χρόνου, β) η ανάπτυξη μηχανισμών αποδέσμευσης των κοινωνικών δραστηριοτήτων από τα στενά τοπικά τους πλαίσια, και γ) η ανακλαστική ιδιοποίηση της γνώσης, η οποία αναφέρεται τόσο στην παραγωγή γνώσης για την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την ίδια την αναπαραγωγή του συστήματος όσο και έξω από αυτό, δηλαδή πέρα από τη σταθερότητα που της προσφέρει η έννοια της παράδοσης.

συνέπεια, οι κυβερνήσεις είχαν τη δυνατότητα να επηρεάζουν άμεσα την οικονομική ζωή του εκάστοτε έθνους-κράτους.³

Η κρίση της νεωτερικότητας ανακύπτει μέσα από τη δική της προβληματική, σύμφωνα με την οποία η ιστορία και ο χρόνος γίνονται αντιληπτά ως γραμμικά και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ικανά να διασπασθούν. Αν το παρόν είναι δυνατόν να διασπασθεί μπορεί κάλλιστα να υποβιβασθεί και να θεωρηθεί ασήμαντο, ενώ είναι παράλληλα σε θέση να προβάλλει τον εαυτό του σε κάθε παρελθόν, παρόν και μέλλον. Έτσι πολλοί υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος κόσμος είναι περισσότερο μετανεωτερικός παρά νεωτερικός. Το έθνος-κράτος υπήρξε προϊόν της νεωτερικής εποχής, γι' αυτό και στις μέρες μας θεωρείται πλέον ξεπερασμένο. Αν ο εθνικισμός και η εθνική ταυτότητα απορρέουν από την έννοια του έθνους-κράτους, ανήκουν και αυτά με τη σειρά τους στον γρήγορα εξαφανιζόμενο κόσμο της νεωτερικότητας. Η μετάβαση αυτή από νεωτερική στη μετανεωτερική⁴ εποχή είχε σημαντικές πολιτικές

³ Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Α. Καζαμία, 1995, Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φανταστική Ευρώπη», στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευσης: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 550-586, Μ. Κουτσελίνη, 1997, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σ.σ. 35-49, Α. Παπαδόπουλου, 1999, Τα αδιαφανή όρια της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα, ΕΚΚΕ, Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, Α. S. Ahmed, 1995, "Ethnic cleaving": a metaphor for our time?, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 1, p.p. 1-23, M. Albrow, 1997, The global age, Stanford: CA, Stanford University Press, A. Benjamin, 1997, Curiosity, fascination: time and speed, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 3-9, M. Billig, 1995, Banal Nationalism, London, Sage, N. Blake, 1996, Between postmodernism and antimodernism: The predicament of educational studies, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 1, p.p. 42-65, P. Dale, 1996, Ideology and Atmosphere in the International Society, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No.3, p.p. 27-52, D. Elikind, 1997, The death of child nature. Education in the postmodern world, in *Phi Delta Kappan*, vol. 79, no. 3, p.p. 241-245, D. Evans, 1997, Education for citizenship: some recent english experience, in Pouwels J., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 35-51, A. Frank, 1992, Only by Daylight: Habermas' & Postmodern Modernism, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No3, p.p. 149-165, A. Giddens, 1991, Modernity and self-identity, Stanford, Stanford University Press, H.A. Giroux, 1990, The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and ethnicity, in *Journal of Urban and Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, D. Harvey, 1999, The condition of postmodernity, Oxford, Blackwell, S. Papaioannou, 1998, Challenges and perspectives to education in modern societies, in Alheit P., Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) *Education, modernization and peripheral community*, Roskilde, p.p. 57-72, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, Mythologies of modernity and postmodern realities in the construction of the neo-hellenic society, in Rigas A.V. (ed.) *Education of thenic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 482-490, B. Readings, 1993, Milton at the movies. An afterword to paradise lost, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 88-108, S.W. Rothstein, 1996, Schools and society, Englewood Cliffs: N.J., Merrill, S. Shapiro, 1995, Educational change and the crisis of the left: Toward a postmodern educational discourse, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 19-38.

⁴ "Η μετανεωτερική εποχή είναι μια ιστορική περίοδος που θεωρείται από ορισμένους ότι σηματοδοτεί το τέλος της νεωτερικότητας, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών κοινωνικών αναγκών μιας νέας ιστορικής περιόδου. Η μετανεωτερικότητα είναι η κουλτούρα ή η θεωρία εκείνη που μελετά κατά

συνέπειες. Οι παλιές πολιτικές για την εθνικότητα δίνουν τη θέση τους σε νέες πολιτικές για την ταυτότητα. Η εθνικιστική συνείδηση, η οποία έδινε έμφαση στα εθνικά σύνορα και την πατρίδα θεωρείται πλέον ως κάτι ξεπερασμένο και μη αναμενόμενο για το σύγχρονο μετανεωτερικό κόσμο.⁵

Από διάφορες πλευρές ακούγεται ότι διανύουμε πλέον την εποχή της μετανεωτερικότητας. Η μετανεωτερικότητα συνιστά μια διανοητική κατασκευή, η οποία αποτελεί πραγματική πρόκληση για μια ευρεία κλίμακα καλά εγκατεστημένων πεποιθήσεων που αφορούν την κοινωνία, τον πολιτισμό, τη φύση του ατόμου, καθώς τις έννοιες της γνώσης και της αλήθειας.

Οι μετανεωτερικές θέσεις αποτελούν μια σημαντικότερη ανάλυση της σύγχρονης εποχής. Υποδηλώνουν ότι ένα πλήθος οικονομικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών αλλαγών συμβαίνουν στον κόσμο. Η μετανεωτερικότητα έχει κατά καιρούς χαρακτηριστεί ως συντηρητική, ριζοσπαστική, συντηρητικά ριζοσπαστική και ριζοσπαστικά συντηρητική. Επιπρόσθετα, υπάρχει μία αβεβαιότητα σχετικά με την περίοδο που τελειώνει η νεωτερική και αρχίζει η μετανεωτερική εποχή. Έτσι, άλλοι υποστηρίζουν ότι η μετανεωτερικότητα αποτελεί μία αποφασιστικής σημασίας ρήξη με τις προηγούμενες εποχές, και άλλοι ότι η νεωτερικότητα προοδευτικά εισήλθε στην “μετά”-φάση της. Παρά τις διαφορετικές αυτές ερμηνείες, εκείνοι που ισχυρίζονται ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στη νεωτερική και τη

κύριο λόγο τη διάλυση της νεωτερικότητας”. Για περισσότερες πληροφορίες, βλέπε C. Lemert, 1997, op.cit., p. 67, Για επιπρόσθετους ορισμούς γύρω από την έννοια αυτή βλέπε και: A.S. Ahmed, 1995, op.cit., p.p. 1-23, R. Barnett, 1993, Knowledge, higher education and society... a postmodern problem, in *Oxford Review of Education*, vol. 19, no. 1, p.p. 33-42, D. Harvey, 1999, op.cit., D. Hebdige, 1986, Postmodernism and “the other side”, in *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, no. 2, p.p. 78-98, L. Stoll & D. Fink, 1996, *Changing our schools*, Buckingham: PH., Open University Press. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε μια μεταμοντέρνα κατάσταση και στην έννοια της μετανεωτερικότητας. Η μεταμοντέρνα κατάσταση δεν είναι τίποτε άλλο από μία προβληματική έκφραση της νεωτερικότητας. Ενώ μέχρι πριν λίγα χρόνια η νεωτερικότητα λειτουργούσε ως έμπνευση, ως μία επαναλαμβανόμενη εμπειρία, σήμερα μας κάνει να αισθανόμαστε άβολα. Πρόκειται για κάτι που μας υποδεικνύει να υποδυθούμε έναν συγκεκριμένο ρόλο, ο οποίος είναι πλέον παλιομοδίτικος. Η μετανεωτερικότητα, από την άλλη, επιχειρεί ν’ αναπαραστήσει τη ζωή μέσω της αλλαγής, αλλά στην προσπάθειά της αυτή δημιουργεί μία μορφή αναπαράστασης η οποία αποτελεί την αρχή και το τέλος των πάντων, κάτι πέρα από το οποίο δεν γίνεται να προχωρήσει κάποιος. Στην πραγματικότητα, δεν συμβαίνει καμία αλλαγή στην αλλαγή. Επομένως, η μετανεωτερικότητα απλά επαναπροσδιορίζει το πρόβλημα της ανακατασκευής μιας κουλτούρας, αυτής των καθορισμένων αξιών που συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας και των αντιλήψεων του “εγώ” και του “εμείς”. Η μετανεωτερικότητα ως ιδεολογία είναι πρωταρχικά αμφίσημη. Ενώ από τη μια καθορίζει τα όρια της νεωτερικότητας, αποτελεί ταυτόχρονα και τον τελευταίο υπερασπιστή της. Είναι μία προσπάθεια να αναχθούν σ’ ένα άλλο επίπεδο, οι τελευταίες από τις εκφάνσεις της νεωτερικότητας. Γι’ αυτό το σκοπό η μετανεωτερικότητα εκμεταλλεύεται στο έπακρο τις έννοιες του νεωτερισμού, της καινοτομίας και της αλλαγής.

⁵ M. Billig, 1995, op.cit., P. Slattery, 1995, *Curriculum development in the Postmodern era*, New York, Garland publ.

μετανωτερική εποχή, συμφωνούν στις περισσότερες από τις εκτιμήσεις τους. Τείνουν να συμφωνούν ότι κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα πραγματοποιήθηκε μια σειρά από οικονομικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές αλλαγές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το ολόένα και αυξανόμενο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Στην αυγή του 20ου αιώνα, το κλίμα ήταν ακόμα κατά ένα μεγάλο μέρος νεωτερικό. Ήταν ακόμα τότε δυνατή η πίστη στην πρόοδο και η πεποίθηση ότι η επιστήμη θα συνέβαλε αποφασιστικά στη δημιουργία ενός λαμπρού νέου κόσμου, στον οποίο θα κυριαρχούσε η αδιαμφισβήτητη αλήθεια. Τώρα, στο τέλος του αιώνα, οι ελπίδες αυτές του νεωτερικού κινήματος φαντάζουν αφελείς. Οι αμφιβολίες και η αμφισβήτηση κυριαρχούν.⁶

Η μετανεωτερική κοινωνία χαρακτηρίζεται όχι από την προσκόλληση σε μία και μοναδική κυρίαρχη μορφή, αλλά από διαφορετικές μορφές αξιολογής λογικής και εμπειρίας. Σε γενικές γραμμές, η μετανεωτερικότητα συνιστά την αναγνώριση της ύπαρξης της πολλαπλότητας των φωνών, των θέσεων και των αναπαραστάσεων, χωρίς να επιδιώκει το συνδυασμό τους σε μια ενοποιημένη και καθολικά αποδεκτή μορφή λόγου. Πρόκειται στην ουσία για την άρνηση αποδοχής της νεωτερικής αντίληψης περί της ύπαρξης καθολικά αποδεκτών λογικών δομών, καθώς και της κυριαρχίας του εθνοκεντρισμού προς όφελος ορισμένων μόνο ατόμων και κοινωνικών, οι οποίες συντίθενται από μια πληθώρα διαφορετικών ατόμων.

Κατά τη μετανεωτερική περίοδο παρατηρείται η αποδόμηση των μεγάλων αφηγήσεων, οι οποίες απετέλεσαν κατά τους προηγούμενους αιώνες τη συνειδητή προσπάθεια θεώρησης της ολότητας της ανθρώπινης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της συνεκτικότητας και της συνοχής των αντιλήψεων και των παρατηρήσεων μας αναφορικά με την αντικειμενική θεώρηση του κόσμου.⁷ Ο

⁶ M. Billig, 1995, op.cit.

⁷ Η παρούσα συγκυρία θεωρείται ως μια εποχή αλλαγής, ρήξης, ανατροπής, μεταμόρφωσης και μετασχηματισμού. Μια εποχή που έχει κατά καιρούς περιγραφεί ως το «τέλος της ιστορίας», το «τέλος των μεγάλων ιδεολογιών», το «τέλος του Διαφωτισμού», καθώς και το «τέλος των μύθων και των μεγάλων ιστορικών αφηγήσεων». Μέσα στα πλαίσια αυτά η ανθρωπότητα περνά σε μια καινούργια εποχή, η οποία προσομοιάζει αρκετά με εκείνη της νεωτερικότητας του 18^{ου} αιώνα, με τη διαφορά ότι η νέα αυτή εποχή χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, από την καπιταλιστική στην οικουμενική κοινωνία, και από την εθνικοδημοκρατική μονοπολιτισμική στην μαζική και πολυπολιτισμική κοινωνία των πολιτών. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 487-518, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, op.cit., p. 482, R. Barnett, 1993, op.cit., p.p. 33-42, N. Blake, 1996, op.cit., p.p. 42-65, F. Yeo, 1995, The conflicts of difference in an inner-city school: Experiencing border crossings in the ghetto, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 197-215.

εθνικισμός απετέλεσε μια από αυτές τις μεγάλες αφηγήσεις, δεδομένου ότι επεχείρησε να επιβάλλει τη συλλογική αίσθηση του ανήκειν σε άτομα που διέφεραν καθοριστικά μεταξύ τους. Οι μετανεωτεριστές απορρίπτουν όλες τις μεγάλες συλλογικές κοινωνικές ταξικές, φυλετικές, και εθνικές ταυτότητες.⁸ Απορρίπτουν, επίσης, τις θέσεις του μαρξισμού, καθώς και κάθε άλλου είδους θεωρίας, η οποία στοχεύει στην πλήρη απελευθέρωση της ανθρωπότητας. Για τους θεωρητικούς της μετανεωτερικότητας, το πρόγραμμα του Διαφωτισμού, το οποίο απέβλεπε στη ορθολογική, επιστημονική κατανόηση τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού κόσμου, καθώς και στη δημιουργία μιας καθολικά αποδεκτής μορφής της κοινής ανθρώπινης εμπειρίας, έχει αποτύχει παταγωδώς. Απέτυχε, εξαιτίας του γεγονότος ότι κανένας δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί την κοινωνία ως ένα όλο. Ο κόσμος είναι τόσο πολύπλοκος και τόσο διαφοροποιημένος ώστε να μπορέσει να παρουσιαστεί όπως ακριβώς είναι μέσα από μία και μοναδική καθολικά αποδεκτή θεώρησή του.

Όσο περνούν τα χρόνια φαίνεται ότι οι φωνές που συντάσσονται υπέρ της μετανεωτερικής θεώρησης αυξάνονται αντί να μειώνονται. Από τη στιγμή που συνδέθηκε με το μετα-στρουκτουραλιστικό και το μετα-βιομηχανικό τρόπο θεώρησης των πραγμάτων, η μετανεωτερικότητα παρουσιάζεται ως μια ολοένα αυξανόμενη ισχυρή δύναμη σχηματισμού νέων αισθημάτων και τρόπων σκέψης. Είναι, λοιπόν, επόμενο να συναντάται στη διεθνή σκηνή μια πληθώρα ερωτημάτων τα οποία σχετίζονται με την έννοια και τις λειτουργίες του μετανεωτερικού τρόπου σκέψης και θεώρησης των πραγμάτων. Ορισμένα από αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Τι είναι αυτή η μετανεωτερικότητα για την οποία γίνεται τόσος λόγος από τόσους πολλούς; Υπάρχει στην πραγματικότητα μια νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων; Έχει πράγματι αλλάξει τόσο δραστικά η κοινωνική ζωή από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ώστε να μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι ζούμε σε μια μετανεωτερική εποχή; Σε ποια σημεία διαφέρει η νέα αυτή τάξη πραγμάτων από την προηγούμενη; Ποια ήταν η κατάληξη των προηγούμενων προσπαθειών εγκαθίδρυσης μιας διεθνούς

⁸ Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 487-518, D. Elam, 1993, Postmodern romance, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *op.cit.*, p.p. 216-232, H.A. Giroux, 1994, Slacking off: Border youth and postmodern education, in *Journal of Advanced Compositision*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366, M. Hammersley, 1996, Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 4, p.p. 395-407, K. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race and Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-4, J. Oakes & M. Lipton, 1999, Teaching to change the world, Boston, McGraw-Hill, S. Shapiro, 1995, *op.cit.*, p.p. 19-38.

τάξης απαλλαγμένης από πολέμους και καταπίεση; Επιπρόσθετα, οι νέες μορφές ενόρασης του κόσμου σχετίζονται άρρηκτα τόσο με τις προσπάθειες κατανόησης των σύγχρονων γεγονότων όσο και με εκείνες πρόγνωσης μελλοντικών σεναρίων;

Οι προσπάθειες ερμηνείας των παραπάνω ερωτημάτων συνίστανται στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας κατανοεί τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μετανεωτερικότητα ως μια χρονική περίοδο και τη μετανεωτερικότητα ως ένα τρόπο σκέψης, ο οποίος λόγω του ότι εκτείνεται μέσα στο χρόνο, ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια μιας περιοδολόγησης, ως αφητηρία της οποίας ορίζεται συνήθως η μετά το 1945 μεταπολεμική εποχή.⁹

Η μετανεωτερικότητα δεν αποτελεί απλά ένα τρόπο περιγραφής των πολιτισμικών προϊόντων, αλλά ένα τρόπο περιγραφής της σύγχρονης κοινωνίας. Συνδέεται επίσης στενά και με τις μεταβολές που επήλθαν στον τομέα της καπιταλιστικής παραγωγής, οι οποίες συχνά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μετα-Φορντικές. Ιστορικά, θα μπορούσε να λεχθεί, ότι η κίνηση της μετανεωτερικότητας αναζητά την υπέρβαση των δυστυχιών της νεωτερικότητας και εναντιώνεται στις κανονιστικές δεσμεύσεις του γραφειοκρατισμού σε όλα τα επίπεδα, απορρίπτοντας την ταύτιση της εγκυρότητας με τις αποφάσεις της εξουσίας, τη σύγχυση δηλαδή της εγκυρότητας με τη νομιμότητα. Γι' αυτήν, η οποιαδήποτε εξουσία δεν έχει a priori έγκυρη γνώση.¹⁰

Εντούτοις, υπάρχουν και αρκετοί οι οποίοι είναι καχύποπτοι αναφορικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί η μετανεωτερικότητα. Θεωρούν ότι αν και συνιστούν μια άνευ προηγουμένου πρόκληση για τον Ευρωκεντρισμό, το ρατσισμό, το φαλλοκρατισμό και το σεξισμό, εντούτοις προκαλούν σε πάρα πολλούς το αίσθημα του φόβου, το οποίο πηγάζει από την πεποίθηση ότι η τρομακτική ταχύτητα με την

⁹ Θ. Λίποβατς, 1995, Σκέψεις πάνω στον νέο εθνικισμό των Ευρωπαίων, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 369-388, Ι. Ρουσάκη & Α. Καζαμία, 1997, Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: μια "μετανεωτερική" θεώρηση των σχέσεων του τοπικού - κεντρικού, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) όπ.π., C. Calhoun, 1993, Postmodernism as Pseudohistory, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 10, No. 1, p.p. 75-96, S. Carson Hubbard, 1993, Telling accounts. De Quincey at the booksellers, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 153-170, D. Coulby & C. Jones, 1996 Post-modernity, Education and European Identities, in *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2, p.p. 171-184, M. Grossman, 1993, The hyphen in the mouth of modernity, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 75-87, D. Harvey, 1999, op.cit., E. Hobsbawm, 1994, The age of extremes: A history of the world, 1914-1991, New York, Pantheon Books, D.M. Kirkham, 1993, The "new world order" in historical perspective, Worland, WYO: High Plains Publ., B. Reagings & B. Schaber, 1993, The question mark in the midst of modernity, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 1-30, B. Robbins, 1993, Across the agew, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 238-245.

¹⁰ D. Coulby & C. Jones, 1995, Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books.

οποία συρρικνώνεται ο σύγχρονος κόσμος, θα οδηγήσει όχι μόνο στην απλή εξάλειψη των προκαταλήψεών μας, αλλά και εμάς των ίδιων.¹¹

Παρόλα αυτά, τις τελευταίες δύο δεκαετίες η μετανεωτερικότητα έχει αναχθεί σε μία από τις σημαντικότερες έννοιες της σύγχρονης διανόησης, καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε και αλλού, χαρακτηρίζεται ως μια μετάβαση από τη θεώρηση εκείνη που επέτρεψε στους νεωτεριστές να δημιουργήσουν τη σύνθετη και μοναδική πραγματικότητα αναφορικά με τον κόσμο που μας περιβάλλει, προς τον εντοπισμό των πρακτικών εκείνων μέσω των οποίων πραγματώνεται η συνύπαρξη ή η σύγκρουση μεταξύ δραστικά διαφορετικών μεταξύ τους οντοτήτων. Μία από τις σημαντικότερες πτυχές της είναι ο επαναπροσδιορισμός των «συνόρων» μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, καθώς και των φυλετικών και ταξικών σχέσεων που απορρέουν από αυτούς.¹²

Η βασικότερη από τις λειτουργίες της μετανεωτερικής κατάστασης είναι ο επαναπροσδιορισμός των στρατηγικών άσκησης κριτικής, καθώς και ο έλεγχος των κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία νομιμοποίησης των πολιτικών και των πρακτικών της Δυτικής κοινωνίας. Ως μια μορφή πολιτισμικής κριτικής, η μετανεωτερικότητα επικρίνει αρκετές από τις πρακτικές που θεωρούνταν σημαντικές στα συγκείμενο του νεωτερικού λόγου. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η νεωτερική πίστη στις μεταφυσικές εκφάνσεις του υποκειμένου, η εμμονή της στην επιστημονική μέθοδο, στην τεχνολογία και τον ορθολογισμό ως τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την εξίσωση της έννοιας της αλλαγής με εκείνης της προόδου, η εθνοκεντρική ταύτιση της ιστορίας με τα επιτεύγματα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και, τέλος, η οικουμενική αντίληψη ότι οι βιομηχανικές χώρες της Δυτικής Ευρώπης συνιστούν ένα νομιμοποιημένο κέντρο του κόσμου, από το οποίο καθορίζεται τόσο ο έλεγχος των πάντων όσο και ο καθορισμός της ιεράρχησης του κόσμου.¹³

¹¹ D. Coulby & C. Jones, 1995, op.cit., B. Kanpol & P. McLaren, 1995, Introduction: Resistance to multiculturalism and the politics of difference, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p.1-17, K. Malik, 1996, op.cit., p.p. 1-17, R. Scapp, 1993, Feeling the weight of the world (studies) on my Shoulders, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 67-70, C.A. Torres, 1998, Democracy, education and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefiled.

¹² N. Blake, 1996, op.cit., p.p. 42-65, B. Kanpol, 1995, Multiculturalism and empathy: A border pedagogy of solidarity, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 177-195, B. Readings & B. Schaber, 1993, op.cit., p.p. 1-30, S. Vieux, 1994, In the shadow of neo-liberal racism, in *Race and Class*, vol. 36, no. 1, p.p. 23-32.

¹³ C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 89-105, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell.

Η νεωτερικότητα περιόρισε τη συνολική δυνατότητα του ατόμου να ρισκάρει σε συγκεκριμένες πλευρές και εκφάνσεις της ζωής του, ενώ παράλληλα το έφερε αντιμέτωπο με μια νέα σειρά προκλήσεων, οι οποίες ήταν εξολοκλήρου ή σχεδόν εξολοκλήρου άγνωστες σε προηγούμενες χρονικές περιόδους. Οι νέες αυτές προκλήσεις ήταν απόρροια του οικουμενικού χαρακτήρα που έλαβε το νεωτερικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης,¹⁴ το οποίο δομήθηκε με βάση μια συγκεκριμένη οπτική θεώρησης της ανθρώπινης ιστορίας. Η μετανεωτερικότητα απορρίπτει το νεωτερικό ιστορικό λόγο, σύμφωνα με τον οποίο η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια ομοιόμορφη, χρονολογικά καθοριζόμενη και τελεολογική νοητική κατασκευή. Αντίθετα, υποστηρίζει μια θεώρηση της ιστορίας, η οποία είναι αποκεντρωτική, ασυνεχής, κατακερματισμένη και πολλαπλή.¹⁵

Μέσα στα πλαίσια του ενδιαφέροντός της για την έννοια της διαφορετικότητας, για τις δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, καθώς και για την πολυπλοκότητα και τις αποχρώσεις των συμφερόντων, των πολιτισμών, κλπ., ασκεί μια εξαιρετικά θετική επίδραση στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των ατόμων. Οι μετα-γλώσσες, οι μετα-θεωρίες, καθώς και οι μετα-αφηγήσεις της νεωτερικότητας απέτυχαν να εστιάσουν την προσοχή τους σε σημαντικές πτυχές και λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής. Ο μετανεωτερικός τρόπος σκέψης και ενόρασης των πραγμάτων θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός όσον αφορά την αναγνώριση των πολλαπλών μορφών της ετερότητας, όπως αυτές αναδύονται από τις διαφορές της ατομικότητας,

¹⁴ Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα»: Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, J. Habermas, 1998, Το μοντέρνο: ένα ημιτελές έργο, στο *Λεβιάθαν*, τ. 1, σ.σ. 83-98, Χ. Στέρτσου, 2000, Δίκτυα και νέες συλλογικότητες, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 225-236, N. Blake, 1996, op.cit., p.p. 42-65, A. Giddens, 1991, op.cit., K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 125-147, D. Harvey, 1999, op.cit., D. Hebdige, 1986, Postmodernism and “the other side”, in *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, no. 2, p.p. 78-98, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligence, New York, Pater Lang, G. Holly, 1993, The ruins of allegory and the allegory of ruins, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 188-215, M. Peters, 1995, Radical democracy, the politics of difference and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 39-57, C.A. Torres, 1998, op.cit., F. Yeo, 1995, op.cit., p.p. 197-215.

¹⁵ Χ. Δούκα, 2000, ό.π., Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1998, Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 28, σ.σ. 21-35, Ο. Μπεκ, 1999, Τι είναι παγκοσμιοποίηση;, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, Μ. Albrow, 1997, op.cit., J. Frow, 1998, Economies of value, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 53-68, D. Elam, 1993, op.cit., p.p. 216-232, H.A. Giroux, 1990, The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and ethnicity, in *Journal of Urban and Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, D. Hebdige, 1986, op.cit., p.p. 78-98, S. Melville, 1993, Beat box. A short walk around the postmodern block, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 246-253, K. Malik, 1996, op.cit., p.p. 1-17, B. Readings, 1993, op.cit., p.p. 88-108, B. Readings & B. Schaber, 1993, op.cit., p.p. 1-30, B. Schaber, 1993, The aesthetics of deception. Giotto in the text of Boccaccio, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 47-62.

του φύλου, της φυλής και της κοινωνικής τάξης, καθώς και των προσωρινών γεωγραφικών τοπικοτήτων. Τέλος, η μετανεωτερικότητα γίνεται, επίσης, αντιληπτή ως μια προσομοίωση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που κυριαρχούν σε μια κοινωνία. Ωστόσο, ακριβώς επειδή συνιστά μια αναπαράσταση όλων ανεξαιρέτως των πολλαπλών διατάσεων και πτυχών της ανθρώπινης κοινωνίας, μεταξύ πολλών από τις οποίες δεν είναι εφικτή η ύπαρξη ή η διατήρηση μιας έστω και υποτυπώδους μορφής επικοινωνίας, συμβάλλει στην αύξηση της γκετοποίησης, της απομόνωσης και του κοινωνικού αποκλεισμού περισσότερο από κάθε άλλη μορφή θεώρησης των πραγμάτων.¹⁶

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν αναφορικά με την έννοια της μετανεωτερικότητας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υποστηρίζει την αποδόμηση των σύγχρονων δογμάτων, καθώς και την αποδέσμευση του ατόμου από τα δεινά που του προκαλεί η αναλήθεια που απορρέει από τις μεγάλες ιστορικές αφηγήσεις της νεωτερικού προτάγματος. Η μετανεωτερικότητα συνιστά την αυγή μιας νέας εποχής για την ανθρωπότητα, και κατά συνέπεια και τη διαμόρφωση ενός νέου πολιτισμικού παραδείγματος. Στη συνέχεια παραθέτουμε τέσσερις από τις βασικότερες θέσεις της. Πρώτα απ' όλα είναι η απόρριψη του προγράμματος του Διαφωτισμού, το οποίο βασίστηκε στις μεγάλες αφηγήσεις αναφορικά με τις έννοιες της προόδου, της απελευθέρωσης και του ορθολογισμού. Μια δεύτερη θέση της συνίσταται στην απόρριψη μιας εκ των προτέρων δεδομένης προεξάρχουσας πηγής γνώσης και αλήθειας. Η Τρίτη θέση της συνιστά μια επίθεση ενάντια στην έννοια του

¹⁶ R.G. Paulston, 2000, Comparative education as heterotopia?, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 153-178, Κ. Τσουκαλά, 1999, όπ.π., Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, Γνώθι το curriculum, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, G. Bredbeck, 1993, The postmodernist and the homosexual, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 254-260, C. Calhoun, 1993, op.cit., D. Coulby & C. Jones, 1995, op.cit., R. Dunn, 1991, Postmodernity: Populism, Mass Culture, and Avant-Garde, in *Theory Culture & Society*, Vol. 8, No. 1, p.p. 111-135, K. Eder, 1990, The Rise of Counter-culture Movements Against Modernity: Nature as a New Field of Class Struggle, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 4, p.p. 21-47, M. Featherstone, 1990, Global Culture: An Introduction, in *Theory, culture & Society*, Vol. 7, No 2-3, p.p. 1-4, D. Harvey, 1999, op.cit., E. Hicks, 1999, op.cit., A. Hourdakis & P. Calogiannakis, 1996, The historical-comparative discourse on pedagogical phenomena: Some methodological and epistemological issues, paper presented at the 17th CESE Conference, Athens, 13-18 October, p.p. 1-17, B. Humphries, 1998, The baby and the bath watre: Hammersley, Cealey Harrison and Hood-Williams and the emancipatory rsearch debate, in *Sociological Research Online*, vol. 3, no. 1, p.p. 1-5, <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/1/9.html>, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, Contextualizing teaching, New York, Longman, K. Lichtblau, 1995, Sociology and the Diagnosis of the Times or: The Reflexivity of Modernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 12, No. 1, p.p. 25-51, C. Mongardini, 1992, The Ideology of Postmodernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No 2, p.p. 55-65, J. Nias, 1995, Postmodernity and teachers' work and culture, in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No 3, p.p. 307-312, B. Readings & B. Schaber, 1993, op.cit., p.p. 1-30, R. Robertson, 1993, The wrong "saddest story". Reading the appearance of postmodernity in Ford's good soldier, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 171-187, P. Slattery, 1995, op.cit., S. Vieux, 1994, In the shadow of neo-liberal racism, in *Race and Class*, Vol. 36, No. 1, p.p. 23-32.

ευρωκεντρισμού, επιζητώντας με τον τρόπο αυτό να διευρύνει τον τομέα των γνώσεών μας που σχετίζονται με τις μετα-αποικιοκρατικές διεθνείς πρακτικές, καθώς και με τους μη Δυτικούς πολιτισμικούς κώδικες ανάλυσης και κατανόησης του κόσμου. Τέλος, υποστηρίζει τη στροφή από το χρόνο στο χώρο, από τα γεγονότα στην ερμηνεία τους, από τις κοινά αποδεκτές θέσεις στην αμφισβήτηση των πάντων, και από τη δοκιμή των προτάσεων στη διαμόρφωση νέων προοπτικών.

2. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η οικουμενοποίηση είναι ένα γεγονός,
είναι όμως και μια ιδεολογία: Ο όρος
αυτός, αντί να περιγράφει την περιπλοκότητα
της νέας παγκόσμιας τάξης την αποκρύπτει.

Brune F., 1998.

Η οικουμενική αυτοσυνείδηση δεν
είναι ένα συμβάν. Είναι η ένταξη σ'
ένα συλλογικό εγχείρημα που αποβλέπει
να δώσει μορφή και νόημα στον κόσμο,
να του ενσταλάξει μια διάρκεια μέσα από
τις μεταλλαγές του. Ριζοβολεί στη φαντασία
και στη βούληση. Είναι θέαση του κόσμου και
ευχή για τον κόσμο. Το να την περιγράψουμε
σαν μια απλή συνισταμένη, θα ήταν σαν να την
αρνούμαστε.

Thibaud P., 1998.

Στη σύγχρονη εποχή γίνεται πολύ συχνά λόγος γύρω από τους όρους
οικουμενοποίηση, οικουμενισμός, οικουμενικότητα, και άλλες συναφής εκφάνσεις
τους.¹ Οι όροι αυτοί χαρακτηρίζουν την ανάδυση νέων προοπτικών, στρατηγικών,

¹Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί του φαινομένου αυτού. Έτσι, άλλοι υποστηρίζουν ότι η έννοια αυτή αναφέρεται τόσο στον τρόπο κατανόησης του κόσμου όσο και την ενδυνάμωση της αντίληψης περί λειτουργίας του κόσμου ως ενός αναπόσπαστου όλου. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η έννοια της οικουμενοποίησης ταυτίζεται με τις διεργασίες εκείνες ως αποτέλεσμα των οποίων τα εθνικά κράτη και η ανεξαρτησία τους συνδέονται μέσω των διεθνικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται, καθώς και μέσω των αντίστοιχων δυνατοτήτων για εξουσία που αυτές γεννούν. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, κατανοούμε την οικουμενοποίηση ως «ένα πολύπλοκο διαλεκτικό φαινόμενο που επεκτείνεται ταυτοχρόνως στο οικονομικό, στο πολιτικό και στο πολιτισμικό πεδίο. Η ενοποίηση των αγορών, η αυξανόμενη κινητικότητα του κεφαλαίου και η διεθνοποίηση της παραγωγής αποτελούν τις βασικές εκδηλώσεις του φαινομένου αυτού. Ως αποτέλεσμα επέρχεται η μειωμένη δυνατότητα επέμβασης των εθνικών κρατών στις οικονομικές διεργασίες αλλά και στα πολιτικά προβλήματα που ανακύπτουν λόγω ακριβώς αυτών των διεργασιών». Γενικότερα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει τα ακόλουθα αναφορικά με τη διαδικασία οικουμενοποίησης:

1. Δε σηματοδοτεί μια νέα διαδικασία, μια που υφίσταται ήδη τουλάχιστον από τον 16^ο αιώνα.
2. Περικλείει όλες τις επιμέρους σχέσεις που απαιτούνται για την ενσωμάτωση και την ενοποίηση όλων των πλευρών της ανθρώπινης κοινωνίας σε ένα όλο.

δυνάμεων, συμφερόντων και αξιών, οι οποίες έρχονται να αντικαταστήσουν εκείνες που κυριάρχησαν κατά την περίοδο της νεωτερικότητας. Σηματοδοτούν ένα είδος κοινωνικής μεταμόρφωσης, η οποία έχει αναγνωρισθεί από τους ιστορικούς ως μια αλλαγή εποχής.

Καθώς βρισκόμαστε στην αυγή του 21ου αιώνα, γινόμαστε μάρτυρες των κοσμοϊστορικών αλλαγών που συμβαίνουν στην ανθρώπινη κοινωνία. Για πρώτη φορά από την εμφάνιση του ανθρώπου στη γη, έχουμε τη δυνατότητα να μιλάμε για την ύπαρξη ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων οι οποίες αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους. Δε διαθέτουμε απλά κάποιες οικουμενικές διασυνδέσεις (αυτές εξάλλου αναπτύσσονταν και υπήρχαν για αιώνες), αλλά μια ξεκάθαρα διαγραφόμενη παγκόσμια κοινότητα. Διαθέτουμε μια παγκόσμια οικονομία, της οποίας η παραγωγή και οι αγορές συντονίζονται σε παγκόσμιο επίπεδο· στοιχεία μιας παγκόσμιας κουλτούρας και διεθνή δίκτυα επικοινωνιών·

-
3. Παρεμβαίνει αποφασιστικά στην ίδια τη σύλληψη του χώρου και του χρόνου, εκμηδενίζοντας τη χωρική διάσταση και προχωρώντας στη γενίκευση του χρόνου.
 4. Είναι μια διαδικασία ανακλαστική, η οποία συνίσταται από αντιφατικές θέσεις.
 5. Χαρακτηρίζεται από την κατάρρευση τόσο της καθολικότητας όσο και της ιδιαιτερότητας, οι οποίες αντικαθίστανται από τη διαφοροποίηση διπολικών σχέσεων, όπως π.χ. δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, εργασία και κατοικία, κλπ.
 6. Εμπεριέχει ένα αμφίσημο μίγμα ρίσκου και εμπιστοσύνης προς όλες τις προϋπάρχουσες σταθερές και ρητά εκπεφρασμένες σχέσεις γνώσεων και διαδικασιών.

Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, *Global perspectives for educators*, Boston, Allyn & Bacon, European Commission, 1998, *Review of research and development in technologies for education and training: 1994-1998*, Brussels, European Commission, Featherstone M., 1990, *Global Culture: An Introduction*, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, p.p. 1-14, Featherstone M., 1990, *Global Culture: An Introduction*, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No.2-3, p.p. 1-14, Featherstone M. & Lash S., 1995, *Globalization, Modernity and the Spatialization of Social Theory: An Introduction*, in Featherstone M., Lash S. & Robertson R. (eds.) *Global Modernities*, London, Sage, p.p. 45-68, A. Giddens, 1990, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity press, A. Giddens, 1991, *Modernity and self identity. Self and society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, *Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogus*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 89-105, R.J. Holton, 1998, *Globalization and the nation-state*, London, MacMillan, M. Koutselini, 1997, *Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum*, in *Curriculum Studies*, vol. 5, no.1, p.p. 91-92, R. Robertson, 1990, *Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept*, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 15-30, Robertson R., 1992, *Globality and Modernity*, in *Theory, Culture s' Society*, Vol. 9, No. 2, p.p. 153-161, Robertson R., 1992, "Civilization" and Civilizing Process: Elias Globalization and Analytic Synthesis, in *Theory, Culture s' Society*, vol. 9, No. 1, p.p. 211-227, Robertson R., 1995, *Globalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, in Feather-Stone M. et al (eds), op.cit., p.p. 25-44, Robertson R., 1996, *Globality, Globalization and Transdisciplinarity*, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 4, p.p. 127-132, L. Sklair, 1991, *Sociology of the global system*, New York, Harvetser, C.A. Torres, 1998, op.cit., M. Waters, 1995, *Globalization*, London, Routledge.

οικουμενικά παλλόμενες πολιτικές ιδέες και τη δυνατότητα συντονισμένης πολιτικής δράσης.²

Όλα αυτά κατέστησαν δυνατά εξαιτίας της τεχνολογικής επανάστασης στις μεταφορές και στις επικοινωνίες, καθώς και της μακράς περιόδου ελευθερίας κινήσεων που είχαν οι συντελεστές της παραγωγής σε μια μεγάλη περιοχή του κόσμου, η οποία αναπτύχθηκε μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Την ίδια εποχή, τα ευρωπαϊκά κράτη, δίχως να χάνουν την ταυτότητά τους, υφίστανται κάτι το αντίστοιχο με την αναδιοργάνωση των χρωματοσωμάτων, εξαιτίας της αξιοθαύμαστης οικονομικό-κοινωνικής ανάπτυξης, η οποία σε διάστημα λίγων χρόνων καταλαμβάνει στις αρχές του 1950 όλες τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Τα πάντα συντρέχουν στον ειρηνισμό και εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών διαδικασιών. Ο εθνικός άξονας μετατέθηκε ριζικά από το πατριωτικό στο οικονομικό πεδίο. Παράλληλα, αρχίζουν να υπάρχουν έκτοτε στους κόλπους των εθνών κρατών της δυτικής Ευρώπης υποεθνικές βλέψεις.³

Οι κοινωνικές αλλαγές του μετα-πολεμικού κόσμου οδήγησαν σε μια μεταμόρφωση των παραδοσιακών ανθρωπολογικών αντικειμένων. Οι εξωτικές φυλές, τα απομονωμένα χωριά και οι αυστηρά κλειστές συντεχνίες παύουν σταδιακά να υπάρχουν. Η μεταναστευτική έκρηξη και η κατάργηση της αποικιοκρατίας οδηγούν σε ανακατατάξεις, όχι μόνο στην περιφέρεια αλλά και στο δυτικό βιομηχανικό κέντρο. Οι νέες κοινωνικές πραγματικότητες απαιτούν τη δημιουργία νέων όρων που υπερβαίνουν την αποικιοκρατική ορολογία. Η αποδυνάμωση των παραδοσιακών μεγάλων δυνάμεων της Ευρώπης, καθώς και η κατάρρευση της παλιάς αποικιοκρατικής τάξης συνέβαλαν καθοριστικά στην επίτευξη της σημαντικότερης ίσως εξέλιξης των τελευταίων πέντε δεκαετιών, που φυσικά δεν είναι άλλη από την ανάδυση νέων οικονομικών και πολιτικών δυνάμεων από τον αναπτυσσόμενο κόσμο. Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε μια αξιοθαύμαστη αύξηση της

² M. Shaw, 1994, *Global Society and International Relations*, Cambridge, Polity Press.

³ E.J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και Εθνικισμός από το 1870 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα, μτφρ. Νάντρις Χ., Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, Α. Καζαμία, 1994, Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασιακή Ευρώπη», στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 67-111, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Ε. Μορέν, 1991, Να σκεφτούμε την Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, σ.σ. 169-177, Γ. Φλουρή και Γ. Πασιά, 2001, Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα, παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα Αντώνη Τρίτση και την ΕΛΕΣΣΕ με θέμα: «Παιδεία και Πολίτης», Αθήνα, 29-30 Μαρτίου, σ.σ. 1-8, M. Albrow, 1997, *op.cit.*, W.G. Martin, 1996, Towards a “global” curriculum and classroom: Contrasting comparative and world-historical strategies, in *Teaching Sociology*, vol. 24, no. 2, p.p. 135-147.

παγκόσμιας βιομηχανικής και αγροτικής παραγωγής, η οποία επέφερε πρωτοφανείς κοινωνικές συνέπειες. Μεταξύ άλλων αναφέρονται η μετανάστευση και η αστικοποίηση, οι οποίες συνέβαλαν καθοριστικά στην αναμόρφωση των παραδοσιακών οικογενειακών δομών, καθώς και του ρόλου των δύο φύλων. Βέβαια οι ίδιες δυνάμεις υιοθέτησαν τη χρήση μη ανανεώσιμων φυσικών πηγών και προκάλεσαν μεγάλη μόλυνση του περιβάλλοντος. Παράλληλα, αρχικά δάμασαν και ακολούθως ενίσχυσαν την εθνότητα, τον εθνοκεντρισμό και τη θρησκεία ως πηγές της ταυτότητας, καθώς και έστρεψαν την προσοχή στην αξιοπιστία της πολιτιστικής δέσμευσης.⁴

Την ίδια περίοδο, το έθνος-κράτος τείνει να χάσει ένα σημαντικό μέρος των παλιών λειτουργιών του, και συγκεκριμένα να συγκροτεί μια εδαφικά καθορισμένη εθνική οικονομία που αποτελούσε δομικό λίθο της ευρύτερης παγκόσμιας οικονομίας, τουλάχιστον για τις αναπτυγμένες περιοχές της υδρογείου. Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά και ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1960, ο ρόλος των εθνικών οικονομιών υπονομεύθηκε ή και αμφισβητήθηκε εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών στο διεθνή καταμερισμό της εργασίας, καθώς και από την ανάπτυξη διεθνών κέντρων και δικτύων οικονομικών συναλλαγών που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των κρατικών κυβερνήσεων. Η κατάσταση αλλάζει δραματικά από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, όταν η οικονομική κρίση ψαλιδίζει κάθε προοπτική ανάπτυξης με τους παλιούς ρυθμούς. Αποβιομηχάνιση, διαρθρωτική παρά συγκυριακή ανεργία, πληθωρισμός είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της νέας κατάστασης. Από τη δεκαετία του 1980 αυτές οι κρίσεις και η υποχώρηση του

⁴ Ορισμένοι τοποθετούν την έναρξή της ήδη από την περίοδο της αρχαιότητας, άλλοι πίσω στον 16^ο αιώνα στην αρχή της αποικιοκρατίας, ενώ άλλοι τη συνδέουν με την εμφάνιση των πολυεθνικών επιχειρήσεων. Η έννοια της οικουμενοποίησης μέσα στο συγκεκριμένο της αρχαιότητας μπορεί να συσχετιστεί με τις έννοιες της συνεχούς αλληλόδρασης, της πολιτισμικής δεκτικότητας και προσβασιμότητας, της κατανόησης της ετερότητας, της ανθρώπινης επικοινωνίας, του διανοητικού πλούτου, καθώς και της ανθρώπινης προόδου. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Γ. Αγγελόπουλου, 1997, *Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες*. Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου του, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, σ.σ. 18-25, J. Kristeva, 1997, *Έθνη χωρίς εθνικισμό*, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, R.J. Holton, 1998, op.cit., K. Lichtblau, 1995, op.cit., W. Longstreet & H. Shane, 1993, *Curriculum for a New Millennium*, Boston, Allyn and Bacon, T. Kozma, 1988, *Dimensions of multiculturalism. The emergence of a new educational ideology*, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-19, S. Mennell, 1990, *The Globalization of Human Society as a Very Long-term Social Process: Elias' s Theory*, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 359-371, R. Robertson, 1990α, *Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept*, in feathers tone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization & Modernity*, London, Sage, p.p. 15-30, The Commission on Global Governance, 1995, *Our Global Neighbourhood*, New York, Oxford University Press, J.A. Xanthopoulos, 1995, *The quest for a European identity. The case of education in Greece*, in *Greek-American Review*, June, p.p. 13-18.

κράτους από τα προκεχωρημένα φυλάκια της διατήρησης της ευημερίας των πολιτών του, συνοδεύονται από τάσεις εκφυλισμού και ανακατανομής της εξουσίας του.⁵

Ένα από τα περισσότερο έκδηλα χαρακτηριστικά της σημερινής εποχής είναι η αντιθετική αναπαράσταση του παγκόσμιου και του τοπικού, η οποία εντοπίζεται στη φράση «Σκέψου παγκόσμια: Δράσε τοπικά».⁶ Οι απαρχές της φράσης αυτής δεν είναι

⁵ I. Πουσακί & Α. Καζαμία, 1997, όπ.π., σ. 236, F. Casano, 1997, South of Modernity, in *Review of Mediterranean Politic and Culture*, No. 2, Spring, p.p. 16-19, Y. Chouliaras, 1993, Greek Culture in the New Europe, in Psomiadis H. & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella Publ., p.p. 79-122, G. Flouris, 1997, Global Dimension in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of the Greek Compulsory Education (Grades 1-9) in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39.

⁶ Το φαινόμενο της οικουμενοποίησης είναι εμφανές σε μία ποικιλία μορφών συμπεριλαμβανομένων: α. Της εξέλιξης των παγκόσμιων συστημάτων επικοινωνίας και μεταφορών. β. Της ενσωμάτωσης των τοπικών, περιφερειακών και εθνικών οικονομιών σε μία παγκόσμια οικονομία. γ. Της αυξημένης αλληλεπίδρασης των κοινωνιών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού, ο οποίος συνυπάρχει παράλληλα με μία πλειάδα διακριτών τοπικών, εθνικών και περιφερειακών πολιτισμών. δ. Της ανάδυσης ενός παγκόσμιου συστήματος το οποίο καταρρίπτει τα παραδοσιακά σύνορα που υπήρχαν ανάμεσα στην εγχώρια και τη διεθνή πολιτική. ε. Της ολοένα αυξανόμενης επίδρασης της ανθρώπινης δραστηριότητας στο οικοσύστημα του πλανήτη, καθώς και των αυξανόμενων περιορισμών που επιβάλλονται σ' αυτήν από τα ίδια τα όρια αυτού του συστήματος. στ. Της εξάπλωσης της οικουμενικής συνείδησης, η οποία εμπερικλείει τη συνειδητοποίηση των ταυτοτήτων μας ως μέλη του ανθρωπίνου είδους, ως κατοίκων του πλανήτη Γη, και ως συμμετεχόντων σ' ένα παγκόσμιο σύστημα. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: F. Brune, 1998, Η ιδεολογία των ημερών μας, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 10-12, Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγματεύση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. ίδιου, G. Mialaret, 1996, Η Ευρώπη και η εκπαίδευση, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 49-60, Unesco, 1999, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Π. Πασιαρδή, 1999, Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρούλακη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 813-823, S. Evan, 1992, Decision making: Developing a global perspective, in *The International Journal of Social Education*, vol. 7, no. 2, p.p. 10-16, S. Haseler, 1996, The english tribe. Identity, nation and Europe, London, MacMillan, B. Hughes, 1993, International Futures. Choices in the Creation of a New World Order, San Francisco, Westview Press, G. Pasiadis & G. Flouris, 1999, Mythologies of modernity and post-modern realities in the construction of neo-hellenic society, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 482-490, F. Stopsky & S. Lee, 1994, Social Studies in a Global Society, New York, Delmar publishers Inc., p. 71, H. Van Aalst, 1998, Learning in the knowledge society, paper presented at the international conference of KEE on "Learnign and Teaching", 18-20 December, p.p. 1-9. Βλέπε, επίσης, N. Chomsky, 1993, Εθνικισμός και νέα παγκόσμια τάξη: συνέντευξη στον Τάκη Φωτόπουλο, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 11-18, Χ. Θεοφιλίδη, 1993, Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, σ.σ. 239-253, Β. Μακράκη, 1993, Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της ευρωπαϊκής κοινότητας, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 148-166, Unesco, 1999, όπ.π., I. Ramonet, 1998, Η εμπορευματοποίηση του κόσμου, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 6-7, J. Rifkin, 1996, Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, Η, Χ. Στέρτσου, 2000, Δίκτυα και νέες συλλογικότητες, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 225-236, S. Busuttill, 1994, Protecting our common future, in Agus E. & Busuttill S. (eds.) *What future for future generations?*, Malta, University of Malta, p.p. 151-156, I.L. Claude, 1989, Global goals and foreign policy, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 93-102, E. Mann Borgese, 1997, The common heritage of mankind for the twenty-first century, in Friggieri J. & Busuttill S. (eds.) *Interfaces*, MALTA, University of Malta, p.p. 189-214, M. Marty, 1997, Cultural foundations of ethnonationalism: The role of religion, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 115-130, N. Papadakis, 1998, European educational policy and the challenges of the post-

εντελώς ξεκάθαρες, εντούτοις, η δημοτικότητά της είναι εμφανής. Η ουσία της συνίσταται στην αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζουν οι κατά τόπους δράσεις στις διεθνείς ηθικές, πολιτικές και εμπορικές αναπαραστάσεις, μια που μας αποκαλύπτουν το βαθμό στον οποίο οι διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες κατανοούν και αξιολογούν το φαινόμενο της οικουμενοποίησης.

Μία από τις συνέπειες των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο είναι ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με παραπάνω από μία κουλτούρα, με αποτέλεσμα ν' αυξάνονται σημαντικά τα πρακτικά προβλήματα της διαπολιτιστικής επικοινωνίας. Ο τομέας της διαπολιτιστικής επικοινωνίας αναδείχθηκε σε νέα ερευνητική περιοχή στα τέλη της δεκαετίας του 1960, με βασικό στόχο τη διερεύνηση των πρακτικών προβλημάτων, καθώς και των παρεξηγήσεων που ανακύπτουν από την επαφή ατόμων, πρακτορείων και οργανισμών που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Και αυτό γιατί, ένας κόσμος ο οποίος αποτελείται από ένα πλήθος ανταγωνιστικών μεταξύ τους πολιτισμών, οι οποίοι επιδιώκουν να βελτιώσουν τη σειρά κατάταξης των κρατών τους, παρέχει την προοπτική για τη δημιουργία οικουμενικών πολιτισμικών πολέμων και κατά συνέπεια δεν συμβάλλει στις προσπάθειες δημιουργίας οικουμενικών προγραμμάτων πολιτισμικής ολοκλήρωσης και μιας οικουμενικής ή κοσμοπολίτικης ενότητας μέσω της διαφοράς, παρά την ύπαρξη κάποιων τεχνικών προβλημάτων στον τομέα της γλωσσικής επικοινωνίας. Με την οικουμενοποίηση, το άτομο που βρισκόταν έξω από τη συγκεκριμένη ομάδα γίνεται τώρα γείτονας, με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσλειτουργική η διάκριση μέλος/ μη μέλος της ομάδας. Η κατάσταση αυτή είναι δυνατόν να οδηγήσει στον κοσμοπολιτισμό, στην ανοχή και στη διεθνοποίηση στην οποία όλοι αποτελούν μέλη της, ή στην εμφάνιση αντιστάσεων απέναντι στην οικουμενοποίηση με τη μορφή διαφόρων κινημάτων, όπως είναι τα διάφορα αντιδυτικά ολοκληρωτικά κινήματα τα οποία αντιδρούν στο ενδεχόμενο της Δυτικοποίησης, ή, ακόμα και στο Δυτικό κόσμο, εκείνα που επιζητούν στην υιοθέτηση νεοσυντηρητικών προγραμμάτων ομογενοποίησης και επιβολής του Δυτικού τρόπου ζωής. Μ' αυτόν τον τρόπο, συνειδητοποιούμε ότι η οριοθέτηση του κόσμου αποτελεί μια διακριτή οικουμενική διαδικασία, αν και το έργο της εκδήλωσης του εύρους των πολιτισμικών σχέσεων που εμπεριέχονται σ' αυτή τη θεώρηση,

industrial society: Towards the learning society, in Alheit P. Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) op.cit., p.p. 11-55, G.M. Seignious, 1989, Establishing global and national goals: New opportunities for stable security, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) op.cit., p.p. 35-42.

καθώς και ο ρόλος τους στις συνεχείς προσπάθειες για τον καθορισμό της παγκόσμιας πολιτισμικής τάξης, βρίσκονται ακόμα σε εμβρυακό στάδιο.⁷

Μια από τις σημαντικότερες συμβολές της οικουμενοποίησης είναι το νέο νόημα που επέδωσε στην έννοια του πολιτισμού,⁸ μέσω της κατάρρευσης των

⁷ Δ. Βεργίδη, 1982, Η παρέμβαση των διεθνών οργανώσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, στο *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 5-38, Β. Cassen, 1998, Δημοκρατικός έλεγχος και παγκοσμιοποίηση, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 13, σ.σ. 96-97, Μ. Κασσωτάκη, 2000, Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 435-462, Β. Κοντογιώργη & Π. Ορφανίδη (επιμ.), 1994, όπ.π., Μ. Κωστούλα-Μακράκη, 1999, Η οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδημου Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 399-405, Π. Λινάρδου-Ρυλμόν, 1996, Η κοινωνία της γνώσης. Μια νέα ιδεολογία για την Ευρώπη, στο *Ο Πολίτης*, τ. 24, σ.σ. 13-14, Ο. Τσακρηρίδη-Θεοφανίδη, 2000, Τοπική αυτοδιοίκηση και πολιτισμική διαχείριση: Τάσεις ομοιογενοποίησης και διαφοροποίησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 137-250, Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, όπ.π., K. Schleicher, 1992β, Ethnicity and Ethnocentrism. A Problem to the Global Community?, in Schleicher K. & Kozma T. (eds) op.cit., p.p. 1-15, M. Szabolcsi, 1992, The Ethnic Factor in Central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds), op.cit., p.p. 103-120.

Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, όπ.π., M. Albrow, 1997, op.cit., A. Giddens, 1991, op.cit., D. Harvey, 1999, The condition of postmodernity, Oxford, Blackwell, E. Jones, 1998, The english nation, The great myth, Bodmin, Sutton, F. Stopsky & S. Lee, 1994, Social studies in a global society, New York, Delmar publ.

⁸ Οι περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες συμφωνούν ότι ο πολιτισμός συνίσταται από την ύπαρξη συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με τη βοήθεια συμβόλων, και οι οποίες αποτελούνται από διακριτά επιτεύγματα συγκεκριμένων ανθρώπινων ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των στοιχείων που προέρχονται από την τέχνη, τις παραδόσεις και το αξιακό σύστημα της συγκεκριμένης ομάδας. Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε σε μια διευκρινιστική παρατήρηση αναφορικά με τους όρους κουλτούρα και πολιτισμός. Συχνά οι όροι πολιτισμός και κουλτούρα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία συναντάται, εντούτοις, και μια αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία οι παραπάνω όροι υποδηλώνουν διαφοροποιημένες κοινωνικές εκφάνσεις. Προερχόμενη από τη λατινική λέξη cultura, η κουλτούρα αντιπροσωπεύει την περίοδο ανάπτυξης της κοινωνίας, μέσα από την ενεργό δράση της. Αντίθετα, ο πολιτισμός συνιστά την τελευταία περίοδο ανάπτυξης της εκάστοτε κοινωνίας, με άλλα λόγια την εποχή της ωριμότητάς της. Η κουλτούρα αποτελεί την περίοδο των μεγάλων επιτευγμάτων. Ο πολιτισμός είναι η περίοδος κατά την οποία εκπληρώνονται όλα τα επιτεύγματα της προηγούμενης περιόδου, δηλαδή της περιόδου της κουλτούρας. Η φάση της κουλτούρας συνιστά μια οργανική περίοδο της οποίας η χρονική διάρκεια δεν μπορεί να ξεπερνά τα χίλια χρόνια. Αντίθετα, το στάδιο του πολιτισμού μπορεί να διαρκέσει πολλούς αιώνες ή και χιλιετίες περισσότερο από εκείνο της κουλτούρας. Ωστόσο, και οι δύο αυτές φάσεις της ιστορίας των προηγμένων κοινωνιών αποτελούν φυσικές, φυσιολογικές και αναπόφευκτες εκφάνσεις τους. Μια λεπτομερής παράθεση της πλειοψηφίας των ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αναφορικά με την έννοια του πολιτισμού βρίσκεται έξω από τα όρια της παρούσας εργασίας. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά βλέπε: Μ. Ηλιού, 1996, Παιδεία και πολιτισμοί: η συγκριτική προσέγγιση του Le Thanh Khoi, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, σ.σ. 22-25, Χ. Μιχαλοπούλου-Βεϊκού, 1997, Νέες οπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά της ανθρωπολογικής έρευνας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 68-75, Η. Bhabha, 1998, Culture's in between, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 29-36, B.G. Brander, 1998, Starting into chaos. Explorations in the decline of western civilization, Dallas, Spence publ., J. Bruner, 1999, Culture, mind and education, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 148-178, J. Delgado-moreira, 1997, European politics of citizenship, in *The Qualitative Report*, vol. 3, no. 3, p.p. 1-13, T. Eriksen, 1991, The cultural contexts of ethnic differences, in *Man*, vol. 26, no. 1, p.p. 127-144, P. Fagerberg, et al., 1997, Cultural awareness and integration, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the international module*, Copenhagen, KDAS, p.p. 132-149, E. Garcea, 1998, European perspectives on intercultural communication, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 25-40, H. Giroux, 1983, Theory and resistance in education, London, Heineman, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligence, New York, Peter Lang, R.J. Holton, 1998, Globalization and the

εθνικών συνόρων και την απελευθέρωση σημαντικών πολιτισμικών στοιχείων από την τοπικότητα που κυριάρχησε κατά την προηγούμενη νεωτερική περίοδο. Επιπρόσθετα, η αντίληψη περί της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, η οποία χρησίμευσε για την κατηγοριοποίηση ατόμων και φυλών, αποδεικνύεται πλέον ανεδαφική και παραπλανητική,⁹ μια που αγνοεί την καθολικότητα που παρουσιάζουν αρκετά πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία ενυπάρχουν σχεδόν σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς που έχουν κατά καιρούς εμφανιστεί στην παγκόσμια σκηνή.

Ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που σχετίζονται με την επίδραση που ασκεί το φαινόμενο της οικουμενοποίησης στον πολιτισμό είναι αν και κατά πόσο οδεύουμε προς τη δημιουργία ενός κοινού οικουμενικού πολιτισμού, ή, αντιθέτως, αν η

nation-state, London, MacMillan, S. Huntington, 1993, *The clash of civilizations?*, in *Foreign Affairs*, Summer, p.p. 22-49, A. Kandylaki, 1999, "Multi-culturalism" and "anti-racism". A binary opposition or a potential coalescence in British social services. Evaluating cases of sexual abuse, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinikia Grammata, p.p. 372-391, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, *Contextualizing teaching*, New York, Longman, D. Locke, Multicultural counseling, in http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed357316.html, p.p. 1-4, W.W. Nobles, 1995, The infusion of African and African American content: A question of content and intent, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) op.cit., p.p. 5-26, A. Ross, 2000, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press, J. Spithourakis & J. Katsilis, 1999, Multicultural education: Historical and sociological foundations, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 181-194, C.A. Torres, 1998, Democracy, education and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefield, R. Watrebury, 1993, Culture, society, and the interdisciplinary teaching of world studies: An anthropological perspective, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 63-66, J. Williams, 1997, More better different: Intercultural understanding and cultural diversity: The roles of cultural provision for young people, Brussels, Council of Europe, R.J. Wood, 1959, Seeing the world as other see it, in *Liberal Education*, vol. 45, p.p. 2-6, J.A. Xanthopoulos, 1995, The quest for a European identity: The case of education in Greece, in *Greek-American Review*, June, p.p. 13-18, J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, Education in multicultural society, class outline, M. Zavalloni, 1999, Identity, ethnicity, gender and the politics of education, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 62-67.

⁹ Κ. Βρύζα, 1997, *Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Ο. Μπεκ, 1999, ό.π., Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, Στο δρόμο προς την «κοινωνία της γνώσης». Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «γνώσης» ή αυτό της «κοινωνίας», στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 487-518, M. Albrow, 1997, op.cit., J. Banks, 1994, op.cit., D. Corson, 1998, Changing education for diversity, Buckingham, PH., Open University Press, D. Coulby, 1997, European curricula, xenophobia and warfare, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41, J. Flow, 1998, Economies of value, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 53-68, M. Gubernau, 1996, Nationalisms, Cambridge, Polity Press, M. Koundoura, 1998, Multiculturalism or multinationalism?, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 69-88. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η έννοια του οικουμενικού πολιτισμού δεν είναι μια έννοια νέα. Ο εξελληνισμός της αρχαίας Ανατολής από το στρατό του Μεγάλου Αλεξάνδρου, καθώς και η εξάπλωση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας σε ολόκληρο το μεσογειακό χώρο, αποτελούν δύο από τις πρώτες εκφάνσεις του. Εντούτοις, αυτοί οι αρχαίοι πολιτισμικοί ιμπεριαλισμοί δεν ήταν οικουμενικοί, ούτε καν διεθνείς. Ήταν άρρηκτα συνδεδεμένοι με τον τόπο προέλευσής τους, και κουβαλούσαν μαζί τους τα δικά τους διακριτά σύμβολα και μύθους, προκειμένου να τα αναγνωρίσουν και να τα ενστερνιστούν όλοι. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: A. Appadurai, 1990, Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 2-3, p.p. 295-310, M. Featherstone, 1990, Global Culture: An Introduction, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, p.p. 1-14, U. Hannerz, 1990, Cosmopolitans and Locals in World Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 237-251, A.D. Smith, 1990a, Towards a Global Culture?, in Featherstone M. (ed.), op.cit., p.p. 171-191.

οικουμενοποίηση θα συμβάλλει στην ενίσχυση της τάσης για δημιουργία διακριτών μεταξύ τους πολιτισμών. Η επίδραση της οικουμενοποίησης στην έννοια του πολιτισμού παρουσιάζεται τόσο ως αναζωογονητική όσο και ως περιοριστική. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στις ανεξάντλητες δυνατότητες επέκτασης και αναπαραγωγής συγκεκριμένων στοιχείων ενός ή περισσοτέρων πολιτισμών, η οποία ενθαρρύνεται λόγω της ανάπτυξης συγκεκριμένων τεχνολογικών επιτευγμάτων. Οι περιορισμοί αφορούν την αναμφισβήτητη ύπαρξη ανυπέρβλητων διαφορών αναφορικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των διαφόρων πολιτισμών στις νέες πηγές τεχνολογίας, παραγωγής και γνώσης που εμφανίζονται στη διεθνή σκηνή ως απόρροια του φαινομένου της οικουμενοποίησης. Έτσι ενώ ορισμένες συνήθειες και σύμβολα συγκεκριμένων πολιτισμών είναι γνωστά διεθνώς, άλλα θεωρούνται ανάξια λόγου και απλά αγνοούνται.¹⁰ Γιατί ορισμένα συστατικά στοιχεία ξένων πολιτισμών ενσωματώνονται στη ζωή των μελών του ντόπιου πολιτισμού, ενώ άλλα παροπλίζονται και παρουσιάζονται ως μουσειακά εκθέματα αντί να απορροφούνται και να ενσωματώνονται και αυτά στον καθημερινό τρόπο ζωής; Το ερώτημα αυτό μας οδηγεί αναπόφευκτα στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης διαφόρων στοιχείων ενός ξένου πολιτισμού στην καθημερινή μας ζωή διαδραματίζει η δύναμη που ο πολιτισμός αυτός, μέσω του έθνους-κράτους στον οποίο υπάγεται, κατέχει μέσα στα πλαίσια του παγκόσμιου συστήματος.

Το βασικότερο πρόβλημα αναφορικά με την έννοια του οικουμενικού πολιτισμού είναι αυτό της πραγματικής σημασίας του όρου. Μπορούμε να μιλάμε για έναν πολιτισμό; Αν με τον όρο πολιτισμό εννοούμε την ύπαρξη ενός συλλογικού τρόπου ζωής ή ενός ρεπερτορίου πεποιθήσεων, αξιών και συμβόλων, τότε μπορούμε να μιλάμε για πολιτισμούς και ποτέ μόνο για έναν πολιτισμό. Και αυτό γιατί ο συλλογικός τρόπος ζωής, ή το ρεπερτόριο των πεποιθήσεων, των αξιών και των συμβόλων προϋποθέτουν την ύπαρξη διαφορετικών τρόπων ζωής και ρεπερτορίων σε παγκόσμιο επίπεδο. Κατά συνέπεια η ιδέα ενός παγκόσμιου πολιτισμού είναι πρακτικά ανέφικτη. Ακόμα και αν όρος θεωρείται ότι συμβάλλει αποφασιστικά στο διαχωρισμό του ανθρώπινου είδους από τα υπόλοιπα έμβια όντα του πλανήτη, εντούτοις, οι διαφοροποιήσεις που ενυπάρχουν στις διαφορετικές περιοχές όπου αυτό

¹⁰ U. Hannerz, 1990, op.cit., Y. Chouliaras, 1993, Greek Culture in the New Europe, in Psomiades H., & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella publ, p.p. 79-122.

εξελίχθηκε αναφορικά με τον τρόπο ζωής και το σύστημα πεποιθήσεων είναι τόσο μεγάλες, και τα κοινά στοιχεία είναι πάρα πολύ γενικού χαρακτήρα για να μας επιτρέψουν ακόμη και να συλλάβουμε θεωρητικά την έννοια ενός οικουμενικού πολιτισμού.¹¹

Οι θεωρίες που συσχετίζουν την οικουμενοποίηση με τον πολιτισμό εμφανίζονται με μία πλειάδα μορφών.¹² Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, θα

¹¹ Εξάλλου, είναι εύκολο να υποθέσει κάποιος ότι αυτό που είναι οικουμενικό δεν μπορεί ταυτόχρονα να είναι και εθνικό και το αντίστροφο, όπως ακριβώς και η απλοϊκή θεώρηση ότι ο εθνικισμός είναι το ακριβώς αντίθετο του κοσμοπολίτικου διεθνισμού. Εντούτοις, ο εθνικισμός εμπεριέχει και οικουμενικά χαρακτηριστικά. Έτσι ο πολιτικός εθνικισμός συχνά αυτοπαρουσιάζεται ως η οικουμενική φωνή της λογικής, η οποία απευθύνεται σ' ένα οικουμενικό ακροατήριο. Κατ' ανάλογο τρόπο, ο οικουμενικός πολιτισμός, ο οποίος υποτίθεται ότι αποτελεί απειλή για τους παραδοσιακούς εθνικούς πολιτισμούς, δεν είναι τελείως αποσυνδεδεμένος από οποιαδήποτε μορφή εθνικής χροιάς. Δεν αποτελεί μια απλή αναπαράσταση της ελεύθερης διακίνησης πληροφοριών, οι οποίες διακινούνται αβίαστα διαμέσου των συνάψεων ενός αυτοοριοθετούμενου ηλεκτρονικού δικτύου. Η θεώρηση αυτή είναι άκρως παραπλανητική. "Ο οικουμενικός πολιτισμός μοιάζει με το νερό, το οποίο αναβλύζει από ένα υψηλότερο επίπεδο και πλημμυρίζει την κοιλάδα. Στο χαμηλότερο επίπεδο τα αναχώματα δομούνται με πολύ μεγάλη προσπάθεια, και τότε, το νερό, σαν να μαίνεται από θυμό, χτυπά στα αναχώματα αυτά με ολοένα αυξανόμενη θηριωδία, προσπαθώντας να φτάσει τις ξηρές εκτάσεις που βρίσκονται πέρα από αυτά". Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: M.H. Segall, κ.ά., 1993, Διαπολιτισμική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο, Γεώργια Δ., (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, M. Archer, 1990, Theory, Culture and Post-Industrial Society, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 97-119, M. Billing, 1995, Banal Nationalism, London, Sage, M. Featherstone, 1990, Global Culture: An Introduction, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, p.p. 1-14, M. Featherstone, 1990, Global Culture: An Introduction, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No.2-3, p.p. 1-14, A. King, 1990, Architecture, Capital and the Globalization of Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 397-411, D. Miller, 1995, On Nationality, Oxford, Clarendon Press, R. Shusterman, 1993, Eliot and Adorno on the Critique of Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 10, No. 1, p.p. 25-52, A. Novoa, 2000, op.cit., p.p. 47-70, A.D. Smith, 1990^a, Towards a Global Culture?, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization & Modernity*, London, Sage, , p.p. 171-191, A.D. Smith, 1990^β, Towards a Global Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 161-191, S. Suzuki, 1996, Europe: Illumination or Illusion?, Lessons from Comparative Education, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 447-468, F. Tenbruck, 1990, The Dream of a Secular Ecumene: The Meaning and Limits of Policies of Development, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 193-206.

¹² Η νέα αυτή μορφή του οικουμενικού πολιτισμού χαρακτηρίζεται από πολλούς με τον όρο «καλιφορνοποίηση ή αμερικανοποίηση ή ακόμα και δυτικοποίηση» του πολιτισμού, τα βασικά χαρακτηριστικά της οποίας εστιάζονται: α) στο γεγονός ότι είναι δυτικού τύπου, καθώς και στο ότι β) επιφέρει το φαινόμενο της ομογενοποίησης, η οποία σε καμιά περίπτωση δεν είναι απόλυτα πλήρης. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Ε. Αβδελά, 1998, Ιστορία και σχολείο, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα»: Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, Α. Καζαμία, 1994, Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασιακή του Ευρώπη», στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 67-111, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη & Π. Γαληνού, 2000, Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο;, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 109-120, Γ.Π. Μάρκου, 1996, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Θ. Παπαγγέλη, 2000, Cappuccino ή Coca-Cola;, στο *Νέες Εποχές*, τ. 22, σ.σ. 1-3, Unesco, 1999, όπ.π., Ο. Τσακνίδη-Θεοφανίδη, 2000, Τοπική αυτοδιοίκηση και πολιτισμική διαχείριση: Τάσεις ομοιογενοποίησης και διαφοροποίησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 237-250, A.S. Ahmed, 1995, "Ethnic cleansing": a

αναφερθούμε, ως επί το πλείστον, στις θεωρίες της πόλωσης και του κοσμοπολιτισμού, οι οποίες σχετίζονται περισσότερο με το θέμα το οποίο διαπραγματευόμαστε.

Για τον Huntington,¹³ η πόλωση εντοπίζεται ανάμεσα στους πολιτισμούς γενικά, και μεταξύ Δυτικού και νέο-αναδυόμενου Ισλαμικό-Κομφουκιανικού άξονα ειδικότερα. Απόρροια της σύγκρουσης αυτής των διαφόρων πολιτισμών είναι η δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμικού πολέμου. Η σύγκρουση των πολιτισμών λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα. Στο μικρο-επίπεδο μεταξύ γειτονικών ομάδων που βρίσκονται στα σύνορα δύο πολιτισμών, και οι οποίες αγωνίζονται, συχνά βίαια, για τον έλεγχο της περιοχής του άλλου. Σε μακρο-επίπεδο, κράτη τα οποία ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς ανταγωνίζονται για την κατοχή μεγαλύτερης στρατιωτικής και οικονομικής δύναμης, παλεύουν για τον έλεγχο των διεθνών οργανισμών και των τρίτων μερών, και προωθούν τις δικές πολιτικές και θρησκευτικές αξίες.

Η σύγκρουση αυτή θεωρείται αναπόφευκτη για τους ακόλουθους λόγους:¹⁴ Πρώτον, οι διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς δεν είναι μόνο πραγματικές αλλά και ουσιαστικές. Οι διαφορές αυτές είναι προϊόν πολλών αιώνων και δεν πρόκειται να εξαλειφθούν σύντομα. Δεύτερον, σήμερα ο κόσμος συρρικνώνεται όλο και περισσότερο. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς αυξάνονται. Η αύξηση των αλληλεπιδράσεων αυτών εντείνει τη διαδικασία συνειδητοποίησης του πολιτισμού, καθώς και της αναγνώρισης των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Τρίτον, η διαδικασία οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής που παρατηρείται σε όλες τις γωνίες του πλανήτη απομακρύνει τα άτομα από τις μακρόχρονες τοπικές τους ταυτότητες, ενώ παράλληλα αποδυναμώνει το ρόλο του έθνους-κράτους ως πηγή διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας του ατόμου. Τέταρτον, η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης διακρίνεται από το διττό ρόλο που διαδραματίζει η Δύση κατά τη διαδικασία αυτή. Από τη μια βρίσκεται στο απόγειο της δύναμής της, και από την άλλη μεταξύ των μη-Δυτικών πολιτισμών παρατηρείται το φαινόμενο της επιστροφής

metaphor for our times?, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 1, p.p. 1-23, R.J. Holton, 1998, op.cit., C.A. Torres, 1998, op.cit.

¹³ Σ. Χάντιγκτον, 1998, Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, Αθήνα, εκδ. Τερζόπουλου, S. Huntington, 1993, op.cit., p.p. 22-49.

¹⁴ Κ. Βρύζα, 1997, όπ.π., Ο. Μπεκ, 1999, όπ.π., Σ. Χάντιγκτον, 1998, όπ.π., R.J. Holton, 1998, op.cit., S. Huntington, 1993, op.cit., p.p. 22-49.

στις πολιτισμικές τους ρίζες. Πέμπτον, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, καθώς και οι πολιτισμικές διαφορές είναι λιγότερο ευμετάβλητα, και κατά συνέπεια συμβιβάζονται και λύνονται πολύ δυσκολότερα από τα αντίστοιχα πολιτικά ή οικονομικά. Τέλος, οι περιφερειακές οικονομίες ενδυναμώνονται, γεγονός που οδηγεί και στην αναζωπύρωση της πολιτισμικής συνείδησης.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η θεωρία της πόλωσης έχει κάποια θετικά στοιχεία, Πρώτα απ' όλα στρέφει την προσοχή μας στα βασικά συστατικά στοιχεία των σύγχρονων μεταπολεμικών διενέξεων, τα οποία δε σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική αντιπαράθεση ανάμεσα στον καπιταλισμό και τον σοσιαλισμό. Δεύτερον, εστιάζεται, κυρίως, στις πολιτισμικές διαφορές και σε μικρότερο βαθμό στις πολιτικές πρακτικές που παρατηρούνται στο διεθνές συγκείμενο. Τρίτον, η έμφαση που αποδίδει στον πολιτισμό ως βασικό συστατικό στοιχείο της αρμονικής κοινωνικής τάξης είναι αξιόλογη ως μια προσπάθεια διορθωτικής αναθεώρησης του κόσμου, σύμφωνα με την οποία αυτός δεν καθοδηγείται μόνο ή/και ως επί το πλείστον από τις οικονομικές και τεχνολογικές επιρροές και ανάγκες για την επίτευξη δυναμικών αλλαγών. Πέρα όμως από αυτά, μια σημαντική κριτική, η οποία αποδίδεται στην θεωρία της πόλωσης είναι ότι η αντίληψη περί της ύπαρξης διαφορετικών και διακριτών πολιτισμών υποδαυλίζει την ιδεολογία ενδυνάμωσης των πολιτισμικών, και όχι μόνο, διαφορών σε διεθνές επίπεδο.¹⁵ Ωστόσο, η σαφής ύπαρξη σημαντικών διαφορών δεν εντοπίζεται μεταξύ αυτόνομων και αυτόβουλων πολιτισμών, αλλά αποτελεί προϊόν μακροχρόνιων και πολύπλοκων ιστορικών αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών μεταξύ των πολιτισμών αυτών.

Στον αντίποδα της θεωρίας περί πόλωσης αναπτύχθηκε η θεωρία του κοσμοπολιτισμού. Στην περίπτωση αυτή οι οικουμενικοί μηχανισμοί αποικιοποίησης, μεταφοράς, μετανάστευσης και πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων διαμέσου των εθνικών συνόρων, γίνονται αντιληπτές ως μια διαδικασία αποδυνάμωσης της τοπικότητας, η οποία στηρίζεται στην ύπαρξη συγκεκριμένων πολιτισμικών και εθνικών ταυτοτήτων, και στην ανάπτυξη της συνείδησης του κοσμοπολίτη.¹⁶

¹⁵ E. Αυδίκου, 1998, *Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνική Γράμματα, Ζ. Πρυνεντυ, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 49-60, R.J. Holton, 1998, *op.cit.*

¹⁶ Λ. Αξελού, 1998, *Πατριωτισμός, διεθνισμός και κυπριακό ζήτημα*, στο *Nairn Τα*, *όπ.π.*, σ.σ. 145-172, Ο. Μπεκ, 1999, *όπ.π.*, Τ.Η. Χριστίδη, 1997, *Η «πολυπολιτισμική» ανάγνωση της αρχαιότητας*, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 46-48, R.J. Holton, 1998, *op.cit.*, A. Rapoport, 1997, *The dual role of the nation state in the evolution of world citizenship*, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 91-125.

«Διαθέτουμε στους ίδιους τους πολιτισμούς μας, τους πόρους για να αντισταθούμε στην τυποποίηση και την ομογενοποίηση. Τα τοπία μας, οι τοποθεσίες μας, τα μνημεία μας, οι αρχιτεκτονικές του παρελθόντος δεν είναι μόνο αισθητικά αντικείμενα· ακτινοβολούν κύματα που μας διαπερνούν, εκκρίνουν χυμούς οι οποίοι μας κάνουν να ανοιγόμαστε, ενσταλάζουν αόρατες αλήθειες που γίνονται οι αλήθειες μας».¹⁷

Ανέκαθεν, διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπήρχαν για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και επηρέαζαν σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό ο ένας τον άλλο. Η αλληλόδραση των πολιτισμών συνιστά μια μόνιμη διαδικασία, τις οποίας οι συνέπειες δεν είναι άμεσα ορατές και αναγνωρίσιμες. Οι αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο παρείχαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέων μορφών λόγου, οι οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση την ομογενοποιητική φύση του πολιτισμού και του έθνους-κράτους, λόγω της ανάδυσης νέων μορφών κοινωνικής συμβίωσης που προκύπτουν από την οικουμενοποίηση και την ολοένα και αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών.

Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά έναν νέο τρόπο σκέψης και συνειδητοποίησης ή αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας. Μας αναγκάζει να λάβουμε υπόψη μας τόσο την ύπαρξη των παραδοσιακών αυτοχθόνων μειονοτήτων όσο και εκείνη των νέων μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας ταυτίζεται με την ανοχή του άλλου του διαφορετικού, καθώς και με την αποδοχή της ύπαρξης των πολιτισμικών διαφορών.¹⁸ Στην ουσία πρόκειται για ουδέτερη αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων.

Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά ένα νέο παράδειγμα φυλετικών σχέσεων, μια νέα έννοια σχετικά με τη μορφή των σχέσεων μεταξύ των εθνικών ομάδων και των φυλών, και αποτελεί την μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο αντίδραση των πληθυσμών εκείνων που είχαν περιθωριοποιηθεί και αποικιοποιηθεί πριν από αυτό ή ακόμα και κατά τη διάρκειά του.¹⁹

¹⁷ E. Morin, 1998, Ένα μοντέλο πολιτισμού: η Μεσόγειος, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 112-114, C. Roach, 1997, Cultural imperialism and resistance in media theory and literacy theory, in *Media, Culture and Society*, vol. 19, no. 1, p.p. 47-66.

¹⁸ H. Giroux, 1998, The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 178-194, E. Walterova, 1999, Consideration of a concept of intercultural education in Europe, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 557-559.

¹⁹ Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί αναφορικά με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Μια αναλυτική παρουσίασή τους είναι πέρα από τις προθέσεις του παρόντος κεφαλαίου,¹⁹ γι' αυτό και θα αρκεστούμε στην παράθεση ενός συνθετικού ορισμού, ο οποίος θεωρούμε ότι εκφράζει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό την προς εξέταση έννοια. Η

Αυτό λοιπόν, που απαιτείται στις μέρες μας είναι η επαναξιολόγηση και η αναγνώριση της συνεισφοράς των μη-δυτικών πολιτισμών στη διαμόρφωση του σύγχρονου κόσμου. Μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου χαοτικού κόσμου οφείλουμε να εξετάσουμε αντικειμενικά τις πεποιθήσεις τους, τον τρόπο ζωής τους, καθώς και όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία ταυτόχρονα τους συνδέουν και τους απομακρύνουν από το δυτικό τρόπο σκέψης και πρακτικής. Εξάλλου, τόσα πολλά στοιχεία έχουν συγκεντρωθεί, ξεπεραστεί και ανακαλυφθεί ξανά, αμέτρητες εφευρέσεις εμφανίστηκαν ξαφνικά, ως αποτέλεσμα ενός σοκ, και στη συνέχεια απειλούν να εξαλείψουν τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνέβαλαν στη δημιουργία τους. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό της ταραχώδους και προκατειλημμένης σύγχρονης συγκυρίας, η οποία θα σηματοδοτήσει το κοινό μας μέλλον.²⁰

πολυπολιτισμικότητα, λοιπόν, αναφέρεται κυρίως στην έννοια του «άλλου», ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει τη διατήρηση του υπάρχοντος status quo. Κινείται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην αμφισβητεί τις κυρίαρχες όψεις του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, ενώ παράλληλα την ύπαρξη μιας πολλαπλότητας από διαφορετικές κουλτούρες. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: D. Dufty, 1997, όπ.π., σ.σ. 180-196, M. Guibernau, 1996, op.cit., E. Hicks, 1999, op.cit., B. Kanpol, 1995, Multiculturalism and empathy: A border pedagogy of solidarity, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 177-195, T. Knudsen, et al., 1997, How to create a multicultural atmosphere, in Hedegaard E. (ed.) op.cit., p.p. 77-88, D. Locke, op.cit., G. Morrison, 2000, Teaching in America, Boston, Allyn & Bacon, R. Samuda, 1997, Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 166-179, M. Στογιαννίδου, 2000, Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κωνσταντοπούλου X., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 121-134, M.L. Bucci, 1998, Stereotypes and reality in Florence, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 93-100, Z. Gregoriou, 2001, The others as the host: Troublesome guides, polyglot cosmopolitans, counterfeit aphrodites, in *Cultural Critique*, vol. 75, p.p. 1-21, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 125-147, R.J. Holton, 1998, op.cit., J. Spithourakis & J. Katsilis, 1999, Multicultural education: Historical and sociological foundations, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 181-194. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να προβούμε σε μια διαφοροποίηση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες παρατηρείται η συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και θρησκευτικών πολιτισμικών ομάδων στα πλαίσια μια συγκεκριμένης επικράτειας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι έρχονται και σε επαφή μεταξύ τους. Αντίθετα στις διαπολιτισμικές κοινωνίες η συνύπαρξη σε μια συγκεκριμένη εδαφική περιοχή διαφορετικών εθνικών και θρησκευτικών πολιτισμικών ομάδων συνοδεύεται από την ύπαρξη σχέσεων και μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, ανταλλαγών και κοινής αναγνώρισης των δικών τους και σεβασμού τόσο των αξιών όσο και του τρόπου ζωής των άλλων. Θα μπορούσαμε, επομένως, να διατυπώσουμε τη θέση ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: M. Δαμανάκη, 1989, Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 16, σ.σ. 75-87, A. Σωτηριάδου, 2000, όπ.π., σ.σ. 287-302, "All different all equal", 1995, Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education, Strasbourg, Europa Youth Centre.

²⁰ K. Βρύζα, 1997, όπ.π., N. Chomsky, 1993, Εθνικισμός και νέα παγκόσμια τάξη: συνέντευξη στον Τάκη Φωτόπουλο, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 11-18, J. Cowan, 1997, Ανθρωπολογία και πολιτισμική ποικιλότητα. Προσωπικές σκέψεις με αφορμή το ελληνικό παράδειγμα, στο *Σύγχρονα θέματα*, τ. 63, σ.σ. 15-17, A. Καζαμία, 1995, Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασιακή Ευρώπη», στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 550-586, A. Κάντα & Μ. Κωττούλα, 1997, Η ευρωπαϊκή πρόκληση και η προβληματική της σύγχρονης

Τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη, αν θέλουν να διατηρηθούν στη διεθνή σκηνή, θα πρέπει να αναπτύξουν μια σειρά θεσμών, οι οποίοι θα επιτρέψουν να ενσωματώσουν στους κόλπους τους τόσο την έννοια του «εμείς» όσο και του «αυτοί».²¹ Επομένως, η απάντηση στην οικουμενοποίηση δεν αναζητείται στη

εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 94, σ.σ. 46-52, Γ. Κουμάκη, 2000, Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία, Αθήνα εκδ. Πατάκη, Α. Κοντάκου, Ε. Κόνσολα & Δ. Χατζηγεωργίου, 1999, Οι ευρωπαϊκές αξίες στα σχολικά εγχειρίδια, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 317-324, Χ. Κωνσταντοπούλου, 2000, Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και τις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 11-30, Κ. Παπαχρήστου, 1999, Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 49, σ.σ. 35-39, Ι. Ρουσάκη & Α. Καζαμιά, 1997, Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: μια "μετανεωτερική" θεώρηση των σχέσεων τοπικού-κεντρικού, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 233-253, Bauman Z., 1990, Modernity and Ambivalence in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 143-169, F. Buell, 1993, World studies for a multicultural era, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 58-62, M. Cipro, 1999, Educational view of the ethnical differentiation and integration, in Rigas A.V. (ed.) *op.cit.*, p.p. 132-141, Th. Fabre, 1997, Frontiers and Passages, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 2, Spring p.p. 8-15, M. Geyer & C. Bright, 1995, World history in a global age, in *The American Historical Review*, vol. 100, no. 4, p.p. 1034-1060, A. Giddens, 1991, Modernity and self identity. Self and society in the Late Modern Age, Stanford, Stanford University Press, J.W. Guthrie & L.C. Pierce, 1990, The international economy and national education reform: a comparison of education reforms in the United States and Greta Britain, in *Oxford Review of Education*, vol. 16, no. 2, p.p. 179-206, U. Hedetoft, 1994, The state of sovereignty in Europe: Political concept or cultural self-image, in Zetterholm S. (ed.) *National cultures and European integration*, New York, Bery, p.p. 13-48, C. Huici, et al., 1997, Comparative identity and evaluation of sociopolitical change: Perceptions of the European Community as a function of the salience of regional identities, in *Europeana Journal of Social Psychology*, vol. 27, p.p. 97-113, E. Jones, 1998, The english nation. The great myth, Bodmin, Sutton, A. Kodakos, et al., 1998, The new european value system as it appears in school textbooks, in proceedings of the International Conference "Sustainable Development in the Islands and the Roles of Research and Higher Education", vol. 2, p.p. 125-130, M. Koutselini, 1997, Contemporary trends and perspectives of the curricula towards a meta-modern paradigm for curriculum, in *Curriculum Studies*, vol. 5, no. 1, p.p. 87-101, W. Longstreet & H. Shane, 1993, Curriculum for a New Millennium, Boston, Allyn & Bacon, K. Krakau, 1997, Nation-National identity-Nationalism: An introduction, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G., Lit Verlag, p.p. 7-16, E. Mann Borgese, 1997, The common heritage of mankind for the twenty-first century, in Friggieri J. & Busuttill S. (eds.) *Interfaces*, Malta, University of Malta, p.p. 189-214, W. Muller & V. Wright, 1994, Reshapping the state in western Europe: The limits to retreat, in *West European Politics*, vol. 17, no. 3, p.p. 1-11, O' Brien A., 1993, Sreberny-Mohammadi A., Engendering world Studies, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 74-77, J. Snyder, 1993, Nationalism and the Crisis of the Post-Soviet State, in Brown M. E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J., Prinsenton University Press, p.p. 79-101.

²¹ Αρκετοί, εξάλλου, υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι του μετανεωτερικού κόσμου κατακλύζονται από μία πληθώρα πληροφοριών και σχέσεων. Αυτό τους κάνει να μην έχουν μια ξεκάθαρη αίσθηση του εαυτού τους, αφού ο εαυτός είναι γεμάτος από τις φωνές των άλλων. Έτσι, παρουσιάζεται το φαινόμενο του μοιράσματος του ατόμου σε μία πλειάδα διαφορετικών επενδύσεων του εαυτού. Έτσι, καθώς οι διάφορες προσομοιώσεις του πραγματικού εαυτού μένουν πίσω αργά αλλά σταθερά, και μια από αυτές αρχίζει να αισθάνεται την έκσταση της πολυσχιδούς προσωπικότητάς του, η κυρίαρχη ανοχή συντελεί στην παρουσίαση της ισχύουσας κατάστασης. Η νέα αυτή μορφή προσωπικότητας διαφέρει ουσιαστικά από την προγενέστερη της πατριωτική προσωπικότητα. Σε καμία επιμέρους ταυτότητα δεν παρέχεται κάποια ειδική ψυχική επένδυση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της εθνικής ταυτότητας, όπου υπάρχει υπέρμετρη συναισθηματική επένδυση στην έννοια της πατρίδας. Μια τέτοιου είδους επένδυση θα διαταράξει την ισορροπία του σύγχρονου μετανεωτερικού ανθρώπου. Στην πραγματικότητα, θεωρείται ότι ο κοσμοπολίτης κατοικεί σ' έναν ηλεκτρονικό οικουμενικό κόσμο, παρά σε μία συγκεκριμένη πατρίδα. Συνεπώς, οι συνθήκες εκείνες που ευνοούσαν την εθνική

δημιουργία ενός υπερεθνικού ή παγκόσμιου κράτους γίγαντα, αλλά στην αλληλοϋποστήριξη που καλούνται να επιδείξουν τα εθνικά κράτη, τα οποία καλούνται να υποδεικνύουν στις πολυεθνικές επιχειρήσεις τα πλαίσια δράσης τους, και να μπορούν να ανανεώνουν τις κρατικές-πολιτικές δομές τους, καθώς και την αντίστοιχη εξουσία που αυτές τους προσφέρουν.²² Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διακρατική ενότητα και συνεργασία ανοίγει στα μετα-εθνικά κράτη νέους ορίζοντες δραστηριοποίησης.

Η έννοια της ταυτότητας στα πλαίσια του μετανεωτερικού παραδείγματος φαντάζει ως κάτι το εντελώς παράδοξο. Από τη μια, υποστηρίζεται ότι η μετανεωτερικότητα άνοιξε το δρόμο για την αναγνώριση και αποδοχή των καταπιεσμένων μορφών ταυτότητας, π.χ. μαύροι, ομοφυλόφιλοι, κλπ. Από την άλλη, φαίνεται ότι καταλύει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας διακριτής αυθεντικής ταυτότητας μέσα στα πλαίσια του οικουμενικού πολιτισμού. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η ταυτότητα δεν εξαρτάται πλέον αποκλειστικά από την άμεση επικοινωνία και αλληλόδραση των μελών μιας κοινωνικής ομάδας μεταξύ τους, αλλά και από τη σχέση ή τις σχέσεις που αυτά αναπτύσσουν με τα ευρύτερα και πιο σφαιρικά πλαίσια

πίστη και υποταγή έχουν πλέον υπονομευθεί. Άρα μέσα στα πλαίσια του μεταμοντέρνου κόσμου, η ιδέα των ανεξάρτητων ή των κυρίαρχων κρατών τίθεται σε αμφισβήτηση. Για περισσότερες πληροφορίες βλ.π. M. Billig, 1995, op.cit., M. Szabolcsi, 1988, op.cit.

²² M. Bookchin, 1993, Ο εθνικισμός και το «εθνικό ζήτημα», στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 19-48, Μ. Δαμανάκη, 1997, Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ.σ. 66-73, Γ. Κοντογιώργη, 2000, Πολιτισμός και πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 61-72, J. Kristeva, 1997, *όπ.π.*, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, *όπ.π.*, Α. Μακρυδημήτρη, 2000, Πόσο απαραίτητο είναι το κράτος στον 21^ο αιώνα, στο *Νέες Εποχές*, τ. 22, σ.σ. 1-3, D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Ο. Μπεκ, 1999, *όπ.π.*, Α. Παπαδόπουλου, 1999, *όπ.π.*, Τ. Φωτόπουλου, 1993, Το κράτος-έθνος και η αγορά, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 49-89, C. Alberdi, 1996, Thinking and acting locally and globally, in *Towards a New Scenario of Parthnership in the Euro-Mediterranean Area*, Barcelona Institut Catala de la Mediterrania d' Estudis i Cooperacio, p.p. 33-36, "All different all equal", 1995, op.cit., D.V.J. Bell & R. Logan, 1997, Communication and community: Promoting world citizenship through electronic communications, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 209-229, L. Bombas, 1999, "Looking for" immigrants and ethnics "through the lines" of selected Greek educational journals: A content analysis long overdue, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 309-322, Executive Overview, 1997, World citizenship: Allegiance to humanity, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 1-18, M. Guibernau, 1996, op.cit., G. Jauregui Bereciartu, 1994, Decline of the nation-state, Reno, University of Nevada Press, P. Hansen, 1998, Schooling a European identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The Euroepan dimension in education", in *Europena Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 5-23, E. Hicks, 1999, op.cit., T.S. Popkewitz, 2000, Rethinking the comparative problem of inclusion/exclusion: Contributions of postmodern social and political theory, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 179-194, Y. Rousakis & E. Matsagouras, 2000, Developing images of a region through education: Identity and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Ccitizenship education and hogher education*, London, CiCe publ., p.p. 257-264, W. Van Horne, 1997, Introduction, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 1-48.

κοινωνικής δόμησης.²³ Στις μέρες μας η ταυτότητα γίνεται πολλαπλή, πιο απροσδόκητη και πιο περιστασιακή.

Η αντίληψη περί της ύπαρξης πολλαπλών ταυτοτήτων κρίνεται στις μέρες μας εξαιρετικά δόκιμη. Καθώς τα άτομα συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο το βαθύτερο νόημα των όρων φυλετικές ανισότητες, ταυτότητες, εθνικές κατηγορίες, κοινωνικός αποκλεισμός, ξενοφοβία, και άλλα συναφή, καθίστανται ικανά να χρησιμοποιούν και να υιοθετούν ένα σύνολο ταυτοτήτων ανάλογα με το συγκεκριμένο στο οποίο βρίσκονται. Με άλλα λόγια βρισκόμαστε μπροστά στη γέννηση μιας καινούργιας μετα-εθνικής ταυτότητας, η οποία ανάμεσα στα άλλα θα χαρακτηρίζεται και από την αποδοχή της διαφορετικότητας και του σχετικισμού σε πολιτισμικό επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις θα χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο σύνολο ταυτοτήτων και σε άλλες περιπτώσεις κάποιο άλλο. Οι παλαιότερες και απλούστερες ταυτότητες της νεωτερικής περιόδου του έθνους-κράτους θα γίνονται όλο και λιγότερο λειτουργικές.²⁴ Στο άμεσο μέλλον κάθε άτομο θα διαθέτει ένα σύνολο ταυτοτήτων, τοπική, περιφερειακή, εθνική, υπερεθνική, κλπ., οι οποίες θα συνθέτουν

D. Miller, 1995, op.cit.

²³ Γ. Κουμάκη, 2000, όπ.π., Α. Κύρτη, 1995, όπ.π., σ.σ. 119-178, Χ. Κωνσταντοπούλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 11-30, D. McCrone, 2000, όπ.π., D.V.J. Bell & R. Logan, 1997, op.cit., p.p. 209-229, C. Brown, 1997, Figuring the vampire: death, desire, and the image, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 117-136, A. Ross, 2001, Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe, London, Cice publ., J. Williams, 1997, More better different: Intercultural understanding and cultural diversity: The roles of cultural provision for young people, Brussels, Council of Europe.

²⁴ Ε. Αβδελά, 1998, Ιστορία και σχολείο, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Χ. Αντωνίου, 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26, Θ. Βέικου, 1999, όπ.π., Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, D. Dufty, 1997, όπ.π., σ.σ. 180-196, Χ. Θεοφιλίδη, 1993, Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, σ.σ. 239-253, Β. Κοντογιώργη & Π. Ορφανίδη (επιμ.), 1994, όπ.π., Γ. Κουμάκη 2000, όπ.π., Α. Μαράτου Αλιπράντη, 2000β, Εισαγωγή, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 33-38, Α. Μαράτου Αλιπράντη & Π. Γαληνού, 2000, όπ.π., σ.σ. 109-120, Δ. Χαλκιώτη, 1997, Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 34-36, M. Albrow, 1997, op.cit., Th. Alexiou, 1999, Nation state, minorities and national identity, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 341-350, "All different all equal", 1995, op.cit., D.V.J. Bell & R. Logan, 1997, op.cit., p.p. 209-229, M. Cain, 1998, Introduction, in Willens G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 19-30, P. Close, 1995, op.cit., J. Delgado-Moreira, 1997, European politics of citizenship, in *The Qualitative Report*, vol. 3, no. 3, p.p. 1-13, D. Edye & G. Copp, 2000, Young people and changing identities/citizenship in Europe: Citizens "R" Us?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 217-224, Y. Fumat, 1999, School and citizenship, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 107-112, D. Georgescu, 1995, Strategies for interculturally-oriented civics etaching at primary and secondary level. Final report of the experimental phase, Strasbourg, Council of Europe, A. Giddens, 1991, Modernity and self-identity, Stanford, Stanford University Press, M. Guibernau, 1996, op.cit., S. Haseler, 1996, The english tribe. Identity, nation and Europe, London, MacMillan, K. Krakau, 1997, op.cit., p.p. 7-16, M. Marty, 1997, Cultural foundations of ehtonationalism: The role of religion, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 115-130, K. Robbins, 1993, History, religion and identity in modern Britain, London, The Hambledon Press, A. Ross, 1999, Introduction: Young citizens in Europe today, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 1-6, S. Shapiro, 1995, Educational change and the crisis of the left: Toward a postmodern educational discourse, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 19-38.

τη συνολική εικόνα του και οι οποίες θα χρησιμοποιούνται ανάλογα με το συγκεκριμένο στο οποίο θα βρίσκεται κάθε φορά το άτομο.

Ωστόσο, θα ήταν υπερβολή να πει κάποιος ότι ως τώρα η παγκοσμιοποίηση έχει διαμορφώσει μια παγκόσμια πολιτεία ως μια αναδιπλασιασμένη εικόνα του κλειστού χαρακτήρα του εθνικού κράτους. Δεν είναι όμως υπερβολή να υποστηριχθεί πως αναδύεται ένα είδος παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών, ένα παγκόσμιο κίνημα το οποίο αναοριοθετεί το περιεχόμενο της ιδιότητας του πολίτη και το οποίο αποτελεί το βασικό εργαλείο για την οικοδόμηση μιας παγκόσμιας οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής κουλτούρας.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η διττή ανάγκη για αναδιάρθρωση του έθνους-κράτους προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί δομικά στις ανάγκες της οικουμενοποίησης, καθώς και για καλλιέργεια μιας ενεργούς κοινωνίας πολιτών, η οποία θα συνιστά μια σαφώς πιο στοχαστική, από τη σημερινή, κοινωνία, η οποία θα χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από έναν πολύ υψηλό βαθμό οργάνωσης.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η διεθνής κοινότητα οφείλει να δεσμευθεί για την παροχή ειρήνης και ασφάλειας, για την αύξηση και την παγίωση της διεθνούς συνεργασίας και τη βελτίωση του παγκόσμιου οικονομικού πλαισίου. Όμως πάνω απ' όλα, η παγκόσμια απάντηση στα προβλήματα που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη πρέπει να κατευθυνθεί προς τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και προς την επίτευξη μιας έννοιας ανάπτυξης της οποίας το κέντρο θα είναι ο άνθρωπος. Να συμβάλλει στην προαγωγή των ανθρώπων μέσω της εκπαίδευσης και να τους καταστήσει ικανούς να συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση των δικών τους κοινωνιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

1. ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ: Η ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ»

Τι περιμένουμε στην αγορά συναθροισμένοι;
Είναι οι βάρβαροι να φθάσουν σήμερα.
Γιατί μέσα στην Σύγκλητο μια τέτοια απραξία;
Τι κάθοντ' οι Συγκλητικοί και δεν νομοθετούνε;
Γιατί οι βάρβαροι θα φθάσουν σήμερα.
Τι νόμους πια θα κάνουν οι Συγκλητικοί;
Οι βάρβαροι σαν έλθουν θα νομοθετήσουν.

Η μέρα προχωράει και η αναμονή συνεχίζεται.
Τα επίπεδα άγχους, αγωνίας και ανησυχίας αυξάνονται.

Γιατί ν' αρχίσει μονομιás αυτή η ανησυχία
κ' η σύγχυσις. (Τα πρόσωπα τι σοβαρά που έγιναν).
Γιατί αδειάζουν γρήγορα οι δρόμοι κ' η πλατέες,
κι όλοι γυρνούν στα σπίτια τους πολύ συλλογισμένοι;
Γιατί ενύχτωσε κ' οι βάρβαροι δεν ήλθαν.
Και μερικοί έφθασαν απ' τα σύνορα,
και είπανε πως βάρβαροι πια δεν υπάρχουν.
Και τώρα τι θα γένουμε χωρίς βαρβάρους.
Οι άνθρωποι αυτοί ήσαν μια κάποια λύσις.
Κ.Π. Καβάφη, Περιμένοντας τους Βαρβάρους, 1904.

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα οι διασυνδέσεις, οι αλληλοδράσεις, οι συγκρίσεις και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαφόρων χωρών και ανθρώπων που απαρτίζουν τον πλανήτη έχουν γίνει πιο συχνές και πιο έντονες από οποιαδήποτε άλλη ιστορική συγκυρία. Η ταχεία εξάπλωση των δικτύων επικοινωνίας, καθώς και η αυτόματη μετάδοση των πληροφοριών από την μια άκρη του πλανήτη στην άλλη, συμβάλλουν στην ολοένα και μεγαλύτερη αλληλεξάρτηση των χωρών. Καμιά χώρα, καμιά ομάδα δεν μπορεί πλέον να ζήσει απομονωμένη από τις άλλες. Κάθε λαός γίνεται μέρος της

καθημερινής πραγματικότητας των άλλων λαών. Προκύπτουν νέες συνθέσεις, οι οποίες δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα.¹

Με δεδομένη την ισχύουσα διεθνή συγκυρία και την ανάγκη για διεθνή κατανόηση, η γνωριμία των “άλλων” καθώς και των πολιτισμών τους γίνεται πλέον επιτακτική ανάγκη. Ταυτόχρονα με τη δημιουργία ενός διεθνούς πολιτικού συγκείμενου και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, γινόμαστε επίσης μάρτυρες ολοένα και περισσότερων πολιτισμικών ανταλλαγών, ως αποτέλεσμα της επανάστασης που συντελέστηκε στον τομέα των μέσων επικοινωνίας, καθώς και της σημασίας των μεταναστευτικών κινήσεων. Έτσι, οι κοινωνίες μας, όλο και περισσότερο, αρχίζουν να υιοθετούν τις δημιουργικές αξίες της ανοχής και του σεβασμού της διαφοράς, όχι μόνο στο επίπεδο του δικού τους εθνικού πολιτισμού αλλά επίσης και στο επίπεδο της πολλαπλότητας των εθνικών ομάδων θρησκειών και πολιτισμών. Και αυτό γιατί με την παγκοσμιοποίηση, το άτομο που πριν αντιμετωπιζόταν ως εξωτερική απειλή γίνεται τώρα γείτονας, με αποτέλεσμα η

¹ Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Ν. Δεμερτζή, 1997, Κουλτούρα και ιδεολογία: μία πρόταση, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 89-99, Γ. Κοντογιώργη, 2000, Πολιτισμός και πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 61-72, S. Modgil, κ.ά., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελειώτη συζήτηση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 15-43, Unicef, 1994, Εκπαιδευτικός φάκελος Unicef «εκπαίδευση στην ειρήνη», Αθήνα, εκδ. Unicef, C. Alberdi, 1996, Thinking and acting locally and globally, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area*, Barcelona, Institut Catala de la Mediterrania d' Estudis i Cooperacio, p.p. 33-36, “All different all equal”, 1995, Education pack-ideas, tools, and resources for intercultural education, Strasbourg, European Youth Centre, P. Calogiannakis, 1998, Ancient Greek logos: An invitation to historical-comparative discourse on education, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 3, no. 1, p.p. 1-12, D. Coulby, 1997, European curricula, xenophobia and warfare, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41, Executive Overview, 1997, World citizenship” Allegiance to humanity, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. 1-18, M. Featherstone, 1990, Global Culture: An Introduction, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, p.p. 1-14, K. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race and Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17, G.C. McGhee, 1989, International goals and global community, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 125-132, R. Robertson, 1993, The wrong “saddest story”. Reading the appearance of postmodernity in Ford’s good soldier, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 171-187, A. Ross, 1999, What concepts of identities lies behind “European Citizenship”? Why are those in European higher education institutions concerned with children’s changing ideas of citizenship?, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 171-182, The Commission on Global Governance, 1995, Our Global Neighborhood, New York, Oxford University Press, C.A. Torres, 1998, Democracy, education and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefield, T. Wagaw, 1988, Education and ethnocentrism: The role and impact of international organizations, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p.1-21.

διάκριση ανάμεσα στα μέλη και μη μέλη ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού συγκείμενου να τίθεται πλέον εκτός ισχύος.

Η ύπαρξη, εξάλλου, ενός πραγματικά αυθεντικού κοσμοπολιτισμού είναι σύμφυτη με τη διάθεση συνδιαλλαγής με τον “άλλο”. Πρόκειται για ένα διανοητικό και αισθητικό άνοιγμα προς διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες, για μια αναζήτηση διαφορών παρά ομοιοτήτων. Λόγω του ενδιαφέροντός του αυτού για τον “άλλο”, ο κοσμοπολιτισμός γίνεται πλέον ένα ζήτημα ποικιλομορφίας και επιπέδων. Οι κοσμοπολίτες είναι δυνατόν να είναι ερασιτέχνες καθώς και εμπειρογνώμονες, συχνά είναι και τα δύο, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.²

Καθώς ο κόσμος συρρικνώνεται, μαθαίνουμε πολύ περισσότερα αναφορικά με άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς, όμως η κατανόηση και ο σεβασμός των άλλων πολιτισμικών συστημάτων φαίνεται ότι δεν είναι και τόσο ικανοποιητικός. Προβλήματα όπως η εξάντληση των φυσικών πόρων, η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς και η ανάγκη όλων των χωρών για περισσότερες ισότιμες ευκαιρίες οικονομικής ανάπτυξης, μπορούν να αντιμετωπιστούν κατά τρόπο αποτελεσματικό, μόνο όταν θεωρηθούν ως κοινές προκλήσεις της παγκόσμιας κοινότητας. Ωστόσο, στο σύγχρονο κόσμο κυριαρχεί μια πεπαλαιωμένη αντίληψη, η οποία πυροδοτεί την ιδέα για αφοσίωση σε διακρίσεις εθνικού ή φυλετικού χαρακτήρα. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού είναι ο σύγχρονος κόσμος να εξακολουθεί να μοιράζεται ανάμεσα στο “εμείς” και οι “άλλοι”.³

Τα τελευταία 400 χρόνια έχουν παρατηρηθεί σημαντικές αλλαγές αναφορικά με τους διάφορους πληθυσμούς της γης. Οι ανακαλύψεις των νέων ηπείρων και χωρών κατά την περίοδο της Αναγέννησης οδήγησαν στην αποικιοκρατία και στη συνάντηση ανθρώπων που ανήκαν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Παράλληλα, οι Ευρωπαίοι κατόρθωσαν να κυριαρχήσουν εις βάρος των αυτόχθονων πληθυσμών που προέρχονταν από διαφορετικούς πολιτισμούς στην Ασία, στην Αφρική και στην Αμερική λόγω του ότι διέθεταν πιο ανεπτυγμένη τεχνολογία και μέσω μιας ιδεολογίας που ήταν κατά κύριο λόγο απόρροια του Αρχαίου Ελληνικού πνεύματος

² U. Hannerz, 1990, *Cosmopolitans and Locals in World Culture*, in *Theory, Culture s' Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 237-251, J. Zevin, 1993, *World Studies in the secondary schools and the undermining or ethnocentrism*, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 82-86.

³ M. H. Segall, κ.ά., 1993, *Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικονομικό πολιτιστικό πλαίσιο*, Γεώργια Δ. (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, M. Billig, 1995, *Banal Nationalism*, London, Sage, B. Gelder, 1994, *Some thoughts concerning the use of the terms "national identity and cultural identity"*, in *NESA*, Strand III, Amsterdam, November, p.p. 1-4, J. Zevin, 1993, op.cit.

και της Χριστιανικής ηθικής. Έτσι, από πολύ νωρίς, οι μη Χριστιανοί αντιμετώπιστηκαν όχι μόνο ως θρησκευτικά και πολιτισμικά διαφορετικοί από τους “πραγματικούς Ευρωπαίους”, αλλά και ως σωματικά διαφορετικοί. Οι Χριστιανοί Ευρωπαίοι ήταν σε θέση να καθορίσουν μόνο με ένα βλέμμα ποιος ήταν διαφορετικός. Το ανήκειν στη λευκή φυλή υπήρξε για πάρα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα το βασικό χαρακτηριστικό με βάση το οποίο ο “άλλος” θεωρήθηκε κατώτερος, παρεκκλίνων, εξωτικός ή απλά αξιοσημείωτος. Το διαφορετικό και κατά συνέπεια το ξένο μπορούσε έτσι, ν’ αναγνωρισθεί άμεσα και κατά συνέπεια να καταστήσει την ταυτόχρονη διαμόρφωση της ταυτότητας και της καταδίωξης του “άλλου” ευκολότερη την περίοδο κατά την οποία η Ευρώπη επιτέλους συνειδητοποίησε ότι ορισμένοι από τους κατοίκους της, αν και ήταν Χριστιανοί, δεν ήταν λευκοί. Μ’ αυτόν, λοιπόν, τον τρόπο οι άλλοι πολιτισμοί θεωρήθηκε ότι αποτελούσαν πρωταρχικά στάδια μιας ευθύγραμμης πολιτισμικής ανάπτυξης το τελευταίο στάδιο της οποίας είναι ο Δυτικός Ευρωπαϊκός πολιτισμός.⁴

Από πολιτισμική άποψη, αυτός ο Ευρωκεντρισμός παίρνει τη μορφή μιας αίσθησης ότι ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός είναι ανώτερος και διακριτός από τους πολιτισμούς εκείνους που αποτελούν τους προγόνους του και αναπτύχθηκαν στην Ανατολική Ευρώπη, στην Ανατολή και στην Αφρική. Η αντίληψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολύπλοκων δομών στις χώρες τόσο της Δυτικής όσο και της Ανατολικής Ευρώπης. Στις Δυτικές χώρες το αποτέλεσμα είναι η ύπαρξη μιας ευρύτατης μορφής ετερογένειας. Για παράδειγμα, στα σχολεία του Λονδίνου ομιλούνται πάνω από 200 γλώσσες. Στην Ανατολή, από την άλλη, παρουσιάζεται το φαινόμενο, σε ορισμένες περιοχές και πόλεις, δύο ή περισσότερες ομάδες, λόγω ιστορικών ή αριθμητικών στοιχείων, να θεωρούν ότι αποτελούν την αυτόχθονα ομάδα και κατά συνέπεια την πλειοψηφία. Παρόλα αυτά, όμως, η Ευρώπη δε φαίνεται να είναι σε θέση ν’ απαλλαγεί από τις αρνητικές απόψεις της αναφορικά με τις άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς, οι οποίες πηγάζουν από την άγνοιά της

⁴ A. Bonnett, 1996, «White Studies». The Problems and Projects of a New Research Agenda, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 2, p.p. 145-155, D. Coulby & C. Jones, 1996, Post-modernity, Education and European Identities, in *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2, p.p. 171-184, S. Nordendo, 1993, What is Implied by a "European Curriculum?", in Kruithof B. & Sting S. (eds.) *Education and modernization: the European experience*, Amsterdam, NESAs, p.p. 12-21, L. Rayapen, 1988, Ethnocentrism and multiculturalism from a unification perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-26.

αναφορικά με τις πολύπλοκες πραγματικότητές τους, τις οποίες αντιλαμβάνεται αποκλειστικά με τη χρήση εξωτερικών και μόνο κριτηρίων.⁵

Παρά την ύπαρξη σημαντικών διαφορών, όλοι μας είμαστε ανθρώπινα όντα, όλοι επιθυμούμε την ειρήνη, αν και συνεχώς μαστιζόμαστε από μια σειρά άσκοπων πολεμικών συρράξεων σε διάφορα σημεία του πλανήτη. Μοιραζόμαστε ένα σχετικά μικρό πλανήτη, ο οποίος έχει κατακερματιστεί λόγω της ύπαρξης, παράξενων σε ορισμένες περιπτώσεις, εθνικών συνοριακών γραμμών. Μοιραζόμαστε τις πιο βασικές ανθρώπινες ελπίδες και φοβίες, τα αγαθά της ελευθερίας και της αναζήτησης της ευτυχίας, ενώ παράλληλα, όλοι θεωρούμε ότι η βία, η καταπίεση και η φτώχεια θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην πορεία επίτευξης των παραπάνω βασικών ανθρώπινων ελπίδων.

Στην έννοια του «άλλου» εμπεριέχεται η αρχή της κατανόησης, της αποδοχής και του θριάμβου της πολλαπλότητας των διαφορών. Η μετανεωτερική συγκυρία μας παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες για την εξερεύνηση και την αποκατάσταση διαφόρων μορφών και παραδόσεων του «άλλου», ως απόρροια της στροφής που πραγματώθηκε κατά την περίοδο αυτή τόσο στον τομέα της πολιτισμικής όσο και της κοινωνικοπολιτικής σκέψης. Με άλλα λόγια, η μετανεωτερική εστίαση στην έννοια του «άλλου» χαρακτηρίζεται από την έμφαση που αποδίδεται στην ιστορία ως μια

⁵ Λ. Αξελού, 1998, Πατριωτισμός, διεθνισμός και κυπριακό ζήτημα, στο Ναιρν Τ., κ.ά. (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 145-176, Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Θ. Λίποβατς, 1995, Σκέψεις πάνω στο νέο εθνικισμό των Ευρωπαίων, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 369-388, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη & Π. Γαληνού, 2000, Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο;, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 109-120, S. Modgil, κ.ά., 1997, *όπ.π.*, σ.σ. 15-43, Ο. Μπεκ, 1999, Τι είναι παγκοσμιοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, Τ. Χριστίδη, 1997, Η «πολυπολιτισμική» ανάγνωση της αρχαιότητας, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 46-48, Μ. Ψημίτη, 2000, Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 85-108, J. Bruner, 1999, Culture, mind and education, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 148-178, F. Buell, 1993, World studies for a multicultural era, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 58-62, P. Close, 1995, Citizenship, Europe and change, London, MacMillan, D. Coulby, 1997, European Curricula, Xenophobia and Warfare, in *Comparative Education*, Vol. 33, No. 1, p.p. 29-41, T.M. Hesburgh, 1989, A global agenda and American concerns, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *op.cit.*, p.p. 133-140, B. Kanpol & P. McLaren, 1995, Introduction: Resistance to multiculturalism and the politics of difference, in Kanpol B. & McLaren P. (eds) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 1-17, W. Longstreet & H. Shane, 1993, Curriculum for a New Millennium, Boston, Ally & Bacon, Z. Nanzhao, 1996, Interactions of education and culture for economic and human development: an Asian perspective, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 239-248, R.G. Paulston, 2000, Comparative education as heterophobia?, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 153-178, G. Tanzarella, 1997, And if the Prince was charming... The complex relations between civil society and political power, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 3, p.p. 4-7.

μορφή μέτρησης της ιστορικής μνήμης, από την έμφαση στην αξία της καθημερινότητας ως μια πηγή παροχής δύναμης, από μια ανανεωμένη κατανόηση της έννοιας των διαφόρων φυλών ως μια αναλλοίωτη ιστορική και κοινωνική πρακτική, η οποία αντικατοπτρίζεται σε μια ποικιλία αναπαραστάσεων τόσο του εαυτού όσο και της κοινωνικής πραγματικότητας, και, τέλος, από την αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζουν οι έννοιες της πιθανότητας, της ασυνέχειας και της μη αντιπροσωπευτικότητας στην αναμόρφωση και στον αναπροσδιορισμό των συνόρων που καθορίζουν την ύπαρξη του καθενός μας και τον τοποθετούν μέσα στο ευρύτερο παγκόσμιο συγκείμενο.⁶ Επομένως ένα από τα βασικότερα στοιχεία της μετανεωτερικής είναι η επίλυση των διαφορών που δημιουργούνται από την πολυπολιτισμική υφή των σύγχρονων κοινωνιών όχι μόνο με αφετηρία την οικονομία αλλά και με τον πολιτισμό.

Μας χρειάζεται πολύ κατανόηση, η οποία θα μας επιτρέψει να θεωρούμε τον «άλλο» ως υποκείμενο, προκειμένου να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του. Η κατανόηση εξαρτάται από την ανθρώπινη εμπειρία, και αποτελεί ένα είδος κίνησης που έχει προκληθεί από την έκφραση του σύγχρονου τρόπου ζωής, και το οποίο μπορεί να μας καταστήσει ικανούς να ανακαλύψουμε την έννοια της ενσυναίσθησης, η οποία είναι συνυφασμένη με την ικανότητα συμβίωσής μας τους «άλλους». Εξάλλου, οι οικουμενικές λύσεις που υιοθετούνται σήμερα από όλες εκείνες τις χώρες που συγκροτούνται από

⁶ Σ. Βούρη, 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Γ. Κοντογιώργη, 2000, ό.π., σ.σ. 61-72, Γ. Κουμάκη, 2000, Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, Ο. Μπεκ, 1999, ό.π., D. Sallenave, 1998, Το άλλοθι του ανθρωπισμού, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 17-18, Σ. Σολταρίδη, 2001, Πολιτικός και ιδεολογικός προσανατολισμός στην Τουρκία μέσω των σχολικών βιβλίων, στο *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, τ. Χειμώνας, σ.σ. 9-15, Ο. Τσακρηρίδη-Θεοφανίδη, 2000, Τοπική αυτοδιοίκηση και πολιτισμική διαχείριση: Τάσεις ομοιογενοποίησης και διαφοροποίησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 237-250, Π. Χαράμη, 2000, Χαιρετισμός, στο Καμάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 19-20, B.G. Brander, 1998, Starting into chaos. Explorations in the decline of western civilization, Dallas Spence publ., G. Flouris & P. Calogiannakis, 1998, Native culture and supranational awareness. An exploratory study of European children's attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 31-42, C.A. Ggrant & J.M. Sachs, 1995, Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 89-105, Z. Gregoriou, 2001, The others as the host: Troublesome guides, polyglot cosmopolitans, counterfeit aphrodites, in *Cultural Critique*, vol. 75, p.p. 1-21, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pegagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 125-147, G. Jauregui-Bereciartu, 1994, Decline of the nation-state, Reno, University of Nevada Press, B. Kanpol, 1995, Multiculturalism and empathy: A border pedagogy of solidarity, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 177-195, B. Langer, 1998, Globalization and the myth of ethnic community: Salvadoran refugees in multicultural states, in Bbennett D. (ed.) *Multicultural states*, Lonodn, Routledge, p.p. 163-177, S.W. Rothstein, 1996, Schools and society, Englewood Cliffs: N.J., Merrill.

διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις είναι αρκετές για να μας υπενθυμίσουν ότι οι πολιτισμοί δε βρίσκονται πάντοτε ούτε κατ' ανάγκη σε συγκρουσιακή τροχιά, και ότι δε χρειάζεται κάποιος να έχει απαραίτητως εχθρούς, προκειμένου να είναι σε θέση να αυτοπροσδιοριστεί.⁷

Ωστόσο η δόμηση της εικόνας ενός ξένου πολιτισμού δεν είναι μία απλή διαδικασία. Δύο τουλάχιστον εμπόδια μας έρχονται άμεσα στο μυαλό. Το πρώτο είναι η αφελής και αδιαμφισβήτητη προσκόλληση σ' ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό σύστημα: το δικό μας. Το δεύτερο σχετίζεται άμεσα με το πρώτο από την άποψη ότι αυτή η άκριτη προσκόλληση διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή μια οπτική γωνία η οποία καθορίζει και αμαυρώνει τις αναπαραστάσεις που έχει το άτομο για άλλες πολιτισμικές πραγματικότητες. Οι διάφορες αυτές οπτικές γωνίες γύρω από τις οποίες οργανώνονται οι αναπαραστάσεις για την ετερότητα, συμπεριλαμβάνουν τέσσερις βασικές θεωρήσεις. Έτσι έχουμε από τη μία πλευρά τις αναπαραστάσεις του εαυτού, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς μας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μας βλέπουν οι άλλοι, και από την άλλη τις αναπαραστάσεις των άλλων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο τρόπος

⁷ X. Αντωνίου, 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26, J. Berry, 1997, Συγκριτικές μελέτες των μορφών γνωστικού ύφους και οι συνέπειές τους για την εκπαίδευση στις πλουραλιστικές κοινωνίες, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 302-317, A.E. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου, D. Cuche, 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Μ. Ηλιού, 1996, Παιδεία και πολιτισμοί: η συγκριτική προσέγγιση του Le Thanh Khoi, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, σ.σ. 22-25, X. Κωνσταντοπούλου, κ.ά. (επιμ.), 2000, *όπ.π.*, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινότητα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, E. Morin, 1998, Ένα μοντέλο πολιτισμού: η Μεσόγειος, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 112-114, Π. Χαράμη (επιμ.) 2000, *Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα, εκδ. KEMETE, Μ. Ψημίτη, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 85-108, M. Albrow, 1997, *The global age*, Stanford: CA., Stanford University Press, N. Blake, 1996, *Between postmodernism and antimodernism: The predicament of educational studies*, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 1, p.p. 42-65, L. Couloubaritsis, et al., 1993, *The origins of European identity*, Brussels, European Interuniversity Press, A. Giddens, 1991, *Modernity and self-identity*, Stanford, Stanford University Press, H.A. Giroux, 1995, *The politics of insurgent multiculturalism in the era of Los Angeles uprising*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 107-124, Z. Gregoriou, 2001, *op.cit.*, p.p. 1-21, G.C. McGhee & K.W. Thompson, 1989, *Summary*, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *op.cit.*, p.p. 1-34, N. Papadakis, 1998, *European educational policy and the challenges of the post-industrial society: Towards the learning society*, in Alheit P. Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) *Education, modernization and peripheral community*, Roskilde, Adult Education Research Group Publ., p.p. 11-55, S. Papaioannou, 1998, *Challenges and perspectives to education in modern societies*, in Alheit P. Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) *op.cit.*, p.p. 57-72, T.S. Popkewitz, 2000, *Rethinking the comparative problem of infusion/exclusion: Contributions of postmodern social and political theory*, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 179-194, K. Robbins, 1993, *History, religion and identity in modern Britain*, London, The Hambleton Press, A. Ross, 2001, *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*, London, CiCe publ., S. Shapiro, 1995, *Educational change and the crisis of the left: Toward a postmodern educational discourse*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 19-38.

με τον οποίο μας βλέπουν οι άλλοι, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο εμείς βλέπουμε τους άλλους.⁸

Σύμφωνα λοιπόν με την ισχύουσα διαμορφωμένη αντίληψη, οι πολιτισμοί διαχωρίζονται στον οικείο πολιτισμό και στους ξένους πολιτισμούς, πολλοί από τους οποίους δεν ισχύουν στο μυαλό των ανθρώπων ως πολιτισμοί, με αποτέλεσμα οι ομάδες φορείς τους να χαρακτηρίζονται με στερεοτυπικές κατηγορίες, όπως πρωτόγονοι, άγριοι, απολίτιστοι, κ.ά. Οι στερεοτυπικές αυτές εκτιμήσεις πραγματώνονται σε είδη επικοινωνίας και σε σχέσεις, όταν οι διάφοροι πολιτισμοί έρθουν σε επαφή. Τότε προκύπτουν και οι γνωστές συγκρούσεις, για τις οποίες βέβαια δεν ευθύνονται οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο, οι προκαταλήψεις αυτές που προκύπτουν από τον εθνοκεντρισμό και είναι υπεύθυνες για τις αρνητικές αξιολογήσεις των μη οικείων πολιτισμών, εντοπίζονται σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, ακόμη και στις πιο απομονωμένες. Το φαινόμενο αυτό είναι τόσο καθολικό μια που το σφάλμα των στερεότυπων αντιλήψεων για ομάδες είναι σχεδόν αναπόφευκτο για τον άνθρωπο, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα απλοποίησης της πολυπλοκότητας του κοινωνικού περιβάλλοντος και της ταξινόμησης των πολυάριθμων κοινωνικών φαινομένων. Η ένταση και η διάρκειά τους εξαρτώνται από το βαθμό επαφής των ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Στην πραγματικότητα, η τάση να τοποθετούμε τον οικείο πολιτισμό στο κέντρο του κόσμου και να εκτιμούμε τους άλλους ως ανώτερους ή κατώτερους δεν μας διαφοροποιεί από τους άλλους, ούτε μας εμποδίζει να περιορίζουμε την ανθρωπότητα στα όρια της κοινότητάς μας.⁹

⁸ E. Murphy-Lejeune, A. Cain, C. Kramsch, 1996, Analysing representations of otherness using different text-types, in *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 9, No 1, p.p. 51-65, Th. Winther-Jensen, 1995, The 16th CESE Conference Opening Address of the President of the conference, in *CESE newsletter*, Vol. 37, p.p. 3-4.

⁹ Κ. Βρύζα, 1997, ό.π., Ε. Γκότοβου, 1997, Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27, Ε. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη, 1994, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Α. Χατζηγεωργίου, Ι. Μαρκαντώνη, Σ. Παντίδη, 1996, "Κοντινοί" και "απόμακροι" λαοί της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Κοινωνικές αποστάσεις και στερεότυπα Ελλήνων μαθητών για λαούς της Ε.Κ., στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρουλάκη Ν. (Επιμ.). *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 432-443, Α. Φραγκουδάκη, 1997, Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 143-198, L. Bombas, 1999, "Looking for" Immigrant and Ethnicities "Through the Lines" of selected Greek Educational Journals: A Content Analysis Long Overdue, in Rifas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 309-323, A. Busia, 1998, Re:locations-rethinking Britain from Accra, New York, and the map room pf the British museum, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 267-281, J. Gundara, 1996, European Integration and Intercultural Curricula, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 195-208, R. Jackson, 1995, Religious education's Representation of

Η περιφρόνηση για τον «άλλο» που ανήκει σε μια διαφορετική ομάδα, χώρα ή θρησκεία, δεν αποτελεί απλά μια κακή συνήθεια, η οποία ανήκει πλέον στο παρελθόν. Αντίθετα, η ισχύουσα οικονομική κρίση έχει προσδώσει ιδιαίτερες διαστάσεις στη διαδικασία αυτή, οι οποίες έχουν με τη σειρά τους οδηγήσει στην εξάπλωση της ξενοφοβίας και των φυλετικών διακρίσεων. Οι πολιτισμικές ροές που ξεκινούν από τις χώρες της Δύσης έχουν κατακλύσει ολόκληρο τον κόσμο, περιθωριοποιώντας, παραμορφώνοντας ή απειλώντας ακόμη και με αφανισμό τους άλλους πολιτισμούς. Η πολιτισμική επιδρομή του Βορρά αποστερεί τις κοινωνίες του Νότου από τη γνώση της ιστορίας τους, εξασθενεί τη συλλογική τους μνήμη και παραποιεί τη φυσιολογία τους. Η άρνηση αποδοχής της ύπαρξης ξενοφοβικών τάσεων ταυτίζεται με την άρνηση παραδοχής και θέασης της ισχύουσας πραγματικότητας. Ο διάλογος των πολιτισμών, καθώς και η οικοδόμηση μιας πλανητικής συνείδησης υπονομεύονται από τον ανταγωνισμό, τις αντιπαραθέσεις και την έλλειψη κατανόησης μεταξύ των πολιτισμών.¹⁰ Η έξαρση των εθνικών ταυτοτήτων, η αναζωπύρωση του εθνικισμού και του θρησκευτικού φανατισμού, του τοπικισμού και του ρατσισμού τροφοδοτούν τις εντάσεις και υποσκάπτουν την παγκόσμια ειρήνη.

Όμως η ξενοφοβία, που εκφυλίζεται εύκολα σε ρατσισμό, αποτελεί στη δεκαετία του 1990 ένα ακόμα πιο γενικευμένο φαινόμενο, από ότι ήταν την εποχή του φασισμού. Το 1999 ήταν χρονιά έκρηξης της ρατσιστικής βίας στις περισσότερες ευρωπαϊκές, και όχι μόνο χώρες. Πρόκειται κυρίως για μια παγκόσμια και όχι απλώς μια μετακομμουνιστική κατάσταση. Οι “άλλοι” μπορεί και πρέπει να κατηγορηθούν

“religions” and cultures” in *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no. 3, p.p. 272-289, K. Malik, 1996, op.cit., p.p. 1-4, E. Myrphy-Lejeune, A. Cain & C. Kramsch, 1996, Analysing representations of otherness using different text-types, in *Language, Culture and Curriculum*, vol. 9, no. 1, p.p. 51-65, A. Ross, 2000, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press, S. W. Rothstein, 1996, Schools and Society. New Perspective in American Education, Englewood Cliffs, N.J., Merrill & Prentice Hall.

¹⁰ Δ. Αγραφιώτη, 2000, Πολιτισμικό/ πολιτιστικό: Το αβέβαιον της οριοθέτησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 39-48, C. Bagley, 1997, Πολυπολιτισμικότητα, τάξη και ιδεολογία: Μια σύγκριση Ευρώπης-Καναδά, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 89-105, Κ. Βρύζα, 1997, *όπ.π.*, Γ. Κοντογιώργη, 1994, Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως πρόταγμα και ως προοπτική, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 27-44, Κωνσταντοπούλου Χ., Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 11-30, Ζ. Πρυνεντυ, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 49-60, Δ. Χαλκιάδη, 1997, *όπ.π.*, σ.σ. 34-36, “All different all equal”, 1995, op.cit., I. Davies, 1999, The Holocaust: educational dimensions, principles and practice, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 289-296, C. Dejardin, 1984, Multiculturalism exists, in *Forum*, vol. 1, p.p. XII-XIII, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligence, New York, Peter Lang, T. Knudsen, et al., 1997, How to create a multicultural atmosphere, in Hedegaard E. (ed.) op.cit., p.p. 77-88, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell, C.A. Torres, 1998, op.cit.

για όλα τα δεινά, τις αβεβαιότητες και τους αποπροσανατολισμούς που προκαλεί στο άτομο η σύγχρονη εποχή. Και ποιοι είναι αυτοί οι “άλλοι”; Προφανώς, και ουσιαστικά εξ ορισμού, αυτοί που δεν είναι εμείς, οι ξένοι, που ακριβώς επειδή είναι ξένοι, είναι εχθροί. Αν δεν υπήρχαν οι ξένοι, με τα ανέντιμα κόλπα τους, θα έπρεπε να τους εφεύρουμε. Αλλά στην αυγή της νέας χιλιετίας σπάνια θα χρειαζόταν να εφευρεθούν. Υπάρχουν παντού και μπορούμε να τους αναγνωρίσουμε μέσα στις πόλεις ως δημόσιους κινδύνους, οι οποίοι μας μισούν και συνωμοτούν εναντίον μας.¹¹

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όντως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, άλλοτε σημαντικές και άλλοτε ασήμαντες, άλλοτε εμφανείς και άλλοτε λανθάνουσες. Δεν είναι, εξάλλου, λίγες εκείνες οι περιπτώσεις που οι διαφορές αυτές μεταξύ των πολιτισμών συνιστούν πηγή παρεξηγήσεων, ίσως μάλιστα και αφορμή πολεμικών συγκρούσεων μεταξύ των λαών της γης.¹²

¹¹ E.J. Hobsbawm, 1994, Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα, Νάντρικς Χ. (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, Μ.Η. Segall, κ.ά., 1993, όπ.π., Β. Bernardi, 1988, Ethnocentrism as a social need and disease, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-20, A. Flew, 1991, Thinking About Social Thinking, London, Fontana Press, T.K. Oommen, 1997, Citizenship, Nationalism and Ethnicity, Cambridge, Polity Press.

¹² Είναι γνωστές οι θέσεις του Bernal περί μαύρης Αθηνάς, οι οποίες τονίζουν τη σημασία του αρχαίου αφρικανικό-σημιτικού πολιτισμού. Σε πρώτη ανάγνωση, οι απόψεις του Bernal δε φαίνονται άστοχες. Ωστόσο, μια προσεκτικότερη ανάγνωση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι μοιάζει το ίδιο αφελής τόσο με εκείνους επιμένουν στην ανωτερότητα του Δυτικού πολιτισμού όσο και με εκείνους που υποστηρίζουν ότι η Αίγυπτος κυριαρχεί τόσο στην ιεραρχία των αρχαίων πολιτισμών όσο και των μεταξύ τους σχέσεων. Η έμφαση αυτή οφείλεται, κυρίως, στην εμπιστοσύνη που επιδεικνύει στα κείμενα της εποχής που προέρχονται από την περιοχή αυτή. Ωστόσο, ο Bernal στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τη θεωρία του, δεν γίνεται απλά αντιευρωκεντρικός, αλλά προχωρεί ένα βήμα παραπέρα. Κατά την άποψή του στην Ευρώπη υπάρχουν οι κακοί και υπάρχουν και οι χειρότεροι, στους οποίους αρκετές φορές συμπεριλαμβάνει ακόμα και την ίδια την Ελλάδα. Αντίστοιχα είναι έκδηλη η συμπάθειά του προς την Αίγυπτο, τόσο κατά την αρχαιότητα όσο και κατά τη νεότερη περίοδο από το 1246 και εξής. Με άλλα λόγια, υπάρχει στο έργο του μια προκατάληψη, η οποία σε καμία περίπτωση δεν εξυπηρετεί αυτό που ο ίδιος ανέλαβε να υπερασπίσει. Το ερώτημα που προκύπτει εύλογα στην περίπτωση αυτή είναι ότι αν αντί των πυραμίδων είχε διασωθεί ο ναός του Σολομώντα στην Ιερουσαλήμ, τότε θα ήμασταν ή όχι σε θέση να κάνουμε αποδεκτά περισσότερα σενάρια για την αρχαιότητα, στα οποία θα αναγνωριζόταν και ο ρόλος της ανατολικής Μεσογείου; Η προσπάθεια απαλοιφής του ευρωκεντρισμού δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθεί, κυρίως από αυτούς που συμμετέχουν στην προσπάθεια αυτή, ως μια κίνηση αντικατάστασης του ευρωκεντρισμού με αφρικανοκεντρικές ή ισλαμικοκεντρικές προσεγγίσεις. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις θέσεις του Bernal, βλέπε: M. Bernal, 1997, Η Μαύρη Αθηνά και η υποδοχή της, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 24-36, M. Bernal 1997, Race in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 75-92, J. Goody, 1997, Πρώιμοι δεσμοί μεταξύ Ανατολής και Δύσης, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 105-112, Κ. Κωστάκη, 1997, Η μαύρη Αθηνά: Αφηγήσεις στο κενό, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 37-41, S. Morris, 1997, Η κληρονομιά της «Μαύρης Αθηνάς», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 55-61, Ε. Σκοπετέα, 1997, Ποιος έχει δίκιο; Και τι μας νοιάζει; στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 42-45, Τ. Χριστίδη, 1997, όπ.π., σ.σ. 46-48, B.G. Brander, 1998, op.cit., D. Cchakrabarty, 1998, Modernity and ethnicity in India, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 91-110, R.J. Holton, 1998, Globalization and the nation-state, London, MacMillan, M. Koundoura, 1998, op.cit., p.p. 69-88, S. Theofanides, 1987, Athena: Neither black noe white but bright..., Athens, Panteino University.

Η καλλιέργεια του εθνικού αισθήματος, κεντρικού και απαραίτητου γνωρίσματος των εθνικών κρατών, η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, αλλά και η επιλογή της εθνοκεντρικής και ενιαίας οργάνωσης της ιστορίας, αντιμετώπισαν συχνά πρόσθετες δυσκολίες λόγω της παρουσίας στην επικράτεια των “διαφορετικών” εθνοπολιτισμικών συνόλων. Το κριτήριο της σύμπτωσης των πολιτικών με τα εθνοπολιτιστικά όρια, που μπορεί να συμπυκνωθεί στο αίτημα ένα κράτος - ένα έθνος, μετέτρεψε τις αποκλίσεις τους σε πρόβλημα και απειλή. Ούτε η συγχρονική ποικιλότητα, αλλά ούτε και η διαπολιτισμική ρευστότητα και δυναμική βρήκαν τη θέση τους στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, ενώ οι “άλλοι” περιορίστηκαν στην αθέατη πλευρά, άγνωστοι και μακρινοί, πρόσφοροι σε κάθε είδους μυθοπλασίες.¹³

Επιπρόσθετα, η περιφρόνηση και η υιοθέτηση μιας εξαιρετικά εχθρικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους από τη μια, και η ταυτόχρονη, σχεδόν μυστικιστική θεοποίηση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου, καθώς και των δικών του πραγματικών ή φανταστικών καλών χαρακτηριστικών από την άλλη, διαστρεβλώνουν τόσο την εικόνα της κοινότητας όσο και του ίδιου του ατόμου. Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας δεν υποδηλώνει απαραίτητα την ύπαρξη κάποιων ομογενοποιητικών τάσεων ή την ιδέα της συσσώρευσης διαφόρων πραγμάτων, αλλά αντίθετα τη συνένωση διαφορετικών τρόπων ζωής, γνώμων, αντιλήψεων και μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης, οι οποίες σε σταθερή βάση επηρεάζουν και εμπλουτίζουν η μία την άλλη. Παράλληλα, η πολιτισμική διάσταση είναι αυτή που καθιστά, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη, ορατή την ύπαρξη αυτής της ετερογένειας. Γι’ αυτόν ακριβώς το λόγο και σήμερα καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης και αποδοχής αυτής της ποικιλομορφίας. Επιπρόσθετα, κανένας δεν μπορεί να ισχυρισθεί ότι οι διακρατικές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις είναι συστηματικά μεγαλύτερες από τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μέσα στα όρια μιας συγκεκριμένης χώρας και μάλιστα με έναν τέτοιο τρόπο ή σε τέτοια έκταση που να επηρεάσουν αρνητικά την παγκόσμια ολοκλήρωση.¹⁴

¹³ Δ. Λαφαζάνη, 1997, Εμείς και οι "άλλοι". Η διαχείριση της εθνο-πολιτισμικής διαφορετικότητας, στο *Σύγχρονα θέματα*, τ. 63, σ. 11, S. Illyes, 1988, Psychological aspects of ethnic mentality, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-32, B. Kruihof, 1994, On nationalism, culture and education: some preliminary remarks aiming at a common curriculum for an intensive course, in *NESA*, Strand III, Amsterdam, November, p.p. 1-5.

¹⁴ Β.Ε. Αβδελά, 1997, Χρόνος, Ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ. 54, M. Billig, 1995, op.cit., Gelder, 1994, op.cit., K. Reif, 1993, Cultural Convergence and Cultural Diversity as Factors in European Identity, in Garcia S. (ed.) *European Identity and the Search for Legitimacy*, London, Printer, p.p. 131-151, M. Szabolsci, 1988,

Εξάλλου, η κατανόηση και η αποδοχή των “άλλων” εμπεριέχεται ήδη ως βασική αρχή σε αρκετούς πολιτισμούς και παρουσιάζεται με τη μορφή της καλής γειτονίας. Καθώς οι σύγχρονες μορφές κοινωνικής οργάνωσης επιβάλλουν τη γνώση μας για και την υποταγή μας σε όλο και μεγαλύτερες / ευρύτερες ανθρώπινες ομάδες, τα καθήκοντα που απορρέουν από την έννοια αυτή της καλής γειτονίας έχουν επεκταθεί. Έτσι, τα άτομα μπορεί ν’ αντιπαθούν τους γείτονές τους, να μην τους εμπιστεύονται ή να τους φοβούνται, και ίσως ακόμα να προσπαθούν να τους αγνοήσουν ή να τους αποφύγουν. Δεν μπορούν όμως να ξεφύγουν από τα παραλείπόμενα που δημιουργεί η συμβίωση μαζί τους στα πλαίσια της παγκόσμιας γειτονίας. Όταν η γειτονιά ταυτίζεται με τον πλανήτη, τότε δεν αποτελεί λύση η προσπάθεια ν’ αποφύγουμε τους “κακούς” γείτονες.¹⁵

Παράλληλα, το να μπορέσει κάποιος να παραμερίσει την εθνοκεντρική του εστίαση και τις παρορμήσεις του, του παρέχει αρκετά κοινωνικά οφέλη. Του ανοίγει το δρόμο για την κοινωνική μετάσταση, που δεν είναι τίποτε άλλο από την πραγματική κατανόηση της άποψης του “άλλου”. Η κοινωνική μετάσταση οδηγεί στο ενδιαφέρον, στον αλtruισμό και στη συμπόνια, ενώ παράλληλα η θεώρηση των πραγμάτων μέσω της άποψης κάποιου “άλλου” εξαλείφει τα στερεότυπα και ενδυναμώνει την ανοχή και την αποδοχή των διαφορών. Αυτές οι ικανότητες είναι ακόμη περισσότερο απαραίτητες στις μέρες μας, σε μια αυξανόμενα πλουραλιστική κοινωνία, επιτρέποντας έτσι στους ανθρώπους να ζήσουν αρμονικά με αμοιβαίο σεβασμό και δημιουργώντας τη δυνατότητα για παραγωγικό δημόσιο διάλογο.¹⁶

Οι άνθρωποι που κατανοούν περισσότερους από έναν πολιτισμούς, έχουν την ικανότητα να φέρνουν τους ανθρώπους πιο κοντά, να τους κάνουν να συζητούν, ν’ ανταλλάζουν απόψεις και να μαθαίνουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο. Γι’ αυτό ακριβώς κρίνεται απαραίτητο στις μέρες μας τα νεαρά άτομα κάθε κοινωνίας να μάθουν να ανέχονται και να αναγνωρίζουν τον “άλλο”, με τον οποίο κάποια στιγμή στη ζωή τους θα χρειαστεί να συνδιαλλαγούν. Και αυτό θα επιτευχθεί μόνο όταν γίνει κατανοητός ο λόγος για τον οποίο ο “άλλος” είναι διαφορετικός και θέλει να μείνει διαφορετικός. Γι’ αυτό και ο μελλοντικός πολίτης δεν πρέπει να ερμηνεύει τη

Ethnocentrism in education. A comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-26, I. Wallerstein, 1990, Culture as the Ideological Battleground of the Modern World- System, In *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No., 2-3, p.p. 31-55.

¹⁵ The Commission on Global Governance, 1995, op. cit.

¹⁶ F. Cassano, 1997, South of Modernity, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 2, Spring p.p. 16-19, D. Goleman, 1995, Emotional Intelligence, New York, Bantacy Books.

διαφορά και την ποικιλία των πολιτισμών ως απειλή για την ταυτότητά του, αλλά ως πολιτισμικό πλούτο, αν θέλει να επικοινωνήσει δημιουργικά στο μέλλον με τους “άλλους”. Εξάλλου, η αναγνώριση του δικαιώματος του “άλλου” να είναι διαφορετικός, καθώς και η κατανόηση της σημασίας που έχει ο κάθε πολιτισμός για την ανθρωπότητα, ενισχύει την ουσιαστικότερη κατανόηση του οικείου πολιτισμού και παρέχει στο άτομο τα κατάλληλα μέσα για να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα και ν’ αντισταθεί σε μια παθητική αφομοίωση.¹⁷

Από την άλλη, το αίτημα της ανοχής ή ανεκτικότητας της διαφοράς που συχνά παρουσιάζεται να συμπυκνώνει τις πιο προωθημένες μορφές κοινωνικοπολιτικών αντιστάσεων των σύγχρονων κοινωνιών απέναντι στις ποικίλες μορφές εθνικισμού, εθνοκεντρισμού, ρατσισμού, αντισημιτισμού και ξενοφοβίας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό, όχι τόσο γι’ αυτό που θέλει να πει, αλλά για τον τρόπο με τον οποίο το λέει. Έτσι, η ίδια η επιλογή του όρου ανοχή, καθώς προϋποθέτει τη γενναιοδωρία του ανωτέρου, φανερώνει ότι η διαφορά έχει ήδη αξιολογηθεί ως κάτι το αρνητικό, το οποίο όμως, εν συνεχεία καλούμαστε να ανεχθούμε, και τούτο είναι προβληματικό, τόσο για τους “διαφορετικούς” όσο και για τους εκάστοτε υπόλοιπους.¹⁸

Για όλους αυτούς τους λόγους, τα σύγχρονα κράτη καλούνται να βρουν, μέσω της εκπαίδευσης, τους κατάλληλους τρόπους με τη βοήθεια των οποίων θα διασφαλίσουν τη γνώση και κατανόηση του οικείου πολιτισμού και παράλληλα θα παρέχουν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να κατανοήσουν το αντίστοιχο υλικό άλλων χωρών.

Το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει προς την κατεύθυνση αυτή, είναι η κατανόηση της ποικιλομορφίας των συστατικών στοιχείων που συνθέτουν τους διάφορους πολιτισμούς. Παρόλο που είναι δύσκολο να ξεπεραστεί ο εθνοκεντρισμός, τα άτομα θα πρέπει να εξελιχθούν σε κάτι παραπάνω από πιστά μέλη των κοινωνιών στις οποίες ανήκουν. Είναι πλέον υποχρεωμένα να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τους θέτουν οι πολιτισμοί στους οποίους ανήκουν και να αναπτύξουν το αίσθημα της κατανόησης προς τους συνανθρώπους τους. Ιδανικός στόχος θα ήταν να μπορέσουν να ταυτιστούν γενικότερα με την ιδέα της ανθρωπίνης ύπαρξης, πέρα και ανεξάρτητα

¹⁷ Ε. Κανακίδου, 1994, όπ.π. F. Cassano, 1997, op.cit.

¹⁸ Δ. Λαφαζάνη, 1997, όπ.π. σ. 12, L. Bombas, 1996, "Europe and the way I see it": Recording primary school children's attitudes and preferences, paper presented at the 17th CESE Conference "Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery, North-South, Identity-Otherness", Athens, October 13-18.

από πολιτισμούς, διατηρώντας ακέραιο τον ενθουσιασμό με τον οποίο σήμερα αντιμετωπίζουν την ταύτιση με τα μέλη του οικείου τους πολιτισμού.¹⁹

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η προώθηση της πλήρους κατανόησης, παράλληλα με τη διεθνή υιοθέτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των κοινωνικών, φυλετικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων που εκφράζονται λόγω της ποικιλομορφίας των ελεύθερων ανθρωπίνων όντων, αλλά παράλληλα είναι εξίσου αναγκαία η δήλωση ότι καμία θρησκεία, κανένας πολιτισμός ούτε καμία παράδοση δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως αφορμή για διακρίσεις ή για άσκηση βίας ενάντια σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ύπαρξη. Έτσι η γνώση και κατανόηση των άλλων πολιτισμών αποτελεί το μοναδικό αντίδοτο απέναντι στον εθνοκεντρισμό. Η συγκριτική μελέτη των διαφόρων πολιτισμών μας καθιστά ικανούς να συνειδητοποιήσουμε τους κινδύνους που εγκυμονεί ο άκριτος εθνοκεντρισμός και παράλληλα μας παρέχει τα απαραίτητα υλικά και κίνητρα για να υπερβούμε τους περιορισμούς που τίθενται τόσο από τον πολιτισμικό ρελατιβισμό όσο και από τον εθνοκεντρισμό μέσω της αναζήτησης της επιστημονικής αλήθειας αναφορικά με τα εν λόγω γεγονότα και αξίες.²⁰

Στην πράξη, μόνο μέσω στενότερων πολιτισμικών δεσμών θα καταστεί δυνατή η επίτευξη κοινών θετικών αντιλήψεων, οι οποίες θα ενδυναμώνονται από την ύπαρξη αμοιβαίων αναγκών και όχι από το φόβο ή την απειλή που προκαλείται από τον “άλλο”. Μ’ αυτό τον τρόπο θ’ αναπτυχθεί η ποικιλομορφία και η πολλαπλότητα που οφείλει να διακρίνει τη σύγχρονη κοινωνία των πολιτών, η οποία αυτόματα θ’ ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στα οράματα της νέας γενιάς που σε λίγο θα αναλάβει ενεργή δράση σε διεθνές επίπεδο. Στις μέρες μας, η επικράτηση της ειρήνης παγκοσμίως ταυτίζεται με το σεβασμό του “άλλου” και της ταυτότητάς του, καθώς και με την απόρριψη του αισθήματος του ανταγωνισμού.²¹

Γι’ αυτό και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τους “άλλους”. Να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι οι κάτοικοι του πλανήτη είναι τόσο στενά δεμένοι μεταξύ τους, ώστε η ίδια η επιβίωσή τους να βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στην αμοιβαία γνώση και κατανόηση, καθώς και

¹⁹ J. Eggleston, 1996, A new education for a new Europe, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρούλακη Ν., όπ.π., σ.σ. 194-201, M. H. Segall, 1993, κ.ά., όπ.π., B. Gerder, 1994, op.cit.

²⁰ C. Alberdi, 1996, op.cit., B. Bernardi, 1988, op.cit.

²¹ Culture, 1996, An essential element for cooperation, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area*, op.cit., p.p. 177-179, J. Vidal-Beneyto, 1996, Multiculturalism as a *raison d'etre*, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area*, op.cit., p.p. 273-275.

στο σεβασμό για τους ανθρώπους των οποίων ο τρόπος ζωής και συμπεριφοράς διαφέρει από αυτόν των εκάστοτε μαθητών. Αρχικά, η ενασχόληση με διαφορετικές ομάδες αξιών, καθώς και με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως απειλητική και εξαιρετικά πιεστική κατάσταση. Οι διαφωνίες θα είναι πολλές και η συναισθηματική ένταση αρκετά μεγάλη καθώς θα μαθαίνουν να ακούν και να κατανοούν τα όσα λέγονται από μια διαφορετική οπτική γωνία. Το αποτέλεσμα, όμως, όλων αυτών θα είναι η αναγνώριση της ύπαρξης αυτής της διαφοράς, και η κατανόηση του συγκείμενου από το οποίο προέρχεται ο “άλλος”, καθώς και η ανάπτυξη μιας ικανότητας για επικοινωνία μέσα στα πλαίσια της υπάρχουσας αυτής διαφοροποίησης. Η κατανόηση της προέλευσης της διαφοράς δεν είναι ταυτόσημη με την υιοθέτηση ενός άνευ πραγματικής αξίας ρελατιβισμού. Και αυτό γιατί είναι δυνατόν να διαφωνούν με ορισμένες αξίες ή ενέργειες και παράλληλα να κατανοούν ότι αυτές είναι βαθιά ριζωμένες μέσα στα πλαίσια μιας διαφορετικής πολιτισμικής παράδοσης.²²

Ως πολιτισμική ύπαρξη, ο εθνικός «άλλος» καθίσταται νοητός μόνο μέσα σε περιβάλλον πολιτισμικού πλουραλισμού. Μέσα στα πλαίσια αυτά η έννοια της ύπαρξης πολλαπλών προοπτικών καθίσταται εξαιρετικής σημασίας. Οι πολλαπλές προοπτικές που ενυπάρχουν μέσα στα όρια του εθνικού συγκείμενου μας καθιστούν ικανούς να κατανοήσουμε την αξία των διαφορετικών πολιτισμικών και ιστορικών πραγματικοτήτων, καθώς και να αποκτήσουμε και αν επιδείξουμε τον απαιτούμενο σεβασμό ο ένας στον άλλο.

Το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα το δικό μας πολιτισμό και μας κάνει να μην είμαστε τόσο δύσπιστοι και

²² Ε. Αβδελά, 1998, *όπ.π.*, Κ. Βρύζα, 1997, *όπ.π.*, Γ. Τσιάκαλου, 2000, *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Γ. Φλουρή, 1996, *Προς ένα κοινό Α.Π. στην Ενωμένη Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, στο Καλογιαννάκη Π. & Μαρκάκη Β., (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 185-250, I. Wojnar, 1996, *Μόρφωση και πολιτιστική αγωγή*, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. 7 Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), *όπ.π.*, σ.σ. 178-187, A. Applebee, 1996, *Curriculum as Conversation. Transforming traditions of Teaching and Learning*, Chicago, The University of Chicago Press, G. Baker, 1988, *Recognition of our culturally pluralistic society and multicultural education in our schools*, in *Division of Curriculum and Instruction*, Vol. 1, No. 2, p.p. 3-4, Z. Bauman, 1990, *Modernity and Ambivalence*, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 2-3, p.p. 143-169, B.G. Brander, 1998, *op.cit.*, P. Close, 1995, *op.cit.*, J. Gundara, 1996, *European integration and intercultural curricula*, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Petra Lang, p.p. 195-208, A. Kandykaki, 1999, “Multi-culturalism” and “anti-racism”. A binary opposition or a potential coalescence in British social services. Evaluating cases of sexual abuse, in Rigas A.V. (ed.) *op.cit.*, p.p. 372-391, K. Soedjatmoko, 1989, *Policymaking for long-term global goals*, in McGhee G.C, Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *op.cit.*, p.p. 177-192, V. Ware, 1997, *The white issue*, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 243-252, J. Williams, 1997, *op.cit.*

καχύποπτοι απέναντι στους «άλλους». Μέσα από τη γνωριμία και των κατανόηση των άλλων πολιτισμών μπορούμε να ερμηνεύσουμε και να αποβάλλουμε τόσο τον εγωκεντρισμό όσο και τον ευρωκεντρισμό μας. Επιπρόσθετα, η γνωριμία των άλλων μας προσφέρει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε ότι οι σημαντικότερες από τις διαφορές που εντοπίζονται στη συμπεριφορά των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων οφείλονται συνήθως σε περιβαλλοντικούς παράγοντες παρά σε βιολογικά κληροδοτήματα των προγόνων τους. Επιβάλλεται, λοιπόν, ο σεβασμός της παράδοσης και της ταυτότητας του «άλλου», διαδικασία που πρέπει να χαρακτηρίζεται και από μια επιλεκτική και δημιουργική αφομοίωση ορισμένων «αξιόλογων» ξένων στοιχείων, με σκοπό τη δημιουργία νέων πολιτισμικών μορφών.²³ Εξάλλου, όπως είναι γνωστό, η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνά μέσα από την κατανόηση και την αποδοχή της ταυτότητας του «άλλου».

Ωστόσο, η δημιουργία ενός ενοποιημένου κόσμου απαιτεί πολύ περισσότερα από την απλή εξάλειψη των υπαρχόντων προκαταλήψεων μας. Απαιτεί τη δημιουργία και την υιοθέτηση κοινών αρχών και ιδανικών σε παγκόσμια κλίμακα. Ένας διεθνής οργανισμός δεν είναι δυνατόν να επιζήσει βασιζόμενος απλά και μόνο στο αίσθημα του φόβου. Όπως εξάλλου έχει επισημάνει ο Κομφούκιος «οι άνθρωποι δεν μπορούν

²³ Κ. Βρύζα, 1997, *όπ.π.*, Θ. Ζιάκα, 1993, *Έθνος και παράδοση*, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, R. Samuda, 1997, *Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις*, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 166-179, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, *Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας*, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, εκδ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 127-152, Α. Dams, et al., 1998, *The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication. Towards the writing of new input materials*, in Willems G.M., et al. (eds.) *op.cit.*, p.p. 113-195, Z. Gregoriou, 2000, *The in-betweenness of postcolonial pedagogy: Teachers as receptacles and transistors of difference in Derrida's Khora*, in Egea-Kuehne D. & Biesta G. (eds.) *Derrida and education*, London, Routledge, p.p. 1-27, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, *op.cit.*, p.p. 125-147, D. Harkness, 1995, *History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition*, Strasbourg, Council of Europe, E. Jones, 1998, *The english nation. The great myth*, Bodmin, Sutton, E. Mann Borgese, 1997, *The common heritage of mankind for the twenty-first century*, in Friggieri J. & Busuttill S. (eds.) *Interfaces*, MALTA, University of Malta, p.p. 189-214, R. Nicholas, 1991, *Cultures in the curriculum*, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21, M. Peters, 1995, *Radical democracy, the politics of difference and education*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 39-57, L. Santos, 2000, *Social anthropology within the context of the social sciences-cultural diversity and the educational process*, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 307-310, I. Solomon, 1988, *Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies*, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 256-259, E. Taylor, 1994, *A learning model for becoming interculturally competent*, in *International Journal of Intercultural Review*, vol. 18, no. 3, p.p. 389-408, W. Van Horne, 1997, *Introduction*, in Van Horne W. (ed.) *op.cit.*, p.p. 1-48, Yeo F., 1995, *The conflicts of difference in an inner-city school: Experiencing border crossings in the ghetto*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 197-215, R. Waterbury, 1993, *Culture, society, and the interdisciplinary teaching of world studies: An anthropological perspective*, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 63-66.

να εργαστούν μαζί αρμονικά αν δεν κατέχουν κοινές αρχές».²⁴ Στο σημείο αυτό μπορεί κάποιος εύλογα να αναρωτηθεί τι μπορεί να σημαίνει η αποδοχή του «άλλου» που έχει πάψει να είναι απειλητικός. Παράλληλα, η αξιολογική ουδετερότητα απέναντι στην πολιτισμική διαφορά, μπορεί ως ένα βαθμό να εκλαμβάνεται ως μια υποχώρηση του πολιτισμικού ευρωκεντρισμού, δεν παύει, όμως, να στηρίζεται στη δυτικοκεντρική δημοκρατική παράδοση.

Μια πολυσυζητημένη έννοια ειδικά στις χώρες της Ευρώπης είναι η έννοια της ανεκτικότητας. Ωστόσο, η έννοια αυτή εμφανίζεται ανεπαρκής αν λάβουμε υπόψη μας τόσο τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και εκείνες που είναι πολύ πιθανόν να υπερισχύσουν στο μέλλον. Θα χρειαστεί, ίσως, να περάσουμε από την έννοια της ανεκτικότητας σε εκείνη της ενεργού συνεργασίας, η οποία μέσω της ανάληψης κοινών συλλογικών προσπαθειών στοχεύει στην προστασία της διαφορετικότητας.²⁵ Στο εξής δεν καλούμαστε να ανεχόμαστε αλλά να σεβόμαστε τους «άλλους».

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, μπορούμε να πούμε ότι οι πρωτοφανείς αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο επηρέασαν και τις σχέσεις μας με τους εθνικούς, και όχι μόνο, «άλλους», και συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι όλοι μας αποτελούμε ισότιμα μέλη του ανθρώπινου είδους. Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι όλοι μας γεννιόμαστε εγωκεντρικοί. Από την πρώιμη, όμως, παιδική ηλικία κάθε ανθρώπινη ύπαρξη συνειδητοποιεί προοδευτικά ότι οφείλει να ζήσει μαζί με τους «άλλους» προκειμένου να επιβιώσει. Τα εμπόδια που προκύπτουν από την εγωκεντρική ανθρώπινη φύση προκαλούν πολλές δυσκολίες, αντιπαραθέσεις, απογοητεύσεις, ακόμη και μίσος προς τους «άλλους». Όμως η πραγματικότητα παραμένει η ίδια. Ο καθένας μας πρέπει να μάθει να ζει μαζί με τους «άλλους». Κανένας δεν ενεργεί μέσα σε κενό. Κάθε ταυτότητα απαιτεί έναν «άλλο».

Ωστόσο η αντίληψη ότι αν οι άνθρωποι είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο θα γίνονταν αυτόματα φίλοι, και όλα θα ήταν μια χαρά, είναι

²⁴ R.J. Myers, 1989, The limits of American global goals, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) op.cit., p. 104.

²⁵ Unesco, 1999, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Μ. Στογιαννίδου, 2000, Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 121-134, B.G. Brander, 1998, op.cit., C. Jones & M. Maguire, 1998, Needed and wanted? The school experiences of some minority ethnic trainee teachers in the UK, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 79-91, M.G.K. Menon, 1997, Effect of modern science and technology on relations between nations, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 21-37.

επικίνδυνη και ξεκάθαρα συναισθηματική. Η γνωριμία των «άλλων» ανθρώπων αποτελεί μια αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εννοιών της κατανόησης και του σεβασμού, όμως αυτή η γνώση από μόνη της δεν θα επιλύσει τις διαφορές ούτε θα επιτύχει το να συμπαθήσουμε τους ανθρώπους που είναι τόσο διαφορετικοί από εμάς. Ούτε η ύπαρξη μιας κοινής φυλής, θρησκείας, γλώσσας, εθνικότητας ή κουλτούρας διασφαλίζει την ύπαρξη φιλικών αισθημάτων και καλής θέλησης, όπως ξεκάθαρα έχει καταδείξει η ιστορική αφήγηση, η οποία κατακλύζεται από μια πλειάδα εθνικών πολέμων, επαναστάσεων και ενδοομαδικών διενέξεων. Η «σκληρή» αλήθεια είναι ότι οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να συμβιώνουν μεταξύ τους, ασχέτως αν συμπαθούν ή όχι ο ένας τον άλλο. Όσο διαφορετικοί και αν φαίνονται οι «άλλοι», οι συνήθειές τους δεν είναι ούτε περίεργες ούτε αφύσικες, αλλά ούτε και ακατανόητες. Προκειμένου να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τους «άλλους», οφείλουμε να γνωρίζουμε ορισμένα βασικά πράγματα αναφορικά με τις έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμού, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, καθώς και για την ποικιλία των τρόπων με τη βοήθεια των οποίων άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις αντιξοότητες της καθημερινότητας ή και να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν παγκόσμια προβλήματα.

Βασικό σύνθημα της ανθρωπότητας κατά τη διαδικασία αυτή θα πρέπει να είναι το εξής: «Μην οικτίρεις, μην περιγελάς, μη μισείς, αλλά να κατανοείς».²⁶ Αν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνιστούν και θα εξακολουθήσουν να αποτελούν μια πραγματικότητα, αν στα πλαίσια του σύγχρονου κόσμου, ο οποίος γίνεται όλο και πιο μικρός και αλληλεξαρτώμενος, ελάχιστα προβλήματα παραμένουν μέσα στα στενά εθνικά σύνορα και δεν επηρεάζουν ολόκληρη την ανθρωπότητα, αν τα έθνη-κράτη γνωρίζουν ότι δεν μπορούν πλέον να μείνουν απομονωμένα, αν πιστεύουμε στην ύπαρξη ίσων ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους, τότε οι πράξεις μας θα εκφράσουν όλα τα παραπάνω και θα στοχεύουν στην επίτευξη των αναγκαίων αλλαγών. Θα αποτρέψουν, επίσης, τη δημιουργία διαχωριστικών γραμμών προκειμένου να κρατήσουμε τους «άλλους» μακριά από ‘μας, θα αναπτύξουμε

²⁶ J. Cummins, 1999, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, A. Novoa, 2000, Europe and education: Historical and comparative approaches, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 47-70, Π. Χαράμη (επιμ.), 2000, όπ.π., J.B. Cole, 1995, The cultural base in education, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) op.cit., p.p. 27-36, L. Couloubaritsis, et al., 1993, op.cit., F.G. Miller & M.G. Jacobson, 1994, Teaching for global mindedness, in *Social Studies and the Young Learner*, vol. 6, no. 4, p.p. 4-6.

σχέσεις μεταξύ μας που θα βασίζονται στην αρχή της ισότητας, και, τέλος, θα εξαλείψουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μας.

Αν επιτρέψουμε στους «άλλους» να είναι αυτοί που θέλουν να είναι, να δράσουν όπως εκείνοι επιθυμούν, να πιστεύουν σε αυτά που θέλουν, και αν και εκείνοι με τη σειρά τους κάνουν το ίδιο για μας, τότε μόνο θα έχουμε επιτύχει στην πράξη αυτό που ακούγεται τόσο καλό στη θεωρία. Αρκεί να υιοθετήσουμε τη ρήση του Ερατοσθένη, σύμφωνα με την οποία, «ούτε Έλλην ούτε βάρβαρος, καλύτερος είναι ένας διαχωρισμός σύμφωνα με την αρετή και την κακία του καθενός».²⁷ Μόνοι μας αποτελούμε στόχο. Όλοι μαζί μια δύναμη. Γιατί ως γνωστό, ο ήλιος δεν είναι ούτε μαύρος, ούτε λευκός, ούτε κίτρινος, ούτε κόκκινος, είναι απλά φωτεινός.²⁸

Ποτέ ξανά τόσοι πολλοί άνθρωποι δεν είχαν τόσα πολλά κοινά μεταξύ τους. Όσο περισσότερο οι άνθρωποι θ' αποδέχονται τη λογική της ολοένα αυξανόμενα αλληλοεξαρτώμενης ανθρώπινης κοινωνίας, τόσο θα αισθάνονται πιο έτοιμοι ν' αναζητήσουν τις ευκαιρίες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις καταστρεπτικές αντιλήψεις της «ετερότητας» και της «διαφορετικότητας» και να βρουν τον τρόπο ή τους τρόπους να εργασθούν συλλογικά.

Η δημιουργία του παγκόσμιου χωριού απαιτεί νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Η πιο σημαντική αλλαγή που μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι είναι ν' αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Μπορούν να αλλάξουν σπουδές, εργασία, γειτονιά, ακόμα και χώρα και ήπειρο και εντούτοις, να παραμείνουν όπως ήταν και πριν. Αν όμως αλλάξουν την οπτική τους γωνία θεώρησης του κόσμου, θ' αλλάξουν τα πάντα: οι προτεραιότητες, οι αξίες, οι κρίσεις και οι επιδιώξεις τους. Ξανά και ξανά, στην ανθρώπινη ιστορία, τέτοιου είδους αλλαγές σηματοδότησαν το ξεκίνημα ενός νέου τρόπου ζωής, μιας «μετάνοιας», με τη βοήθεια της οποίας οι άνθρωποι άρχισαν να βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικά μάτια, να τον κατανοούν με διαφορετικό τρόπο σκέψης και να στρέφουν την ενεργητικότητά τους σε νέους τρόπους ζωής.

²⁷ Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, 2001, Η αυτογνωσία, κοινό ζητούμενο ιστορίας και ανθρωπολογίας, στο *Μέντορας*, τ. 3, σ. 147.

²⁸ Γ. Τσιάκαλου, 2000, ό.π.

2. ΤΑ ΔΙΔΗΜΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΜΑΤΩΝ. ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ Η.Π.Α.

Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Πρέπει να ευνοεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και όλες τις φυλετικές ομάδες καθώς και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διαφύλαξη της ειρήνης... Η εκπαίδευση πρέπει να ρίχνει το βάρος και στο απαράδεκτο των επεκτατικών επιθετικών και κατακτητικών πολέμων, του εξαναγκασμού και της κατασταλτικής βίας και να βοηθήσει κάθε άνθρωπο να κατανοήσει και να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν για τη διαφύλαξη της ειρήνης. Θα πρέπει να συμβάλει στη διεθνή κατανόηση, την ενίσχυση της παγκόσμιας ειρήνης και στις ενέργειες που γίνονται για την πάλη ενάντια στην αποικιοκρατία και τη νέο-αποικιοκρατία σε όλες τις μορφές της και σε όλες τις εκδηλώσεις της κι ενάντια σε κάθε μορφή και είδος ρατσισμού και φυλετικών διακρίσεων καθώς και κάθε άλλης ιδεολογίας που εμπνέει εθνικό ή φυλετικό μίσος. Ηνωμένα Έθνη, Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, άρθρο 26/2, 1948.

Η μετανωτερική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια αλλαγή στάσεων, αναπαραστάσεων και προοπτικών, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των νέων που διαβιούν την τρέχουσα ιστορική, οικονομική και πολιτισμική συγκυρία, η οποία απαιτεί από τα νέα άτομα που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ομάδες να εργάζονται μαζί αρμονικά

και να μάθουν να σέβονται ο ένας τον άλλο.

Giroux H.A., 1994, Torres C.A., 1998

Όπως προαναφέρθηκε καθόλη την περίοδο της κυριαρχίας των εθνικών κρατών, το σχολείο και η εκπαίδευση υπήρξαν εργαλεία για τη σφυρηλάτηση της εθνικής σταθερότητας και συνοχής, και η εξειδικευμένη γνώση που αυτά παρείχαν συνέβαλε στη διατήρηση του status quo και στην ιεράρχηση των διαφόρων λαών και πολιτισμών. Είναι γνωστό ότι κατά τον 19ο αιώνα και τις αρχές του 20ου προβλήθηκε έντονα το εθνικό στοιχείο, όπως αυτό αντικατοπτρίστηκε στην απαίτηση για αναγνώριση της υπεροχής κάποιων κρατών με την παράλληλη υποτίμηση άλλων εθνικοτήτων, στη συγκέντρωση του πλούτου και της αποθησαύρισης λίγων κρατών, καθώς και στην επίκληση των αξιών του έθνους ως άλλοθι για την επιβολή ρατσιστικών ιδεολογιών.

Κατά τη χρονική αυτή περίοδο δημιουργήθηκε μια νέα τάξη πραγμάτων μέσα στα πλαίσια των εθνικών κρατών και των αυτοκρατοριών. Είχε όμως το κόστος της. Την κήρυξη του πολέμου ενάντια στη διαφορετικότητα (diversity). Οι τοπικές γλώσσες και παραδόσεις καταπιέστηκαν, αν δεν εκμηδενίστηκαν, και το άτομο

βρέθηκε κάτω από μια ισχυρότατη πίεση για συμμόρφωση. Ορισμένα από τα χειρότερα εγκλήματα των τελευταίων ετών διαπράχθηκαν στο όνομα της νέας αυτής τάξης. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για την οικοδόμηση της νέας αυτής τάξης πραγμάτων ήταν δύο ειδών. Αυτή που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η στρατηγική της αφομοίωσης, της οποίας το ισχυρότερο όπλο καθόλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου υπήρξε η εκπαίδευση. Η δεύτερη στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν άλλη από τη βίαιη εξόντωση των μειονοτήτων που προκαλούσαν προβλήματα.¹

Σε όλον τον κόσμο, τα σχολεία, και οι κοινωνίες των οποίων αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα, έρχονται αντιμέτωπα με πρωτόγνωρες αλλαγές, το μέγεθος των οποίων μπορεί να συγκριθεί μόνο με εκείνες της οικονομικής και εκπαιδευτικής αναδόμησης, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Οι βασικές δομές της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της βιομηχανικής επανάστασης, βρίσκονται υπό αμφισβήτηση και φαίνεται ότι παύουν σταδιακά να υφίστανται, καθώς κινούμαστε με γοργούς ρυθμούς προς μια καθημερινή παγκόσμια πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της υψηλής τεχνολογίας, την οικουμενοποίηση της οικονομίας, την ύπαρξη στα σχολεία όλο και περισσότερο διαφοροποιημένων μαθητικών πληθυσμών, κλπ.

Στις μέρες μας γίνεται ολοένα και περισσότερο επιτακτική η ανάγκη διεύρυνσης της οπτικής μας γωνίας θεώρησης του κόσμου, από τη στιγμή που οι νέες τεχνολογίες στον τομέα των επικοινωνιών ενώνουν τον πλανήτη και η γρήγορη κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη, καθώς και τα Μ.Μ.Ε. επηρεάζουν τη ζωή όλων των κατοίκων της υφελίου. Μια καθοριστική συνέπεια των σύγχρονων αλλά και των μελλοντικών κοινωνικών αλλαγών είναι ότι θέτουν νέες ή εντονότερες απαιτήσεις στα άτομα και κυρίως στον ψυχολογικό τομέα. Τέτοιου είδους απαιτήσεις αναγκάζουν/προτρέπουν τα σχολεία να κάνουν τις κατάλληλες αλλαγές στα προγράμματά τους και καθιστούν επιτακτικότερη την ανάγκη το διδακτικό

¹ Σ. Κρίβα, 1997, Η Παιδαγωγική ως θεωρία και πράξη υπό την οπτική γωνία της αναζήτησης και της διαμόρφωσης μιας παιδείας Ευρωπαϊκής, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 287-299, Th. Winther - Jensen, 1995, The 16th CESE Conference Opening Address of the President of the Conference, in *CESE Newsletter*, Vol. 37, p.p. 3-4, H. Rohrs, 1996, A United Europe as a challenge to education, στο Κοσμοπούλου Α., Υφαντή Α. & Πετρούλακη Ν. (επιμ.) *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 64-80.

προσωπικό τους να προετοιμαστεί κατάλληλα για να μπορέσει να σχεδιάσει και να διεκπεραιώσει τις αλλαγές αυτές των σχολικών προγραμμάτων.

Για να μπορέσει ο σύγχρονος κόσμος ν' ανταπεξέλθει στην πρόκληση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να κινηθεί οριστικά προς τον 21^ο αιώνα, χρειάζεται ένα νέο όραμα, που δεν είναι άλλο από τη διανοητική δύναμη που απορρέει από τις νέες αλήθειες και πραγματικότητες και προκαλεί μια πρωτοφανή αλλαγή συνείδησης.²

Η ιστορία των ανθρώπων είναι πλούσια σε πολυποίκιλες μορφές αγωγής, δείγματα της πολιτιστικής τους δημιουργίας και αδιαμφισβήτητες αποδείξεις υψηλής φιλοσοφικής και ανθρωπιστικής προσέγγισης της ζωής και της κοινωνίας. Εντούτοις, ο 20^{ος} αιώνας τελειώνει χωρίς να αφήνει έντονα σημεία συνέχειας αυτής της αξιοθαύμαστης πορείας, αλλά σοβαρά προβλήματα που σχετίζονται με την επιβίωση των ανθρώπων στον πλανήτη. Προς την κατεύθυνση αυτή, η αναγκαιότητα για έναν πιο ανθρώπινο κόσμο ενισχύει την ανάγκη ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στους "άλλους", καθώς και την προώθηση κατάλληλης συνεργασίας και πολιτικών που θα έχουν ως κύριο στόχο τους την ευαισθητοποίηση του πολίτη, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης.³

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εκπαίδευση σήμερα βρίσκεται σε βαθιά κρίση και ότι πρέπει να απαλλαγεί από τον ελιτισμό, το συγκεντρωτισμό, την ομοιομορφία και τα τεχνητά εμπόδια που θέτει στους νέους. Χρειάζεται να κάνει ένα άνοιγμα σε νέες δομές, νέα περιεχόμενα σπουδών και νέες αρχές.⁴ Με άλλα λόγια έχει ανάγκη από εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό. Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η

² G. Heathers, 1980, ducation to meet the Psychological Requirements for Living in the Future, in Hass G. (ed.) *Curriculum Planning: A new approach*, Boston, Allyn and Bacon, A. Hourdakakis, 1996, A global dimension via the teaching of the "Ancient World". Theoretical comcepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 1, No. 2, p.p. 157-182. L. Rayapen, 1988, Ethnocentrism and multiculturalism from a unification perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-26.

³ Γ. Φλουρή, Π. Καλογιαννάκη, 1996, Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία. Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.). *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 367.

⁴ Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, Α. Καζαμιά & Μ. Κασσωτάκη, 1995, Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμιά Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 12-39, J. Kristeva, 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, Γ. Μάρκου, 1991, Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση και η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κομμάτων, στο *Λόγος και Πράξη*, τ. 45, σ.σ. 19-27, Α. Kazamias, 1990, The curse of Sisyphus in Greek educational reform: A socio-political and cultural interpretation, in *Modern Greek Studies Yearbook*, vol. 6, p.p. 33-52.

εθνική επιβίωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από την οπτική της προσφοράς στην ανθρώπινη κοινότητα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Δυτικής Ευρώπης και των ΗΠΑ έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, αλλά παρουσιάζουν, επίσης, και πολλές διακριτές διαφοροποιήσεις, τόσο στο επίπεδο της εθνικής ιστορίας τους όσο και στο επίπεδο συγκρότησής τους, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη μορφή και τη φύση της εκπαίδευσης που προσφέρουν στα νεαρά μέλη τους. Οι ΗΠΑ είναι από τη στιγμή της ίδρυσής τους ένα πολυπολιτισμικό κράτος, σε αντίθεση με την Ευρώπη, η οποία ακόμα και σήμερα συνίσταται από την ύπαρξη μικρών και διαφορετικών εθνών και εθνικών κρατών. Ωστόσο η ύπαρξη της βασικής αυτής διαφοροποίησης δε σημαίνει ότι και τα εκπαιδευτικά προβλήματα καθώς και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν στη σύγχρονη μετανεωτερική πραγματικότητα διαφέρουν δραματικά μεταξύ τους. Τόσο η Αγγλία και η Ελλάδα όσο και οι ΗΠΑ έρχονται σήμερα αντιμέτωπες με τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα της παγκοσμιοποίησης, της υψηλής τεχνολογίας, της Κοινωνίας της Γνώσης, κλπ.

Με την είσοδο του κόσμου στη νέα χιλιετία, η εκπαίδευση εισέρχεται και αυτή με τη σειρά της σε μια νέα εποχή, της οποίας η κατεύθυνση δεν είναι απόλυτα ευκρινής. Έτσι, ενώ η νεωτερικότητα εξακολουθεί να ασκεί σημαντική επιρροή τόσο στις κοινωνικές όσο και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, μια νέα αντίληψη περί κόσμου έχει ήδη αναπτυχθεί. Ορισμένοι την ονομάζουν μετανεωτερικότητα ή μετανεωτερική κατάσταση. Στο νέο αυτό κόσμο, παρατηρείται η εμφάνιση πολύ περισσότερων απόψεων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που σε προγενέστερες περιόδους βρίσκονταν υπό καθεστώς καταπίεσης. Η άρθρωση των απόψεων αυτών μεταφέρει μια εντελώς διαφορετική γκάμα μηνυμάτων σε όλους εκείνους που ασχολούνται με τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα μηνύματα αυτά εκφράζουν ανθρώπινες αξίες, η ύπαρξη των οποίων σε προγενέστερες περιόδους αποσιωπούσαν από την κυρίαρχη ιδεολογία καθώς και από τα ισχύοντα συστήματα πίστης.⁵ Ωστόσο,

⁵ Χρ. Αντωνίου, 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26, Α. Κάντα & Μ. Κωττούλα, 1997, Η ευρωπαϊκή πρόκληση και η προβληματική της σύγχρονης εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 94, σ.σ. 46-52, Γ. Κουμάκη, 2000, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, D. Corson, 1998, *Changing education for diversity*, Buckingham, PH., Open University Press, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, *Contextualizing teaching*, New York, Longman, A. Novoa, 2000, *Europe and education: Historical and comparative approaches*, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τιμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 47-70.

ακόμα και σήμερα εξακολουθούν να αγνοούνται από πολύ ισχυρές δυνάμεις, κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Μια από αυτές είναι και η εκπαίδευση.

Η σύγχρονη μετανεωτερική εποχή συχνά χαρακτηρίζεται ως εποχή του παραδόξου. Κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη ζωή όλων μας εμπεριέχουν στους κύκλους τους τάσεις ή δομές οι οποίες είναι αντιφατικές και ειρωνικές μεταξύ τους, με άλλα λόγια παράδοξες. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα παράδοξα εντοπίζονται στο γεγονός ότι όσο περισσότερο η εκπαίδευση προσανατολίζεται προς το μέλλον και τις ανάγκες που απορρέουν από αυτό, τόσο παρατηρείται η δημιουργία μιας διάχυτης νοσταλγίας για το παρελθόν. Αυτό είναι το παράδοξο της αλλαγής και της συνέχειας, το οποίο αποτελεί συνάμα, το μεγαλύτερο παράδοξο της εκπαίδευσης σήμερα.⁶ Η εκπαίδευση, λοιπόν, καλείται να αντιμετωπίσει και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις επιταγές της αλλαγής και της συνέχειας, καθώς και στις πιέσεις της μετανεωτερικότητας και της νεωτερικότητας.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός θεωρείται ότι αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο διαμεσολάβησης στην πορεία μετάβασης προς τις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα, τόσο στο επίπεδο της αναβάθμισης της γενικής μόρφωσης όσο και σε εκείνο της διάχυσης των πολιτισμικών αξιών. Ως γνωστόν, η εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη διαδικασία κατανόησης της κοινωνίας από την πλευρά του ατόμου. Παλαιότερα κυριαρχούσε η αντίληψη ότι η βασικότερη αποστολή της εκπαίδευσης ήταν η αναπαραγωγή και μετάδοση των υπαρχόντων κοινωνικών δομών και σχέσεων. Κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα, η εκπαίδευση χαρακτηριζόταν ως μια πιστή εικόνα της κοινωνίας, την οποία μιμείται και αναπαράγει, αλλά δεν την δημιουργεί. Σύμφωνα με το σύγχρονο μετανεωτερικό τρόπο σκέψης, η εκπαίδευση αποκτά έναν επιπρόσθετο και περισσότερο ευαίσθητο διαμορφωτικό ρόλο.⁷ Η

⁶ R. Jackson, 1995, Religious education's. Representation of "religions" and "cultures", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no. 3, p.p. 272-289, L. Stoll & D. Fink, 1996, *Changing our schools*, Buckingham: PH., Open University Press.

⁷ Σ. Αργυρού, 1994, Σύνδεση παιδείας με την οικονομία, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 45-53, Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα»: Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Τ. Husen, 1991, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, S. Ozbaran, 2000, Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Η περίπτωση της Τουρκίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 351-360, Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2001, Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα, παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα Αντώνη Τρίτση και την ΕΛΕΣΣΕ με θέμα: «Παιδεία και Πολίτης», Αθήνα, 29-30 Μαρτίου, σ.σ. 1-8, "All different all equal", 1995, *Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education*, Strasbourg, European

εκπαίδευση είναι σε θέση να αλλάξει και να μετασχηματίζει την κοινωνία, αντί απλά να την αναπαράγει.

Με την άφιξη του 21^{ου} αιώνα και της νέας χιλιετίας, τόσο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς όσο και οι απλοί πολίτες κατανοούν όλο και περισσότερο την ανάγκη εξεύρεσης νέων εργαλείων για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της νέας αυτής εποχής. Ήταν επομένως αναπόφευκτη η ανάδυση ερωτημάτων όπως: Πως θα εκπαιδεύσουμε τα παιδιά και τους νέους προκειμένου να γίνουν πλήρη και ενεργά μέλη της νέας διεθνούς πραγματικότητας, και να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που απορρέουν από αυτή; Ή πως πρέπει να ερμηνευθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές υπό το πρίσμα ενός ευρύτερου πολιτισμικού συγκείμενου;

Το να ζήσουμε όλοι μαζί αρμονικά πρέπει να αποτελέσει τον τελικό στόχο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα. Δυστυχώς, όμως, η πραγματικότητα αυτή δεν χαρακτηρίζει την καθημερινή μας ζωή. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ως προϊόντα της ιστορικής διαμόρφωσης του έθνους-κράτους είναι εθνοκεντρικά, λειτουργώντας ως κρατικοί μηχανισμοί και ως δημόσια ιδρύματα, τα οποία εξυπηρετούν καθολικές εθνικές ανάγκες και συμφέροντα. Έχουν σχεδόν όλα διαμορφωθεί πάνω σε πεποιθήσεις που απορρέουν από νεωτερικές αντιλήψεις και γι' αυτό το λόγο είναι ανίκανα να παρέχουν τα νέα παραδείγματα σκέψης που απαιτούν οι σύγχρονες ανάγκες επιβίωσης του ανθρώπου.⁸ Στην πραγματικότητα, με το να

Youth Centre, K. Borhaug, 1999, Education for democracy, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 37-44, M. Buchler, et al., 1995, Elements for the realization of the state "Europe school" programme, in Kubina C. (ed.) *The Europe school in Hesse. A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 14-25, P. Calogiannakis, 1998, Ancient Greek logos: An invitation to historical-comparative discourse on education, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 3, no. 1, p.p. 1-12, R.L. Garcia, 1992, Educating for human rights: A curriculum blueprint, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington: DC., Nea publ., p.p. 166-178, H.A. Giroux, 1994, op.cit., p.p. 347-366, H.A. Giroux, 1994, Slacking off: Border youth and postmodern education, in *Journal of Advanced Composition*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366, M.B. Hadley & R.W. Wood, 1987, Integrating international education into rural schools, in *The Rural Educator*, vol. 9, no. 1, p.p. 15-18, A. Novoa, 2000, op.cit., p.p. 47-70, A. Ross, 2001, Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe, London, CiCe, A.D. Smith, 1996, Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458, L. Stoll & D. Fink, 1996, op.cit., F. Stopsky & S. Lee, 1994, Social studies in a global society, New York, Delmar publ., E. Walterova, 1999, Consideration of a concept of intercultural education in Europe, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 557-559, J.A. Xanthopoulos, 1995, The quest for a European identity. The case of education in Greece, in *Greek-American Review*, June, p.p. 13-18.

⁸ Λ. Γιώτη & Γ. Μαρμαρινού, 1999, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Στάσεις, απόψεις και επίπεδο πληροφόρησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 431-438, Π. Καλογιαννάκη, 1998, Προσεγγίσεις στη συγκριτική παιδαγωγική. Τύποι και τρόποι, τομές και παραδείγματα, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Κ.

τονίζουν τις αρνητικές στάσεις απέναντι στις άλλες ομάδες ή έθνη, εμποδίζουν την ανάπτυξη της «ορθής» έννοιας της οικουμενοποίησης. Με άλλα λόγια, ως εθνικά συστήματα διατηρούν τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, καθώς και τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα τους.

Όμως, το νέο διαμορφωμένο πολιτικό και οικονομικό ευρωπαϊκό και παγκόσμιο σκηνικό απαιτεί την αποενσωμάτωση της εκπαίδευσης από τον εθνοκεντρικό της χαρακτήρα, καθώς και την διεθνοποίησή της. Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο εθνικό και το ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο προκαλεί πολλές ιδεολογικοπολιτικές συγκρούσεις στους κόλπους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της αντικειμενικής αναπαράστασης του εθνικού «άλλου». Έφτασε πλέον η ώρα να γίνει κατανοητό από όλους ότι η γκετοποίηση της ετερότητας, καθώς και αρκετή από τη βία και την ξενοφοβία που υπάρχει στις μέρες μας στηρίζεται, κυρίως, σε μια πεπερασμένη παρά σε μια μελλοντική αντίληψη της έννοιας της ταυτότητας.

Η κρίση που μαστίζει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα δεν εντοπίζεται μόνο σε ορισμένες χώρες, αλλά έχει διεθνή χαρακτήρα, γεγονός που επιτρέπει στους

Κατσιμάνη, 1995, Ο αγώνας του σχολείου κατά της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας, 68^ο Ευρωπαϊκό σεμινάριο εκπαιδευτικών, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 39-40, σ.σ. 15-19, J. Cummins, 1999, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Z. Πρυνεντο, 2000, Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας, στο Κωσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 49-60, T.B. Jelloun, 1998, Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, H. Bhabham 1998, Culture's in between, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 29-36, M. Cain, 1998, Introduction, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 19-30, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, Global perspectives for educators, Boston, Allyn & Bacon, H.A. Giroux, 1990, The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and ethnicity, in *Journal of Urban and Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, A. Hourdakakis & P. Calogiannakis, 1996, The historical-comparative discourse on pedagogical phenomena: Some methodological and epistemological issues, paper presented at the 17th CESE Conference, Athens, 13-18 October, p.p. 1-17, H. Mehan, 1991, Sociological foundations supporting the study of cultural diversity, San Diego, National center for research on cultural diversity and second language teaching, R. Nicholas, 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21, A. Ornstein & N. Levine, 1997, Foundations of education, Boston, Houghton Mifflin, G. Pierce, 1993, The centrality of critical thinking in educating for diversity, paper presented at the 13th annual international conference on *Critical thinking and educational reform*, Sonoma State University, 1-4 August, p.p. 1-15, D. Post, 1995, Education and the national question today, in *Comparative Education Review*, vol. 39, no. 2, p.p. 211-218, E. Reid, 1999, Language education for multilingual societies, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 159-166, K. Singh, 1996, Education for the global society, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 225-227, Ch. Theophilides & M. Koutselini-Ioannides, 1999, Structure and identity of the European and the Mediterranean space: Cypriot students' perspective, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 17-30, C.A. Torres, 1998, op.cit., M. Won Suhr, 1996, Opening our minds for a better life for all, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 235-238.

ειδικούς να κάνουν λόγο για την ύπαρξη μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής κρίσης.⁹ Με την κρίση ταυτότητας της εκπαίδευσης συνδέεται το ακόλουθο διπλό ερώτημα: Ποιος είναι ο τύπος του νέου ανθρώπου και κατά πόσο η εκπαίδευση της κάθε χώρας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωσή του;

Τα χρόνια της δημοτικής εκπαίδευσης παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις έννοιες και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, προκειμένου να είναι σε θέση να αναδιοργανώνουν τη σκέψη τους σχετικά με παγκόσμια θέματα και προβλήματα. Μέσα στα πλαίσια αυτά, η έννοια του «άλλου» συνδέεται άρρηκτα με τις στάσεις απέναντι στις άλλες χώρες, τα άλλα έθνη και τους «άλλους» ανθρώπους. Κατά την περίοδο της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές μπορεί να αναπτύξουν στάσεις απέναντι στις άλλες χώρες, κουλτούρες και ανθρώπους, οι οποίες μπορεί να είναι παρωχημένες ή όχι, συνοδευόμενες από ανοιχτόμυαλες ή στερεοτυπικές εικόνες των εθνικών «άλλων». Η κατάσταση αυτή ποικίλει από χώρα σε χώρα.¹⁰

Διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σε διάφορες χώρες του κόσμου, έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν εθνοκεντρικά αισθήματα ως απόρροια της επαφής τους με διάφορους παράγοντες που έχουν επιφορτιστεί με καθήκον της κοινωνικοποίησής τους. Έτσι τα παιδιά κατηγοριοποιούν τους «άλλους» ανθρώπους περιγράφοντάς τους ως φιλειρηνικούς,

⁹ Λ. Γιώτη & Γ. Μαρμαρινού, 1999, όπ.π., σ.σ. 431-438, Ζ. Γρηγορίου, 1999, Η παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας και η νοσταλγία για «ρίζες». Μπορεί η εκπαίδευση να δαιμονοποιεί για πάντα την Disney;, παρουσιάστηκε στο συνέδριο με θέμα «Media Literacy», Georgia Southern University, Καλοκαίρι, σ.σ. 1-6, Α. Καζαμιά, 1992, Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 13-44, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), 1993, Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ, Ν. Τερζή, 1997, Η κρίση της ελληνικής εκπαίδευσης και ο ρόλος ενός πειραματικού σχολείου, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 91-96, J. Gundara, 1996, European integration and intercultural curricula, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education: Cultural values, national identity and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 195-208, P. Hansen, 1998, Schooling a European identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of “The European dimension in education”, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 5-23, W. Longstreet & H. Shane, 1993, Curriculum for a New Millennium, Boston, Allyn & Bacon, J. Spithourakis & J. Katsilis, 1999, Multicultural education: Historical and sociological foundations, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 181-194.

¹⁰ A. Angell & P. Avery, 1992, Examining global issues in the elementary classroom, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 113-118, G. Flouris & P. Calogiannakis, 1998, Native culture and supranational awareness. An exploratory study of European children’s attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 31-42, W.P. Vogt, 1997, Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference, London, Sage, I. Wright, 1993, Civic education in values education, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 4, p.p. 149-152, J.A. Xanthopoulos, 1995, op.cit., p.p. 13-18, J. Zevin, 1993, World studies in the secondary schools and the undermining of ethnocentrism, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 82-86, J. Zevin & S.S. Corbin, 1998, Measuring secondary social studies students’ perceptions of nation, in *The Social Studies*, vol. 89, no. 1, p.p. 35-38.

κακούς, φτωχούς, καλούς, έξυπνους, όχι σαν εμάς, κλπ. Τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει οι έρευνες αυτές, μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα:¹¹ α) Οι μαθητές διακρίνονται από ένα μεγάλο βαθμό εθνοκεντρισμού, ο οποίος είναι το προϊόν μιας εθνοκεντρικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα, σχεδόν, όλων των χωρών του κόσμου. β) Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο, αντικατοπτρίζουν το κοινωνικοπολιτισμικό, ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο στο οποίο διαβιών. γ) Άσχετα από την ηλικία τους, οι μαθητές θεωρούν ότι η εθνική ταυτότητα βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις έννοιες: την προσκόλληση στην εθνική κουλτούρα και παράδοση, στον τρόπο διαβίωσης μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης χώρας και στην εθνική γλώσσα.

¹¹ G. Bell, 1992, Προς μια διαπολιτισμική παιδαγωγική της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ευρώπη, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 297-309, Μ. Καϊλα, κ.ά., 1999, Στάσεις των Δωδεκανήσιων δασκάλων και μαθητών σχετικά με την εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 702-708, Ε. Κηπουροπούλου, 1999, «Ψίθυροι καρδιάς» ή «Ψίθυροι ρατσισμού»; Μια μελέτη περίπτωσης για το ρατσιστικό λόγο σε μαθητές δημοτικού, στο *Μακεδόν*, τ. 6, σ.σ. 189-204, Β. Μακράκη & Ν. Μακράκη-Κωστούλα, 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Σ. Modgil, κ.ά., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση, στο Modgil S., et al. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 15-43, Σ. Παϊδα, 1999, Η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 49, σ.σ. 32-34, Β. Parekh, 1997, Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Modgil S., et al. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 44-64, Π. Χαράμη (επιμ.) 2000, Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, ΚΕΜΕΤΕ, Μ. Asensio, 1999, A cross-national programme to measure "europeanness", in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 167-170, G. Bell, 1995, Towards the Europe school: partnership in the European dimension of teacher development, in *British Journal of In-service Education*, vol. 21, no. 3, p.p. 331-346, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, *op.cit.*, D. Edye & J. Delgado-Moreira, 2001, To belong or not to belong? Can we research people's attitudes to European Union citizenship?, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 337-343, C.S. Evans, 1987, Teaching a global perspective in elementary classroom, in *The Elementary School Journal*, vol. 87, no. 5, p.p. 545-555, R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross national perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102, R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, national identity, and multiculturalism: Concluding observations, in Farren R. (ed.) *op.cit.*, p.p. 441-462, H.L. Gates, 1992, The transforming of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no. 6, p.p. 328-331, M.B. Hadley & R.W. Wood, 1987, Integrating international education into rural schools, in *The Rural Educator*, vol. 9, no. 1, p.p. 15-18, L. Hagendoorn & H. Linssen, 1994, National characteristics and national stereotypes: A seven-nation comparative study, in Farren R. (ed.) *op.cit.*, p.p. 103-126, B. Krzywosz-Rynkiewicz & M. Zielinska, 2001, Promoting tolerance for other cultures at school: an example of an experimental class and a test of its effectiveness, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 85-92, B. Krzywosz-Rynkiewicz, et al., 2001, Attitudes and identity: a comparative study of the perspectives of European children, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 93-101, B. Krzywosz-Rynkiewicz, 2001, National identity versus a community spirit in uniting Europe among primary school pupils and their teachers, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 103-112, E. Lastrucci, 2000, History consciousness, social/political identity and European citizenship, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 227-238, I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, J. Lunch, 1991, Human rights, racism and the multicultural curriculum, *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 141-153.

Σε θεωρητικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό συγκείμενο περιστρέφεται γύρω από τον νοητικό συνδυασμό της παράδοσης και της προόδου. Το πρόβλημα ωστόσο που ανακύπτει στις σύγχρονες κοινωνίες είναι ότι, ενώ οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σχετικά εξειδικευμένοι όσον αφορά τον τύπο του ανθρώπου που αυτό επιθυμεί να δημιουργήσει, εντούτοις, είναι υποχρεωμένο να αναπροσαρμόζεται συνεχώς σε σχέση με την πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής, η οποία αλλάζει συνεχώς, και κατά συνέπεια αλλάζει και ο τύπος του ανθρώπου που είναι κατάλληλος να ανταποκριθεί σ' αυτήν.

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίστηκε από μια δραματική αύξηση του όγκου των πληροφοριών, των γνώσεων, της κατανόησης του τρόπου λειτουργίας του μέσω της επιστημονικής έρευνας, καθώς και της άμεσης χρήσης της. Κατά συνέπεια γινόμαστε μάρτυρες της ύπαρξης πολλών «εποχών», οι οποίες λειτουργούν παράλληλα. Σε προγενέστερες περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας παρατηρείται η ύπαρξη μεγάλων χρονικών περιόδων, οι οποίες έχουν πάρει τα ονόματά τους από διάφορα υλικά ή μέταλλα, όπως είναι η λίθινη εποχή, η εποχή του χαλκού, του σιδήρου, και του μπρούτζου. Αντίθετα, μόνο στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, παρατηρεί κανείς την ύπαρξη της εποχής του ατόμου, του διαστήματος, των ηλεκτρονικών μέσων και της πληροφορικής, της νέας βιολογίας, της δημιουργίας νέων πρώτων υλών, των φανταστικών επιστημονικών ανακαλύψεων που σχετίζονται με βασικές πλευρές του φυσικού περιβάλλοντος, της κατανόησης του τόπου και του χρόνου, και τέλος, των νέων προοπτικών που σχετίζονται με την κατανόηση του σύμπαντος. Για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία, η γνώση αποτελεί ταυτόχρονα το σκοπό, το μέσο, το προϊόν και το αποτέλεσμα του κοινωνικού μετασχηματισμού, στα πλαίσια του οποίου, η τεχνολογία, η εκπαίδευση, το σχολείο και η μόρφωση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια νοηματοδότησης του μετανεωτερικού κόσμου.¹²

¹² Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη, 1990, Η ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, αρ. 3, σ.σ. 199-215, Μ. Κασσωτάκη, 2000, Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 435-462, Δ. Λολώνη, 1997, Διεθνής εκπαίδευση για τον αιώνα που έρχεται, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 4, σ.σ. 213-214, Χ. Μιχαλοπούλου-Βεϊκού, 1997, Νέες οπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά της ανθρωπολογικής έρευνας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 68-75, Θ. Μυλωνά, 1998, Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Σ. Ταλιαδούρου, 1994, Μπροστά στην πρόκληση της νέας Ευρώπης, στο *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ. 24, σ.σ. 38-41, Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2000, Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 487-518, Α.Ν. Applebee, 1996, Curriculum as conversation, Chicago, The University of Chicago Press, J.A. Banks, 1992, Multicultural education: Nature, challenges, and opportunities, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 23-37, B. Behar, 1998, The processing of historical knowledge in Turkish schoolbooks: time, space and action, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*,

Στις μέρες μας το σχολείο δεν έχει πια το μονοπώλιο της μετάδοσης της γνώσης. Τα ΜΜΕ έχουν διευρύνει κατά πολύ μεγάλο βαθμό τους ορίζοντες της εμπειρίας μας. Οι σημερινοί νέοι έχουν αντίληψη όλου του κόσμου, κυρίως χάρη στην ευκολία με την οποία η τηλεόραση μεταφέρει εικόνες των γεγονότων τη στιγμή που αυτά εκτυλίσσονται. Επομένως, το σχολείο δεν μπορεί πλέον να παραμείνει ένας απλός μεταδότης γνώσεων στους μαθητές. Αντίθετα, οφείλει να τους καταστήσει ικανούς να μπορούν να κατασκευάζουν τη γνώση¹³ και όχι απλά αποδέχονται παθητικά αυτά που τους δίνουν οι άλλοι.

Atehns, Seirios publ., p.p. 375-386, C. Birzea, 1994, Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level, Strasbourg, Council of Europe, E. Daum, 1999, "To lead a life of one's own": implications for learning and teaching, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 29-36, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., L. Hoffman, 1989, The politics of knowledge, New York, State University of New York, S. Kamboureli, 1998, The technology of ethnicity: Canadian multiculturalism and the language of law, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 208-222, B. Kanpol & P. McLaren, 1995, Introduction: Resistance to multiculturalism and the politics of difference, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 1-17, M.G.K. Menon, 1997, Effect of modern science and technology on relations between nations, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 21-37, L. Santos, 2000, Social anthropology within the context of the social sciences-cultural diversity and educational process, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 307-310, H. Van Aalst, 1998, Learning in the knowledge society, paper presented at the international conference of KEE on "Leraning and teaching", Delphi, 18-20 December, p.p. 1-9, S. Vieux, 1994, In the shadow of neo-liberal racism, in *Race and class*, vol. 36, no. 1, p.p. 23-32, C. Wulf, 1993, Paradigms of educational theory, in Wulf C. (ed.) *Education in Europe. An intercultural task*, New York, Waxmann, p.p. 29-36.

¹³ T. Husen, 1991, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, Η. Θερού, 1993, Ο ρόλος του ελληνικού πολιτισμού στη μεταβιομηχανική κοινωνία, στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 12, σ.σ. 101-131, Γ.Π. Μάρκου, 1996, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Θ. Πάγκαλου, 2000, Χαιρετισμός, στο Καγάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 15, Γ. Ρουσόπουλου, 1998, Η αναλυτική της παράστασης, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Κ. Τσουκαλά, 1997, Η δημοκρατία της τεχνολογίας, στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 30, σ.σ. 27-35, Γ. Φλουρή, 1998, Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών μάθησης και διδασκαλίας, παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ με θέμα «Μάθηση και Διδασκαλία», Δελφοί, 16-18 Δεκεμβρίου, σ.σ. 1-50, Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, Γνώθι το curriculum, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, J. Bruner, 1997, The culture of education, London, Harvard University Press, A. Dams, et al., 1998, The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication. Towards the writing of new input materials, in Willens G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 113-195, C. Diaz, 1998a, Transformative knowledge and equity issues in the schools of the United States, paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11, C. Diaz, 1998b, Research in multicultural education: Implications for teaching, paper presented at the KEE Conference on "Teaching and learning", Delphi, 18-20 December, p.p. 1-7, D. Georgescu, 1995, Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level. Final report of the experimental phase, Strasbourg, Council of Europe, C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 89-105, D. Harvey, 1999, The condition of postmodernity, Oxford, Blackwell, E. Mann Borgese, 1997, The common heritage of mankind for the twenty-first century, in Friggieri J. & Busuttill S. (eds.) *Interfaces*, Malta, University of Malta, p.p. 189-214, B. Readings & B. Schaber, 1993, The question mark in the midst of modernity, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 1-30, B. Schaber, 1993, The aesthetics of deception. Giotto in the text of Boccaccio, in Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit., p.p. 47-62, B. Tibi, 1995, Culture and knowledge: The politics of Islamization of knowledge as a postmodern project? The fundamentalist claim to de-westernization, in *Theory, Culture and Society*, vol. 12, no. 1, p.p. 1-24, M. Young, 1998, The curriculum of the future, London, Falmer Press.

Καθώς βρισκόμαστε στην πρώτη δεκαετία της νέας χιλιετίας και ατενίζουμε πίσω μας την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα στον οποίο συνέβησαν καταστάσεις χωρίς προηγούμενο, γίνεται πλέον ξεκάθαρο το γεγονός ότι η ανθρωπότητα βρίσκεται στην αρχή ης μετάβασης σε μια οικουμενική κοινότητα. Ζούμε σ' έναν κόσμο ο οποίος συνεχώς μικραίνει και παράλληλα μας προτρέπει να απεγκλωβιστούμε από τις διαμάχες και το χάος που κυριάρχησε σε πολλά σημεία του κόσμου κατά τον προηγούμενο αιώνα. Η αναγκαιότητα αυτή συνιστά και τη βασική πρόκληση για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα.¹⁴ Πρέπει να μάθουμε να σκεφτόμαστε οικουμενικά, ξεφεύγοντας από τις παραδοσιακές εθνοκεντρικές κατασκευές του παρελθόντος και αντιμετωπίζοντας με θάρρος το άγνωστο.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η σχολική εκπαίδευση συνιστά τη βάση για την αλλαγή της νοοτροπίας των ατόμων. Ο ρόλος του σχολείου είναι να συμμετέχει στην κατανόηση και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, καθώς και στο σεβασμό της διαφοράς.¹⁵ Η ιδέα που δημιουργεί μια τέτοια διάσταση στο

¹⁴ Ε. Γκότοβου, 1997, Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27, Χ. Θεοφιλίδη, 1993, Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, σ.σ. 239-253, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Κ. Παπαχρήστου, 1999, Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 49, σ.σ. 35-39, Μ. Albrow, 1997, The global age, Stanford: CA, Stanford University Press, Μ. W. Apple, 2000, How the conservative restoration is justified: Morals, genes, and educational policy, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 315-332, R. Farren, 1994, *op.cit.*, p.p. 23-102, Μ. Koundoura, 1998, *op.cit.*, p.p. 69-88, A. Montero, et al., 1997, The new act of the folkeskole and multicultural education, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the inetrnational module*, Copenhagen, KDAS, p.p. 89-110, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, *op.cit.*, E. Garcea, 1998, European perspectives on intercultural communication, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 25-40, N. Grant, 1996, European and cultural identity at the European, national and regional levels: Further comparisons, in Winther-Jensen Th. (ed.) *op.cit.*, p.p. 173-192, G.C. McGhee & K.W. Thompson, 1989, Summary, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National ineterest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 1-34, R. Pritchard, 1995, Has the federation a future? The case of the University of London, in *Oxford Review of Education*, vol. 21, no. 1, p.p. 47-54, K. Singh, , Education for the global society, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 225-227, S. Suzuki, 1996, Europe: Illumination or illusion? Lessons from comparative education, in Winther-Jensen Th. (ed.) *op.cit.*, p.p. 447-468, J. Zevin, 1993, *op.cit.*, p.p. 82-86.

¹⁵ Ε. Βενιζέλου, 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 16, Α.Ε. Γκότοβου, 1994, Εθνική ταυτότητα και ευρωπαϊκός προσανατολισμός, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίση Π. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 126-137, του ίδιου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου, Π. Καλογιαννάκη, 2000, Η συγκριτική παιδαγωγική στον αγγλόφωνο επιστημονικό περιοδικό τύπο, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, 95-224, Μ. Νικητάκη, 1997, Βήματα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 36-39, Unesco, 1999, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Α. Sinani & M. Gjokutaj, 2000, Η αντανάκλαση των διαπολιτισμικών σχέσεων και η ένταξή τους στο περιεχόμενο των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 223-230, Y. Fumat, 2000, Citizenship, cultural ideneity and exclusion, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 290-216, D. Jovanovski, 2001, The history of the Balkan nations presented in the school textbooks of the Republic

περιεχόμενο της εκπαίδευσης οδηγεί στην αλλαγή ενός από τους βασικότερους στόχους της δομής και του περιεχομένου των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, ο οποίος στρέφεται πλέον στην αναθεώρηση και την ανατροπή χρόνιων και παγιωμένων αντιλήψεων αναφορικά με τον εθνικό εαυτό και τους εθνικούς «άλλους». Στην ουσία, πρόκειται ίσως για τη μοναδική οδό που μπορεί να ακυρώσει νοοτροπίες αλλά και συμπεριφορές που έχουν τις ρίζες τους σε δεδομένα τα οποία έχουν προ πολλού ξεπεραστεί.

Αυτό που οφείλουν να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να καθορίσουμε ποια από τα στοιχεία του προγράμματος του Διαφωτισμού αξίζει να διατηρήσουν στην προσπάθεια «κατασκευής» του νέου παγκόσμιου πολίτη. Στα στοιχεία αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν η έννοια του ορθού λόγου, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και οι θετικές όψεις της εθνικής ταυτότητας, οι οποίες δε χρειάζονται την ύπαρξη των εξωτερικών εχθρών προκειμένου να καταδείξουν την υφή τους. Στην προσπάθειά τους αυτή τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών του κόσμου οφείλουν να αποδεχτούν την παρακάτω βασική αρχή. Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει αν προηγουμένως δεν μπορέσουμε να ξεπεράσουμε το ναρκισσισμό που ενυπάρχει στη γνώση που σχετίζεται με το δικό μας πολιτισμό, και υιοθετήσουμε την ταπεινότητα της άγνοιάς μας. Πρέπει να είμαστε πρόθυμοι να κινηθούμε σε μια άγνωστη σε μας πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας οι συμπεριφορές μας διαφέρουν από εκείνες όσων ενστερνίζονται διαφορετικές από τις δικές μας πολιτισμικές αξίες, κανόνες και κοινωνικούς νόμους. Κατά συνέπεια πρέπει να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε το άγνωστο.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για την πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, τόσο στην εσωτερική όσο και στη διεθνή σκηνή. Η εκπαίδευση στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας οφείλει να επιβεβαιώσει και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον εθνικό τους πολιτισμό. Εντούτοις, οφείλει ακόμα να τους

of Macedonia, in Xochellis P.D. & Touloudi F.L. (eds.) *The image of the "other"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, Typothito, p.p. 131-140, A. McCollum, 2000, Whose citizenship? Developing practical responses to citizenship in the curriculum, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 73-80, F. Murray, 1999, The multicultural centrality of the profession of education, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 571-574, E. Taylor, 1994, A learning model for becoming interculturally competent, in *International Journal of Intercultural Review*, vol. 18, no. 3, p.p. 389-408, W. Van Horne, 1997, Introduction, in van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 1-48, W.P. Vogt, 1997, op.cit., T. Wilson, 2001, Intercultural education through children's literature, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 77-84.

βοηθήσει να απαλλαγούν από την καταπίεση την οποία ασκούν πάνω τους τα εθνικά πολιτισμικά τους σύνορα. Βασικός της στόχος είναι η μείωση των παρεξηγήσεων μέσω της παροχής μιας μορφής εκπαίδευσης στα άτομα, η οποία θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα¹⁶ και να αποφύγουν την κατηγοριοποίηση των «άλλων» σύμφωνα με τα δικά τους εθνικά ή Δυτικά κριτήρια.

Ωστόσο το εκπαιδευτικό πρόβλημα των τριών εν λόγω κρατών δε μπορεί να λυθεί απλά με την υιοθέτηση ενός στείρου αντιδυτικισμού. Ο αντιδυτικισμός είναι εξίσου επικίνδυνος με τον ισοπεδωτικό εκδυτικισμό. Αυτό που καλούνται να κάνουν είναι να είναι ανοιχτά στον έξω κόσμο, να αναπτύξουν τους δεσμούς με τους γειτονικούς, και όχι μόνο, λαούς και να επιδιώξουν μια αυτόνομη συμμετοχή στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης.

Είναι αυτονόητο ότι η εκπαίδευση οφείλει να οικοδομήσει την περηφάνια απέναντι στα επιτεύγματα του έθνους, παράλληλα όμως, οφείλει να ευαισθητοποιήσει τους νέους ανθρώπους όσον αφορά τα δικαιώματα των άλλων σε έναν αναπόφευκτα

¹⁶ J. Cummins, 1999, όπ.π., Μ. Δαμανάκη, 1997, Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ.σ. 66-73, Μ. Ηλιού, 1991, Η πρόταση του Le Thanh Khoi για μια γενική θεωρία της εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 61, σ.σ. 20-23, Μ. Ηλιού, 1996, Παιδεία και πολιτισμοί: η συγκριτική προσέγγιση του Le Thanh Khoi, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, σ.σ. 22-25, Δ. Λολώνη, 1997, Διεθνής εκπαίδευση για τον αιώνα που έρχεται. Αναπτυξιακή και περιβαλλοντική εκπαίδευση, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 6-7, σ.σ. 357-358, Ο. Μπεκ, 1999, Τι είναι παγκοσμιοποίηση;, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, J. Corbett, 1993, Postmodernism and the “special needs” metaphors, in *Oxford Review of Education*, vol. 19, no. 4, p.p. 547-555, M. Ediger, 1996, Teaching about another culture: The old order amish, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 4, p.p. 161-164, Executive Overview, 1997, World citizenship: Allegiance to humanity, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 1-18, M. Gabler, N. Gabler & J. Hefley, 1987, What are they teaching our children?, Wheaton: IL, Victor Books, E. Garcea, 1998, op.cit., p.p. 25-40, Z. Gregoriou, 1999, Contriving biomythographies of blue frogs, in *Philosophy of Education*, p.p. 217-221, Z. Gregoriou, 2001, The others as the host: Troublesome guides, polyglot cosmopolitans, counterfeit aphrodites, in *Cultural Critique*, vol. 75, p.p. 1-21, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 125-147, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligences, New York, Peter Lang, E. Hilke, 1990, Studying Japan: The cooperative way, in *Southern Social Studies Journal*, vol. 16, no. 1, p.p. 33-41, V. Klafki, 1995, Education for Europe as seen from the international perspective: Key problems as a central point for future-oriented work in education, in Kubina C. (ed.) *The Europe school in Hesse. A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 4-12, S. LeSourd, 1992, A review of methodologies for cross-cultural education, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 1, p.p. 30-35, I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, J. Lynch, 1991, Human rights, racism and the multicultural curriculum, *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 141-153, C. MacCarthy, 1991, Multicultural approaches to racial inequality in the United States, in *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 3, p.p. 301-317, G.C. McGhee & K.W. Thompson, 1989, op.cit., p.p. 1-34, S.K. Morales, 1999, Final take-home exam: Workshop for secondary world history teachers with ~50% intermediate minority language students, A. Ross, 1999, Introduction: Young citizens in Europe, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 1-6, L. Stoll & D. Fink, 1996, op.cit., F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., W.P. Vogt, 1997, op.cit., J. Williams, 1997, More better different. Intercultural understanding and cultural diversity: The roles of cultural provision for young people, Brussels, Council of Europe, K. Yoshino, 1997, Cultural nationalism and “internationalization” in contemporary Japan, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 131-148, J. Zevin, 1993, op.cit., p.p. 82-86.

πλουραλιστικό κόσμο. Στη διαδικασία αυτή συμπεριλαμβάνονται η κατανόηση των γεγονότων και της φύσης της πολιτισμικής διαφοροποίησης, καθώς και των οδών που ενώνουν τους πολιτισμούς σε ένα κοινό ανθρώπινο πλαίσιο. Η εκπαίδευση για τον πλουραλισμό αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες επιταγές του 21^{ου} αιώνα. Αυτό που οφείλουν να κάνουν οι παιδαγωγοί είναι να βρουν μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία επαναπροσδιορίζει την έννοια της εθνικής ταυτότητας όχι μέσω της αρχέγονης αντίληψης περί εθνικότητας ή μιας μονολιθικής σύλληψης του πολιτισμού, αλλά ως τμήμα μιας μετανεωτερικής πολιτικής περί πολιτισμικής διαφοροποίησης, στα πλαίσια της οποίας οι ταυτότητες συνεχώς διαπραγματεύονται και επαναανακαλύπτονται μέσα στο συγκείμενο πολύπλοκων και αντιφατικών εκφάνσεων της εθνικής αίσθησης του ανήκειν.

Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση είναι αυτή που διαθέτει ένα από τα βασικά κλειδιά για την κατασκευή και πραγμάτωση τέτοιου είδους πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες θα διευκολύνουν την ανάπτυξη της κοινής γνώσης και των υπερεθνικών αξιών. Η διαδικασία αυτή συνιστά μια ξεκάθαρη αναγνώριση της ουσιαστικής σφυρηλάτησης της εθνικής κουλτούρας και του τρόπου με τον οποίο εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την αμοιβαία κατανόηση και αλληλεπίδραση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με τη διαχείριση της διαφορετικότητας, προκειμένου να στρέψουν τους ανθρώπους τον έναν εναντίον του άλλου. Δίνοντας έμφαση σε πολιτισμικά σημαντικούς τομείς, διασφαλίζεται η οργάνωση της εκπαίδευσης γύρω από ζωντανές παραδόσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τόσο το παρόν και το μέλλον όσο και το παρελθόν.¹⁷

¹⁷ Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, E.W. Eisner, 1999, Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Λευκωσία, εκδ. Λειβαδιώτη, Γ.Π. Μάρκου, 1996, όπ.π., Γ. Νικολάου, 2000, Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 123-134, A. Applebee, 1996, op.cit., J. Bruner, 1999, Culture, mind, and education, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 148-178, A.M. Cetto, 1997, Introduction of courses on world citizenship into the curricula of schools and universities, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 145-154, G. Gay, 1992, Effective teaching practices for multicultural classrooms, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 38-56, H. Giroux, 1998, The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 178-194, N. Grant, 1996, op.cit., p.p. 173-192, M. Hartoonian, 1992, The social studies and project 2061: An opportunity for harmony, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 4, p.p. 160-163, B. Kanpol & P. McLaren, 1995, op.cit., p.p. 1-17, B. Kanpol, 1995, Multiculturalism and empathy: A border pedagogy of solidarity, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 177-195, E. Marlow, 1998, Caring and the elementary curriculum, ED422085, p.p. 1-12, D. Roche, 1997, Expanding human loyalties, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 134-142, J. Smolicz, 1996, Education and cultural democracy: The search for a multicultural nation, in Winther-Jensen Th. (ed.) op.cit., p.p. 499-526, M. Zavalloni, 1999, Identity, ethnicity, gender and the politics of education, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 62-67.

Από τη στιγμή εκείνη αρχίζει σε όλες σχεδόν τις χώρες να συνειδητοποιείται ότι η εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίσει ένα πιο καθοριστικό ρόλο στις μέρες μας, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται κατά καιρούς διάφορες θεωρήσεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι θα καταστήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ικανά ν' ανταποκριθούν με τον ταχύτερο και αποδοτικότερο, κατά το δυνατόν, τρόπο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά θέματα αποτελούν στη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή ένα από τα βασικότερα θέματα και μελήματα όλων όσων ενδιαφέρονται και αγωνιούν για τη συνολική επιβίωση όλων εκείνων των διαφορετικών συνανθρώπων και γειτόνων μας. Ήταν λοιπόν αναμενόμενο ν' αρχίσουν να ακούγονται διάφορες φωνές, οι οποίες υποστήριζαν ότι είναι πραγματικά ανώτερο, και επιτακτικά αναγκαίο σύμφωνα με τις μετανεωτερικές συνθήκες, εκείνο το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παράλληλα με την παραδοσιακή του λειτουργία, της καλλιέργειας της εθνικής ταυτότητας, προβάλλει τόσο τις πολιτισμικές όσο και τις κοινωνικές πλευρές της ζωής διαφορετικών ανθρώπων σε άλλους τόπους και εποχές.¹⁸

¹⁸ Αν και η ύπαρξη ενός υπερεθνικού ουμανισμού εντοπίζεται στο λόγο των Ευρωπαίων φιλοσόφων ήδη από τον 16^ο αιώνα, εντούτοις η εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση πρωτοεμφανίζεται ως ξεκάθαρο θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής την εποχή του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου. Αμέσως μετά το τέλος του πολέμου, η εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση θεωρήθηκε ως επιτακτική ανάγκη τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Η.Π.Α. όπου υπήρχε διάχυτη η πεποίθηση ότι οι κοινωνίες είναι δυνατόν να βελτιωθούν δραστικά μόνο μέσω της εκπαίδευσης. Καθίσταται, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι η εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση αντικατοπτρίζει μια σαφή διαφοροποίηση της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο στο επίπεδο των διανοητικών ανησυχιών όσο και στο επίπεδο των εθνικών συμφερόντων. Η φιλοσοφία της δεν ήταν άλλη από την ενδυνάμωση των υπερεθνικών στοιχείων της υπάρχουσας εθνικής εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη γεφύρωση του χάσματος που υφίσταται ανάμεσα στα στοιχεία εκείνα τα οποία απορρέουν από την παράδοση και τις ανάγκες της σύγχρονης μετανεωτερικής εποχής. Θεωρήθηκε ότι το σχολείο ήταν ο κατάλληλος τόπος για την επίτευξη του στόχου αυτού, μια που αποτελούσε μια σαφή αναπαράσταση των ήδη από τότε υφιστάμενων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ταυτόχρονα όμως, το σχολείο αποτελεί και ένα πρόσφορο χώρο δημιουργίας και αναπαραγωγής ρατσιστικών και ξενοφοβικών τάσεων. Επομένως, το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των διαφωνιών και των αντεγκλήσεων που προκύπτουν προς όφελος και των δύο πλευρών. Ως μια αυθεντική αναπαράσταση της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί, το σχολείο θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει όχι μόνο ως ένα καθοδηγητικό μοντέλο για τη δημιουργία ορθά σκεπτόμενων παγκόσμιων πολιτών, αλλά ταυτόχρονα να παρέχει μια σωτήρια εναλλακτική λύση στην ευρύτερη κοινωνία μέσα στα πλαίσια της οποίας κινείται να λειτουργεί. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: O. Albornoz, 1988, *Ethnocentrism in education: Comparative analysis, the case of Latin America and the Caribbean*, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-42, G. Bell, 1997, *Being at the heart of Europe?*, in *Managment in Education*, Vol. 11, No. 2, p.p. 25-27, L. Bombas, 1999, "Looking for" Immigrant and Ethnies "Through the Lines" of Selected Greek Educational Journals: A Content Analysis Long Overdue, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 309-323, T. Kozma, 1988, *Dimensions of multiculturalism. The emergence of an new educational ideology*, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-19, R. Scapp, 1993, *Feeling the weight of the world (studies) on my shouldres*, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 67-70, K. Shleicher, 1988, *Public opinion and "international education". Challenges to education policy*, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-47, K. Schleicher, 1992, *Education for Global Awareness*, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*,

Παράλληλα, η ύπαρξη ανοιχτού πνεύματος, η κατανόηση της σημασίας που έχει η διατήρηση της ειρήνης καθώς και η ενεργή προώθησή της στα πλαίσια της δημιουργίας μιας συλλογικής συνείδησης, η ικανότητα και η ετοιμότητα για ενεργό συμμετοχή στην ειρηνική επίλυση των εντάσεων που κατά καιρούς προκύπτουν, θεωρήθηκε πολύ σημαντική όσον αφορά το γενικότερο θέμα της σχολικής αξιοπιστίας.¹⁹

Μέσα στο συγκεκριμένο αυτό, αρθρώθηκαν αμέτρητες συζητήσεις, οι οποίες περιστράφηκαν γύρω από τις έννοιες της διαπολιτισμικής, της πολυπολιτισμικής, καθώς και της οικουμενικής εκπαίδευσης.

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συνυφασμένος με την έννοια του σεβασμού της αξίας των διαφόρων πολιτισμών, τους οποίους αντιμετωπίζει ως ίσους, ενώ παράλληλα, φανερώνει την ύπαρξη μιας θετικής στάσης αναφορικά με το θέμα των πολιτισμικών αλληλοδράσεων.²⁰ Η διαπολιτισμική αγωγή θεμελιώνεται στην προτεραιότητα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων του ανθρώπου απέναντι στον πολιτισμό, με αποτέλεσμα να αποκτά υπερπολιτισμική διάσταση. Ωστόσο, πέρα από την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό των πολιτισμικών ομάδων, υπηρετεί την παγκόσμια ειρήνη, τη διεθνή κατανόηση, καθώς και τον οικουμενικό αγώνα για ελευθερία και δικαιοσύνη. Προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των ατόμων στις κοινωνικές διεργασίες, καθώς

New York, Peter Lang, p.p. 193-226, R. Waterbury, 1993, Culture, Society and the interdisciplinary teaching of world studies. An Anthropological perspective, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 63-66.

¹⁹ Ν. Άχλη, 1983, ό.π., Μακράκη Β., 1996, Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 20-45, Η. Rohrs, 1996, A United Europe as a challenge to education, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), ό.π. σ.σ. 64-80.

²⁰ Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή εννοεί μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες. Η UNESCO διευρύνει τον όρο σε διεθνές επίπεδο, υιοθετώντας παράλληλα και μια πολιτική διάσταση, η οποία διακρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική και αναφέρεται στις αναπτυσσόμενες χώρες, με κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών ως διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου. Σε γενικές, λοιπόν, γραμμές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να ορισθεί ως μια θεώρηση η οποία αναγνωρίζει α) τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές πραγματικότητες των εμπειριών του ατόμου που ζει μέσα σ' ένα πολιτισμικά ποικιλόμορφο και πολύπλοκο ανθρώπινο περιβάλλον και β) τη σημασία των πολιτισμικών, φυλετικών, θρησκευτικών, εθνικών και κοινωνικο-οικονομικών διαφοροποιήσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ε. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη, 1994, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 13, Ν. Η. Barry & J. V. Leachner, 1995, op.cit., p. 149, E. Walterova, 1999, Consideration of a concept of intercultural education in Europe, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p. 558.

και από τη διαφοροποιημένη πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά δεν αποτελούν στην ουσία τις πραγματικές αιτίες αυτών των εντάσεων.²¹

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια διεθνή πρακτική, η οποία ασχολείται τόσο με την εύρεση των ανθρώπινων κοινών γνωρισμάτων όσο και την ανακάλυψη και την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων.²² Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνει προσωπικές και συλλογικές ταυτότητες, εκθέτοντας την εμπειρία αυτών των κοινωνιών στην πιθανότητα άλλων εξίσου

²¹ Κ. Δεληκωσταντή, 1995, όπ.π., Ε. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη, 1994, όπ.π.

²² Πέντε είναι οι βασικότερες από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτές είναι: η εκπαίδευση για την κατανόηση της οπτικής του άλλου, η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η εκπαίδευση για σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η εκπαίδευση ενάντια στην εθνοκεντρική σκέψη και πρακτική, και τέλος, η εκπαίδευση ενάντια στο ρατσισμό. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: G. Bell, 1996, *Education in an integrated Europe: the politics and practice of teaching and learning*, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρούλακη Ν. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 202-221, Ε. Γκότοβου, 1997, *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27, Δαμανάκη Μ., 1989, *Πολυπολιτισμική- διαπολιτισμική αγωγή*, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 16, σ.σ. 75-87, Δαμανάκη Μ., 1993, *Η εκπαίδευση στην "Ενωμένη" Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας*, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, σ.σ. 32-50, Δαμανάκη Μ., 1997α, *Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Δαμανάκη Μ., 1997β, *Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού*, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ.σ. 66-73, Δαμανάκη Μ., 1997γ, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, Δαμανάκη Μ., 1999, *Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά*, στο Δαμανάκη Μ. & Μιχαλάκη Θ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 36-47, Δαμανάκη Μ., 2000, *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1-3, σ.σ. 3-23, Δαμανάκη Μ., 2001, *Η διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού*, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1, σ.σ. 7-19, Δαμανάκη Μ., 2001, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς*, στο Βάμβουκα Μ., Δαμανάκη Δ. & Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, Ρέθυμνο, εκδ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 15-48, Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, 1994, όπ.π., σ. 45, Γ.Π. Μάρκου, 1996, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Μ. Συτζιούκη, 1999, *Συγκριτική θεώρηση των τάσεων και προοπτικών της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση: Το ελληνικό πλαίσιο και οι περιπτώσεις της Αυστραλίας και του Καναδά*, στο Χάρη Κ.Π., Πετρούλακη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 709-717, "All different all equal", 1995, *Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education*, Strasbourg, European Youth Centre, G. Baker, 1988, *Recognition of our culturally pluralistic society and multicultural education in our schools*, in *Division of Curriculum and Instruction* 1, No 2, p. 3, L. Bombas, 1999, "Looking for" immigrants and ethnics "through the lines" of selected Greek educational journals: A content analysis long overdue, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 309-322, A. Coomans, 1995, *The legal character of international documents on intercultural education*, in Batelaan P. & Coomans F. (eds.) *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*, Hilversum, Council of Europe, p.p. 5-15, H.A. Giroux, 1994, *Slacking off: Border youth and postmodern education*, in *Journal of Advanced Composition*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366, M. Koundoura, 1998, *Multiculturalism or multinationalism?*, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 69-88, S. Nordenbo, 1994, *The Equivocal Concept of National Identity. International and Multicultural Attitudes in Danish Education*, in *NESA*, Strand III, Amstardam, November, p.p. 1-12, A. Schonfeld, et al., 1997, *Prejudice and racism and intercultural teaching*, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the international module*, Copenhagen, KDAS, p.p. 17-35, C.A. Torres, 1998, *Democracy, education and mutliculturalism*, New York, Rowman & Littlefield, J. Williams, 1997, *More better different: Intercultural understanding and cultural diversity: The roles of cultural provision for young people*, Brussels, Council of Europe, R.J. Wood, 1959, *Seeing the world as tohers see it*, in *Liberal Education*, vol. 45, p.p. 2-6.

σημαντικών τρόπων ζωής, ενώ παράλληλα εκφράζει όχι μόνο την απαίτηση για την ύπαρξη εθνικού πλουραλισμού αλλά και την αναγκαιότητα κατοχής κοινής πολιτικής δύναμης.²³

Η ενεργή επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς υποδεικνύει μια συλλογιστική διδασκαλίας εντελώς διαφορετική από αυτή του ενός αναλυτικού προγράμματος το οποίο διαχέεται από τις ιδέες εκείνες που απορρέουν από την παρουσίαση μιας και μοναδικής κοινωνίας, αυτής που φέρει μέσα της τον οικείο πολιτισμό. Αντιθέτως, αποδέχεται τους πολιτισμούς εκείνους που στην πραγματικότητα δε συνιστούν από μόνοι τους πολιτικές οντότητες όπως το κράτος, το έθνος και η κοινωνία και επιπρόσθετα επιζητεί τη διατήρησή τους. Τέλος, η διαπολιτισμική παιδαγωγική-διδακτική προσέγγιση δεν αποκλείει τη σύγκριση μεταξύ των πολιτισμών. Αυτό που απορρίπτει είναι η αξιολόγηση και η ιεράρχησή τους υιοθετώντας την αρχή της ίσης αντιμετώπισης των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.²⁴

Από την άλλη, με τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση²⁵ οριοθετείται η ύπαρξη μιας διαθεματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ενός μονοδιάστατου εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλει στη διασφάλιση της έννοιας της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και του σεβασμού όλων των ανθρώπινων όντων. Ένας από τους βασικότερους στόχους της διαδικασίας αυτής είναι η κατανόηση και η αποδοχή των διαφορών μεταξύ των

²³ G. Bell, 1996, Προς μια Ευρωπαϊκή διάσταση του αναλυτικού προγράμματος των πρώτων χρόνων, στο Καλογιαννάκη Π., & Μακράκη Β. (επιμ.) όπ.π., Μ. Δαμανάκη, 1993, Η εκπαίδευση στην "Ενωμένη" Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, στο *Ta Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, σ.σ. 32-50, Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, 1994, όπ.π., σ. 46, Defining the concept. 1988, What is multicultural education, in *Division of Curriculum and Instruction*, Vol. 1, No 2, p. 2, D. M. Gollnick, & P. C. Chinn, 1994, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 4th edition New York, Macmillan Colge Publishing Company, T. Kozma, 1992^a, *Education Without Indoctrination*, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) op.cit., J. Ritchie, 1996, An investigation of views of Europe and the world in the primary curriculum systems of selected European countries, MA in professional studies, Bath College of Higher Education, p. 10.

²⁴ G. Bell, 1991, Προς μια διαπολιτιστική παιδαγωγική της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ευρώπη, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 297-309, Μ. Δαμανάκη, 1994, Διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Σχολικών Εγχειριδίων, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Ρέθυμνο, σ.σ. 1-17, Bell G., 1991, *European Citizenship: 1992 and beyond*, in *Westminster Studies in Education*, Vol. 14, p.p. 15-26, T. Kozma, 1988, op.cit.

²⁵ Συναφείς με την έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι και οι έννοιες της αντιρατσιστικής και της πολυεθνικής εκπαίδευσης, καθώς και των εθνικών σπουδών. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: J. Banks, 1994, *Multicultural education. Theory and practice*, Boston, Allyn & Bacon, R. Farren, 1994, *Nationality, ethnicity, political socialization and public policy: Some cross-national perspectives*, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102, A. Kandykaki, 1999, op.cit., p.p. 372-391, J.K. Lemlech, 1984, op.cit., F. Stopsky & S. Lee, 1994, *Social studies in aglobal society*, New York, Delmar publ., J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, *Education in a multicultural society*, Class outline.

ανθρώπων και όχι η απλή ανοχή τους. Κατά συνέπεια, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στην πολλαπλότητα των πολιτισμών, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και αφορά όλους τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα.²⁶ Πρόκειται ουσιαστικά για μια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.²⁷

Επομένως, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως βασικά εστιακά σημεία της το άτομο, τη δημιουργία ενός ευαίσθητου απέναντι στη διαφορετικότητα διδακτικού περιβάλλοντος, καθώς και την ανάγκη για υιοθέτηση εκείνων των αρχών που δίνουν έμφαση τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Βασικός σκοπός της είναι η διόρθωση της παραμορφωμένης εικόνας των διαφόρων εθνικών ομάδων που απαρτίζουν μια κοινωνία, καθώς και η

²⁶ S. Modgil, κ.ά., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 15-43, Μ. Συτζιούκη, 1999, όπ.π., σ.σ. 709-717, J.A. Banks, 1992, Multicultural education: Nature, challenges, and opportunities, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C., Nea publ., p.p. 23-37, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, Global perspectives for educators, Boston, Allyn & Bacon, S.M. Fain, 1988, Revising the american character: Perspectives on global education and multicultural education, in *Louisiana Social Studies Journal*, vol. 15, no. 1, p.p. 26-33, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligence, New York, Peter Lang, Iowa State Department of Public Instruction, 1984, Career education. Multicultural nonsexist education in Iowa Schools, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction, J. Lemlech, 1984, Curriculum and instructional methods for the elementary school, New York, MacMillan publ., J. Lynch, 1991, Human rights, racism and the multicultural curriculum, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 141-153, C. MacCarthy, 1991, Multicultural approaches to racial inequality in the United States, in *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 3, p.p. 301-317, W.W. Nobles, 1995, The infusion of African and African American content: A question of content and intent, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 5-26, S.L. Pugh, J. Garcia & S. Margalef-Boada, 1994, Multicultural tradebooks in the social studies classroom, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 2, p.p. 62-64, B. Shaw, 1988, The incoherence of multicultural education, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 35, no. 3, p.p. 250-267, J. Spinthourakis & J. Katsilis, 1999, Multicultural education: Historical and sociological foundations, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 181-194.

²⁷ Τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την υιοθέτηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης: 1) ο εθνικός πλουραλισμός ως μια συνεχώς αυξανόμενη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία επηρεάζει άμεσα τις ζωές των νέων ανθρώπων, 2) το γεγονός ότι αρκετές φορές τα άτομα αποκτούν γνώσεις με βάση τις οποίες σχηματίζουν λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με συγκεκριμένες εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες, και 3) το ότι οι αντιλήψεις και οι γνώσεις μας σχετικά με ορισμένες εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες περιορίζουν την οπτική θεώρησης των πραγμάτων και συχνά συμβάλλουν αρνητικά στην παροχή ίσων ευκαιριών στα μέλη όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας. Οι αρχές στις οποίες βασίζεται είναι ότι: 1) κάθε πολιτισμός έχει τη δική του εσωτερική συνοχή, ακεραιότητα και λογική, 2) κανένας πολιτισμός δεν είναι από τη φύση του καλύτερος ή χειρότερος από κάποιον άλλο, και 3) όλα τα άτομα είναι, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό, πολιτισμικά προσδιοριζόμενα. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Κ. Δεληκωσταντή, 1995, Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Γ. Νικολάου, 2000, Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 123-134, Β. Parekh, 1997, Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 44-64, J. Banks, 1994, op.cit., N. H. Barry, & J. V. Lechner, 1995, Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural Teaching and learning, in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No 2, p.p. 149-161, R. Janzen, 1995, The social studies conceptual dilemma: Six contemporary approaches, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 3, p.p. 134-140, K. Schleicher, 1992, op.cit.

δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο παρουσιάζει ολόκληρη την «αληθινή» ιστορία της ανθρωπότητας. Κατά συνέπεια οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζονται απλά στο επίπεδο της διδασκαλίας θεμάτων που αφορούν διαφορετικές ομάδες ή χώρες, αλλά επεκτείνονται στο να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την ιδέα της ύπαρξης διαφορετικών πολλαπλών τρόπων ζωής, γλωσσών, πολιτισμών και τρόπων θέασης του κόσμου. Μέσα στα πλαίσια αυτά, ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει, μέσα από την προσέγγιση των διαφόρων πολιτισμών, τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν, καθώς και αυτά που διαφοροποιούν το ανθρώπινο γένος, προκειμένου να είναι σε θέση να αυτοπροσδιορίζεται στα πλαίσια οποιουδήποτε πολιτισμού, να εκφράζει την κρίση του και να είναι σε θέση να κάνει λογικές επιλογές.²⁸ Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη ενός ανοιχτού μυαλού που θα σέβεται τους «άλλους» και όχι απλά στην επίτευξη της ανοχής από την πλευρά των μαθητών.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να υπερβεί τον εθνοκεντρισμό χωρίς να καταστρέψει τις βασικές αξίες που απορρέουν από το εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Εκτός από αυτόν τον κοινωνικά εξισορροπιστικό ρόλο της, η διαπολιτισμική αγωγή συντελεί ταυτόχρονα στην οικοδόμηση ενός δρόμου κοινής πορείας των λαών προς μια κοινωνία χωρίς σύνορα, η οποία θα θεμελιώνεται σ' ένα κοινό και ταυτόχρονα ποικίλο πνευματικό κεφάλαιο, ενώ παράλληλα θα είναι προσανατολισμένη προς πανανθρώπινες αξίες.²⁹ Σήμερα μάλιστα, ενόψει του κινδύνου της σύγκρουσης των πολιτισμών, η διεύρυνση της πολυπολιτισμικής αγωγής κρίνεται αναγκαία, καθώς εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ειρηνιστικό κίνημα, το

²⁸ Γ. Κοντάκου, 1997, Γλώσσα-σκέψη-πολιτισμός ως παιδαγωγικά μεγέθη, στο *Γλώσσα*, τ. 42, σ.σ. 4-21, Μ. Νικητάκη 1997, Βήματα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 36-39, Η.Σ. Triandis, 1997, Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 130-165, J. Banks, 1994, *op.cit.*, E. Hicks, 1999, *op.cit.*, R.A. Gomez, 1991, Teaching with a multicultural perspective, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana Ill., p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed339548.mtml, M. Rist, 1991, Ethnocentric education, in *American School Board Journal*, vol. 178, no. 1, p.p. 26-39, J. Spintourakis & J. Katsilis, 1999, *op.cit.*, p.p. 181-194, F. Stopsky & S. Lee, 1994, *op.cit.*, C.A. Torres, 1998, *op.cit.*, W.P. Vogt, 1997, *Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference*, London, Sage.

²⁹ Μ. Βαϊνά, 1997, Η αρχαία ελληνική μυθολογία στην υπηρεσία της διαπολιτισμικής αγωγής. Το δωδεκάθεο του Ολύμπου ως η πρώτη συστηματική θεμελίωση της ανθρωπολογίας, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 483-508, Α. Καζαμιά, 1992, *όπ.π.*, T. Kozma 1992, *op.cit.*, R. Waterbury, 1993, Introduction to the Special Issue on World Studies, in *The Social Studies*, Vol. 84, No 2, p.p. 52-53.

οποίο στρέφεται κατά της απολυτοποίησης του πολιτισμού και των πολιτισμών, από την οποία μόνο δεινά μπορούν να προκύψουν.

Από την άλλη, η έννοια της οικουμενικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκε αρχικά στις Η.Π.Α., εν μέρει λόγω του γεγονότος ότι το επίπεδο της δημόσιας ενημερότητας και εγρήγορσης δε συμβάδιζε με τα δεδομένα μιας παγκόσμιας δύναμης και εν μέρει λόγω της συνειδητοποίησης ότι οι παραδοσιακές διεθνείς σπουδές, η διεθνή ιστορία ή ακόμα και η εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση ήταν στην πραγματικότητα στενά εθνικιστικές. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο και η οικουμενική εκπαίδευση προήλθε από τη συνειδητοποίηση ότι τα κράτη και οι πληθυσμοί τους διασυνδέονται όλο και περισσότερο μεταξύ τους. Οι σύγχρονες οικονομίες δεν περιορίζονται πια στα σύνορα ενός μόνο κράτους. Οι πολιτισμοί ξεπερνούν πλέον πολύ εύκολα τα εδαφικά σύνορα. Τα οικολογικά προβλήματα αφορούν αρκετές χώρες ή και ηπείρους, και το εξελιγμένο σύστημα πληροφοριών έχει οδηγήσει στη δημιουργία ποικίλων οικουμενικών κοινωνικών εξελίξεων στις οποίες η εκπαίδευση καλείται να δώσει κάποια απάντηση.³⁰

Μέσω των επίσημων και ανεπίσημων μαθησιακών εμπειριών της, η οικουμενική εκπαίδευση αυξάνει παράλληλα την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη θέση του μέσα στα πλαίσια της άμεσης κοινωνίας στην οποία διαβιεί, όσο και του κόσμου γενικότερα. Συμπεριλαμβάνει τη μελέτη των εθνών, των πολιτισμών και των ανθρώπων, επικεντρώνοντας την προσοχή της στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτά αλληλοεξαρτούνται, αλλάζουν, καθώς και στο ποιά είναι η συμβολή των ανθρώπων σ' αυτή τη διαδικασία. Παρέχει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη ρεαλιστικών προοπτικών γύρω από τα παγκόσμια θέματα, προβλήματα, καθώς και για την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων εκείνων που θεωρούνται απαραίτητες για τη ζωή σε μια οικουμενική εποχή.³¹

Η οικουμενική εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές να σέβονται τις διαφορετικές συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή,

³⁰ Β. Μακράκη, 1996, *όπ.π.*, Β. Μακράκη, 1997, Η οικουμενική αγωγή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια συγκριτική έρευνα μεταξύ της Ιαπωνίας, Ολλανδίας και Σουηδίας, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 564-574, S. Luchtenberg, 1996, *op.cit.*, K. Schleicher, 1992, *op.cit.*

³¹ Β. Μακράκη, 1993, Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της ευρωπαϊκής κοινότητας, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 148-166, Β. Μακράκη, 1997, *όπ.π.*, Council of Europe, 1995, *Education for mutual understanding in an international context*, Strasbourg, Council of Europe, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, *op.cit.*, G. Flouris, & J. Spiridakis, 1992, *op.cit.*, F. Stopsky & S. Lee, 1994, *op.cit.*, J. L. Tucker & A. M. Evans, 1996, *op. Cit.*, W. Werber, 1993, *Whata's worth reading*, in *Canadian Social Studies*, vol. 27, no. 3, p.p. 121-122, J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, *op.cit.*

ενώ παράλληλα τους καθιστά ικανούς να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, με τη λεκτική ή μη λεκτική μορφή της, με τις συστηματικές μορφές της, και τις κοινωνικοποιητικές αρχές της αντικατοπτρίζει συγκεκριμένες πολιτισμικές νόρμες και παραδόσεις.³² Επομένως, η σπουδαιότητα της οικουμενικής εκπαίδευσης δεν έγκειται μόνο στην κατανόηση των παγκόσμιων προβλημάτων, αλλά και στη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς και ανάλογη κοινωνική δράση.

Ο κύριος στόχος της οικουμενικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ενός πληροφορημένου και κοινωνικά ενεργού πολίτη σε όλα τα επίπεδα, τοπικό, εθνικό, διεθνή. Μέσα σ' αυτό το συγκείμενο, ένας από τους βασικότερους στόχους της είναι η έκθεση των μαθητών σε όσο το δυνατόν περισσότερες πολλαπλές προοπτικές, καθώς και η παροχή σ' αυτούς των ευκαιριών εκείνων που θα τους επιτρέψουν να εξασκηθούν στη χρήση και την εκλογίκευση των διαφορετικών οπτικών θεώρησης του κόσμου.³³

Η εφαρμογή της οικουμενικής εκπαίδευσης η οποία θα συμβάλλει στην υπέρβαση των εθνοκεντρικών στοιχείων του εκάστοτε κράτους, δε συνεπάγεται την ισοπέδωση των εθνοπολιτισμών, αλλά την ένταξη του εθνικού κράτους σ' ένα ευρύτερο κοσμοσύστημα, γεγονός που θα επιτρέψει τη διερεύνηση των γενεσιουργών διαδικασιών διαμόρφωσης των πολιτισμικών αναπαραστάσεων, παραδόσεων και

³² Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, ό.π., B.G. Massialas, 2000, op.cit., p.p. 468-483, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit.

³³ Αναλυτικότερα, οι στόχοι της οικουμενικής εκπαίδευσης μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα: 1.Συνειδητοποίηση των διαφορετικών προοπτικών για τον κόσμο. 2.Κατανόηση άλλων πολιτισμών. 3.Συνειδητοποίηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται ο πλανήτης. 4.Συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης των διαφόρων συστημάτων. 5.Δυνατότητα εμπλοκής του μαθητή σε τοπικά, εθνικά και διεθνή θέματα. 6.Έμφαση στην κατασκευή της γνώσης, καθώς και στη δημιουργία μιας σταθερής προσωπικής ταυτότητας. 7.Υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στις προκαταλήψεις. 8.Συνειδητοποίηση των βασικών ανθρώπινων αναγκών. 9.Συνειδητοποίηση των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο. 10. Ανάπτυξη μιας αίσθησης εθνικής ασφάλειας. 11.Κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος. 12.Συνειδητοποίηση της φυσικότητας των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, καθώς και του πολιτικού πλουραλισμού. 13.Ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Μ. Κωστούλα-Μακράκη, 1999, ό.π., σ.σ. 399-405, Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, ό.π., A. Angell & P. Avery, 1992, Examinign global issues in the elementary classroom, in *The Social Studies*, vol. 83, no., 3, p.p. 113-118, L. Erickson, 1995, op.cit., C.S. Evans, 1987, op.cit., p.p. 545-555, S. Evans, 1992, op.cit., p.p. 10-16, Y. Hadzigeorgiou, 2001, Global problems on the curriculum: Toward a more humanistic and a more "constructivist" science education, in *Iowa Educational Leadership*, vol. 111, no. 5, p.p. 19-23, J.B. Honensee & L. Derman-Sparks, 1992, Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Ill., p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed351146.html, J.K. Lemlech, 1984, op.cit., J. Nelson, 1997, op.cit., p.p. 52-57, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., J.A. Xanthopoulos, 1995, op.cit., p.p. 13-18.

συγκρούσεων, με άμεση συνέπεια τη βαθύτερη κατανόηση μιας συγκεκριμένης εθνοκουλτούρας μέσα στα πλαίσια της μικροκοινωνίας του έθνους-κράτους.³⁴

Επιπρόσθετα, τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο της Αγγλίας όσο και της Ελλάδας καλούνται να συμπλεύσουν με τις σχετικές αποφάσεις που έχουν ληφθεί από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), της οποία και οι δύο αποτελούν ενεργά μέλη. Αν και η ΕΕ κατά την πρώτη φάση της σύστασης και της λειτουργίας της δεν κάλυπτε εκπαιδευτικά θέματα, ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 άρχισε να αναπτύσσει σημαντικές δράσεις και στον τομέα αυτό.³⁵

³⁴ Γ. Φλουρή, & Π. Καλογιαννάκη Χουρδάκη, 1996, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση, Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ.σ. 207-248, I. Adbal-Haqq, 1994, Culturally responsive curriculum, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington, DC., p.p. 1-4, http://www.ed.gov/ERIC_Digests/ed.370936.html, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., S. Evans, 1992, op.cit., p.p. 10-16, Y. Hadzigeirgiou, 2001, op.cit., p.p. 19-23, J. Nelson, 1997, op.cit., p.p. 52-57, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., T. Kozma, 1992β, Ethnocentrism in Education: Can we Overcome It?, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) op.cit., p.p. 281-286.

³⁵ Λ. Αποστολοπούλου, 1994, Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Νέα πρόκληση για τα σχολεία μας, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 54-66, S. Brown, 1994, Εισάγοντας την ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολικό πρόγραμμα: Μια Σκωτσέζικη άποψη, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 185-198, J. Eggleston, 1996, A new education for a new Europe, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., και Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 194-201, Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη, 1990, Η ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, αρ. 3, σ.σ. 199-215, Μ. Κουτσελίνη, 1997, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σ.σ. 35-49, Β. Μακράκη, 1993, Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της ευρωπαϊκής κοινότητας, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 148-166, Κ. Παπαμανώλη, 2000, Η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 9-15, Χ.Α. Παπαρίζου, 1997, Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Π. Παπούλια-Τζελέπη, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: η Ευρώπη των αξιών και των δικαιωμάτων του ανθρώπου σε μια καινοτόμο πρόταση διδακτικού υλικού, στο Βάμβουκα Μ. και Χουρδάκη Α. (επιμ.) όπ.π., 1997, σ.σ. 409-427, F. Pingel, 2000, Εθνική ιστορία ή/και ευρωπαϊκή ιστορία, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 263-282, Σ. Μπουζάκη, Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη, στο Βάμβουκα Μ., και Χουρδάκη Α. (επιμ.) όπ.π., 1997, σ.σ. 533-547, Μ. Στογιαννίδου, 2000, Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 121-134, Α. Τεπέρογλου, 2000, Αξίες και πολιτισμικές δραστηριότητες των νέων του Νομού Θεσσαλονίκης. Συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 349-362, P. Thibaud, 1998, Η οικοδόμηση μιας Ευρώπης των πολιτών, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 13, σ.σ. 93-95, G. Bell, 1990, European citizenship: 1992 and beyond, paper presented to the Commission of the European Communities, European Summer University, Centre for European Education, Villa Falconieri, Frascati, Italy, October 12-21, p.p. 1-17, G. Bell, 1991, Developing a European dimension in primary schools, London, David Fulton, G. Bell, 1996, Towards the Europe school, in Kubina C. & Schuls B. (eds.) *A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 5-8, D. Coulby, 1997, European curricula, xenophobia and warfare, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41, Council of Europe, 1976, European Cultural Convention, Raris, The Council of Europe, 9/2, European CoMMISSION, Towards a Europe of Knowledge, <http://europe.eu.int/en/comm/dg22/orient/orie-en.html#resume>, p.p. 1-12, Council of Europe, 1988, Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European Dimension in Education, Brussels, Council of Europe, Eurydice, <http://www.eurydice.org/Eurydice/files/UKVO/tclUKVO.htm>, M. Guibernau, 1996, Nationalism, Cambridge, Polity Press, J. Gundara, 1996, European Integration and Intercultural Curricula, in Winther- Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural*

Σημαντικά κείμενα που διατυπώθηκαν από την Ε.Ε. κατά τη δεκαετία του 1990 και τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση είναι η Συνθήκη του Μάαστριχ (1992), η Διακήρυξη της Βιέννης (1993), η Πράσινη (1993) και η Λευκή (1995) Βίβλος, η Διακήρυξη κατά του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, του αντισημιτισμού και της μη ανοχής (1994), η Διακήρυξη ενάντια στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ευρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας (1995), τα συμπεράσματα της συνόδου για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1996 & 1997), και η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997). Το πνεύμα γύρω από το οποίο έχουν συνταχθεί τα παραπάνω κείμενα μπορεί να συνοψισθεί στις ακόλουθες δηλώσεις:³⁶

- Καταδικάζεται τόσο ο ρατσισμός όσο και κάθε μορφή ξενοφοβίας, αντισημιτισμού, και μη ανοχής, καθώς και όλες οι μορφές θρησκευτικών διακρίσεων.
- Υποστηρίζεται η ανάγκη καταπολέμησης όλων εκείνων των ιδεολογιών, των πολιτικών και των πρακτικών που προωθούν το φυλετικό μίσος, καθώς τη βία και τις διακρίσεις.

Values, National Identities, and Global Responsibilities, New York, Peter Lang, p.p. 195-208, R. Harris, 1998, Working towards a prejudice-free classroom, in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 101-111, S. Haseler, 1996, The English tribe. Identity, nation and Eurpe, London, MacMillan, A. Kodakis, et al., 1998, The new European value system as it appears in school textbooks, in proceedings of the International Conference “Sustainable Development in the Islands and the Roles of Research and Higher Education”, vol. 2, p.p. 125-130, D.G. Mulcahy, 1991, In searchg of the Europea dimension in education, in *European Journal of Teacher Education*, vol. 14, no. 3, p.p. 213-226.

³⁶ X. Δούκα, 1997, Εκπαιδευτικές πολιτικές στην παγκόσμια σφαίρα: Η προβληματική των μεταρρυθμίσεων, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 155-161, European Commission, 1993, Πράσινης Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, COM(93)457, Βρυξέλλες, European Commission, Π. Λινάρδου-Ρυλμόν, 1996, Η κοινωνία της γνώσης. Μια νέα ιδεολογία για την Ευρώπη, στο *Ο Πολίτης*, τ. 24, σ.σ. 13-14, Α. Σωτηριάδου, 2000, Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 287-302, “All different all equal”, 1995, op.cit., Council of Europe, 1994, Combating racism, xenophobia, antisemitism and intolerance, Strasbourg, The Council of Europe, Council of Europe, 1995, Against bias and prejudice. The Council of Europe’s work on history teaching and history textbboks, Strasbourg, Council of Cultural Co-operation, Council of Europe, 1996, The European Convention on Human Rights, Strasbourg, The Council of Europe, Council of Europe, 1997, Current activities of the council of Europe in the field of compating racism and intolerance, Strasbourg, The Council of Europe, E. Cresson, Llearning for active citizenship, in <http://europa.eu.in/comm/education/citizen/citizen.html>, ECRI, European Commission Against Racism and Intolerance, 1998, Reccomendations adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe in the field of combating racism and intolerance, Strasbourg, Council of Europe, P. Hansen, 1998, Schooling a European identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of “The European Dimension in Education”, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 5-23, C. Holden, 1999, Education for citizenship: the contribution of social, moral and cultural education, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 113-124, N. Papadakis, 1998, European educational policy and the challenges of the post-industrial society: Towards the learning society, in Alhet P., Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) *Education, modernization and peripheral community*, Roskilde, Adult Education Research Group, p.p. 11-55, A. Ross, 2000, Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 89-100, J. Slater, 1995, op.cit.

- Θεωρείται αναγκαίος ο σεβασμός της κάθε εθνικής ταυτότητας, καθώς και των πολιτισμικών και εθνικών διαφορών..
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα πέρα από τη διασφάλιση της απλής πολιτισμικής αναπαραγωγής, έχουν καθήκον να εμφυσήσουν στους νέους την ιδέα του ευρωπαϊού πολίτη, όχι ως μέσο αντικατάστασης όλων των άλλων εκπαιδευτικών διαστάσεων αλλά ως μέσο εμπλουτισμού τους.
- Τέλος, έμφαση δίνεται στην προαγωγή της εκπαίδευσης στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του σεβασμού της πολιτισμικής διαφοράς.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης τίθεται σαφώς θέμα αναμόρφωσης και εμπλουτισμού των προγραμμάτων, καθώς και των διδακτικών υλικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και παράλληλα να προωθούν την κοινή πολιτιστική κληρονομιά και τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Έτσι, το σχολείο το οποίο θα θέσει τον εαυτό του στην υπηρεσία μιας ενωμένης Ευρώπης, θα είναι αναγκαστικά ένας δημοκρατικός και πλουραλιστικός οργανισμός, μέσα στα πλαίσια του οποίου θα εξασκούνται οι μαθητές στις βασικές ανθρώπινες και πολιτικές αρετές που συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες ενοποίησης και δεν είναι άλλες από το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ετοιμότητα για συνεργασία, την κριτική θεώρηση της ελευθερίας, την κατανόηση και τον σεβασμό της πολυμορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών, και τέλος τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης που υφίσταται ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τον υπόλοιπο κόσμο.³⁷

Μέσα στα πλαίσια αυτά, ο ευρωπαίος γείτονας δεν εκπροσωπεί πλέον καμιά ζωτική απειλή ούτε και προξενεί πλέον την παραμικρή εδαφική ανησυχία. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, ως θεσμός εξουσίας που προβάλλει ένα όραμα για το μέλλον των ευρωπαϊκών κοινωνιών, είναι υποχρεωμένη να δημιουργήσει και να στηρίξει αποτελεσματικά ένα λόγο για την Ευρώπη, ο οποίος αποσκοπεί στον εξευρωπαϊσμό

³⁷ Α. Καζαμία, 1996, Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: Προβλήματα και προοπτικές, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), όπ.π., σ.σ. 32-54, G. Bell, 1997, Being at the heart of Europe?, in *Management in Education*, Vol. 11, No 2. p.p. 25-27, K. Reif, 1993, Cultural Convergence and Cultural Diversity as Factors in European Identity, in Garcia S. (ed.) *European Identity and the Search for Legitimacy*, London Printer, p.p. 131-151, H. Rohrs, 1996, op.cit.

των ευρωπαϊκών κρατών ενάντια στις συλλογικές ταυτότητες και συνειδήσεις των εθνικών κοινωνιών.³⁸

Πέρα από τα ψηφίσματα αυτά της ΕΕ τόσο η Αγγλία και η Ελλάδα όσο και οι ΗΠΑ οφείλουν να λάβουν επίσης υπόψη τους και τα όσα αναγράφονται στα ψηφίσματα και των διαφόρων διεθνών οργανισμών που ασχολούνται και με εκπαιδευτικά θέματα και ζητήματα.

- Στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει τις εθνικιστικές τάσεις στην εκπαίδευση, καθώς και το πρόβλημα της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών, η Γενική Διάσκεψη του ΟΗΕ για την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό διατύπωσε μια "Σύσταση" στις 17 Οκτωβρίου 1974 αποσκοπώντας να συμβάλλει στην κατανόηση, στη συνεργασία, στην παγκόσμια ειρήνη και στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Η εξισορρόπηση των εθνικών αντιθέσεων αποτελεί το βασικό στόχο της Σύστασης, που προσπαθεί να θεμελιώσει μέσα από την εκπαίδευση σε διεθνείς επίπεδο τη συνεργασία των λαών και την ειρήνη παγκοσμίως.³⁹

Στη συνέχεια αναφέρουμε εν συντομία μια σύνοψη του τρόπου θεώρησης των εκπαιδευτικών πραγμάτων, όπως αυτή προκύπτει από την επισκόπηση των σχετικών αποφάσεων διεθνών οργανισμών, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, η Unesco, η Unicef, κλπ, από το 1948 ως τις μέρες μας. Οι βασικές θέσεις τους είναι οι εξής:⁴⁰

³⁸ E. Morén, 1991, Να σκεφτούμε την Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Εξάντας, Γ. Φλουρή, και Γ. Πασιά, 1997, Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., και Χουρδάκη Α. (επιμ.) όπ.π, σ.σ. 254-267, G. Flouris, 1995, The Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton Publ., p.p. 104-119, Z. Moore, 1995, Teaching and testing culture: Old questions, new dimensions, in *International Journal of Educational Research*, Vol. 23, No. 7, p.p. 595-606, E. Murphy Lejeune, A. Cain & C. Kramsch, 1996, Analysing representation of otherness using different text-types, in *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 9, No. 1, p.p. 51-65, S.E. Nordenrdo, 1994, The Equivocal Concept of National Identity. International and Multicultural Attitudes in Danish Education, in *NESA*, op.cit., p.p. 1-12, K. Schleicher, 1992, Education for Global Awareness, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.) op.cit., p.p. 193-226, R. Waterbury, 1993, Culture, society and the interdisciplinary teaching of world studies: An Anthropological perspective, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 63-66.

³⁹ Οι στόχοι της ήταν: Η προώθηση μιας διεθνούς διάστασης και μιας οικουμενικής προοπτικής μέσα από όλα τα επίπεδα και τις μορφές εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της κατανόησης και του σεβασμού όλων των ανθρώπων, καθώς και των πολιτισμών τους, των αξιών και του τρόπου ζωής τους. Η συνειδητοποίηση της ολοένα αυξανόμενης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα κράτη και τους ανθρώπους. Η ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας με τους "άλλους". Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Κ. Ηλιάδου, κ.ά., 1990, Η σχολική ιστορία ως μέσο επικοινωνίας των λαών. Η περίπτωση της ελληνικής επανάστασης του 1821 στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών, στο *Ta Εκπαιδευτικά* τ. 18-19, σ.σ. 83-92, K. Schleicher, 1988, op.cit.

⁴⁰ X. Δούκα, 1997, όπ.π., σ.σ. 155-161, Unicef, 1994, Εκπαιδευτικός φάκελος Unicef «εκπαίδευση στην ειρήνη», Αθήνα, Unicef, P. Batelaan, 1995, The implications of international documents on intercultural education, in Batelaan P. & Coomans F. (eds.) *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*, Hilversum, Council of Europe, p.p. 16-25, M. Cain, 1998, School partnerships at the primary level- the challenge of an international curriculum,

- Κατανόηση και σεβασμός όλων των ανθρωπίνων όντων, των πολιτισμών, των αξιών, καθώς και του τρόπου ζωής τους.
- Καλλιέργεια του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ανθρώπινες ελευθερίες.
- Προετοιμασία του ατόμου για επίδειξη υπευθυνότητας στα πλαίσια μιας ελεύθερης κοινωνίας, γεμάτης από πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανεκτικότητας, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους.
- Ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την επιτυχή επικοινωνία με τους «άλλους».
- Ετοιμότητα από την πλευρά του ατόμου προκειμένου να είναι πάντοτε σε θέση να συμμετάσχει στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινότητά του, η χώρα του, καθώς και ο κόσμος γενικότερα.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία καθοριστικό ρόλο καλούνται να διαδραματίσουν και οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Συμβουλίου της Ευρώπης σύμφωνα με την οποία, «τα αισθήματα αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων ξεκινούν και διαμορφώνονται από το σχολείο και, κυρίως, από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που απαιτείται είναι η εξεύρεση χρόνου για την ανταλλαγή ιδεών σχετικά με τις μορφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς και η ανακάλυψη των κατάλληλων τρόπων για την προαγωγή του σεβασμού και της κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές θρησκείες και πολιτισμούς. Όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν και να προωθούν το διάλογο στα πλαίσια του διδακτικού –μαθησιακού τους έργου».⁴¹

Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαφύλαξη και προαγωγή της εθνικής και πολιτισμικής διακριτής εθνοκρατικής τους ταυτότητας καταδεικνύεται από το γεγονός ότι ιεραρχούν ως σπουδαιότερες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων εκείνες που απορρέουν από την ύπαρξη διαφορετικής πολιτισμικής παράδοσης,

in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 49-58, A. Coomans, 1995, The legal character of international documents on intercultural education, in Batelaan P. & Coomans F. (eds.) op.cit., p.p. 5-15.

⁴¹ Council of Europe, 1995, Education for mutual understanding in an international context, Strasbourg, Council of Europe, p. 36.

γλώσσας, θρησκείας, φυλής και πολιτικής ιδεολογίας.⁴² Γι' αυτό και τις περισσότερες φορές η στάση τους απέναντι στην πλειοψηφία των εθνικών «άλλων» είναι αρνητικά διακείμενη.

Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σε διάφορες χώρες έχουν καταδείξει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις φυλετικές, πολιτισμικές, και εθνικές διαφορές θετικά στοιχεία που συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής κοινότητας. Άλλοι, πάλι, τα θεωρούν ως αντικειμενικά εμπόδια τα οποία πρέπει να ξεπεραστούν.⁴³ Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν πρότυπα, στάσεις και αξίες στους μαθητές τους συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ή όχι πολιτών που σέβονται τον «άλλο» και τις ιδιαιτερότητές του.

Αναμφίβολα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία προσέγγισης, κατανόησης και αποδοχής ετερότητας είναι πολύ σημαντικός, μια που από απλός πομπός γνώσεων μετατρέπεται σήμερα όλο και περισσότερο σε σχεδιαστή των ευκαιριών μάθησης των μαθητών του. Κύριο έργο του είναι να ερεθίζει τη κριτική σκέψη και την ιστορική περιέργεια των μαθητών του.⁴⁴ Αυτό που οφείλει να κάνει είναι να συλλαμβάνει κάθε φορά το νόημα των καιρών, να ενστερνιστεί το όραμα για τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού συστήματος και στη συνέχεια να βοηθήσει και τους υπόλοιπους συναδέλφους του να αναπτύξουν

⁴² Γ. Τσιάκαλου, 2000, *όπ.π.*, J. Banks, 1994, *op.cit.*, B. Christensen, 1998, Preconceptions and stereotypes held by teachers, in Willems G.M., et al. (eds.) *op.cit.*, p.p. 251-256, H.A. Giroux, 1995, *op.cit.*, p.p. 107-124, M. Kuscer, 2001, Can the teacher's personality influence development of identity in pupils?, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 161-165.

⁴³ Λ. Γιώτη & Γ. Μαρμαρινού, 1999, *όπ.π.*, σ.σ. 431-438, Π. Χαράμη, 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 19-20, M. Fulop, et al., 2001, Being a good citizen, competitor and entrepreneur in Hungary and in Britain: Utopia or reality?, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 295-300, K. Kolenc-Kolnik, 2001, Learning for a democratic Europe with geographical syllabuses and textbooks in Slovenia, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 235-243, Y. Roussakis & E. Matsagouras, 2000, Developing images of a region through education: Identity and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 257-264, J.A. Spinthourakis & P. Papoulia-Tzelepi, 2001, Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 183-190, C.A. Torres, 1998, *op.cit.*

⁴⁴ Χρ. Αντωνίου, 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26, T.H. Husen, 1991, *όπ.π.*, X. Θεοφιλίδη, 1993, Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, σ.σ. 239-253, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, *όπ.π.*, Ν. Ξανθόπουλου, 1997, Η διδακτική παρουσίαση της ιστορίας σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 1, σ.σ. 11-20, Ε. Σχοιναράκη-Ηλιάκη, 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 21, Council of Europe, 1995, *op.cit.*, C.S. Evans, 1987, Teaching a global perspective in elementary classrooms, in *The Elementary School Journal*, vol. 87, no. 5, p.p. 545-555, D. Harkness, 1995, History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition, Strasbourg, Council of Europe, R. Harris, 1998, *op.cit.*, p.p. 101-111, D. Massey, 1986, *op.cit.*, p.p. 116-120, S. McCulloh Lemmon, 1990, New concepts for a unit on the ancient Maya, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 3, p.p. 113-119, G. Morrison, 2000, *op.cit.*, S.W. Rothstein, 1996, *op.cit.*

ανάλογη στάση και εκπαιδευτική ιδεολογία. Ειδικότεροι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνικές σπουδές οφείλουν να οικειωθούν τις νέες αυτές αντιλήψεις προκειμένου να είναι σε θέση κάθε φορά να αποφεύγουν τα εσκεμμένα λάθη και επιπρόσθετα να μπορέσουν να καταπολεμήσουν τον καλά εγκατεστημένο, σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, ευρωκεντρισμό, ο οποίος υποσκάπτει την προσπάθεια δημιουργίας υγιών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων όλων που απαρτίζουν τον πλανήτη.

Και το ερώτημα που προκύπτει εύλογα στο σημείο αυτό είναι το εξής. Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα εκπαιδευμένοι προκειμένου να καταφέρουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν τα κίνητρα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση των δημοκρατικών θεσμών, την υποστήριξη των κανόνων δικαίου, την απόκτηση αξιών στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ανοχή, και ο σεβασμός της διαφοράς, καθώς και την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι στις πληροφορίες, προκειμένου να μπορούν να διατυπώνουν ανεξάρτητες και ισορροπημένες κρίσεις, χωρίς να επηρεάζονται από εξτρεμιστικές απόψεις ή στερεότυπους χαρακτηρισμούς και πληροφορίες; Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας την αποστολή αυτή εργάζονται ως «κοινωνικοί λειτουργοί»,⁴⁵ οι οποίοι συμβάλλουν στη διεξαγωγή μιας μορφής διαλόγου ανάμεσα στο εαυτό και τον «άλλο», μέσω της υπέρβασης των πολλαπλών υποκειμενικών εμποδίων που είναι δυνατόν να παρεισφρήσουν και να επενεργήσουν αρνητικά σε όλη αυτή τη διαδικασία αντίστασης στην καταπίεση, την υποτίμηση και την αποξένωση των ανθρώπων.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, παρατηρούμε ότι τόσο κατά το παρελθόν όσο και σήμερα το σχολείο ήταν και είναι επιφορτισμένο με το έργο της μετάδοσης γνώσεων, σημαντικό ποσοστό των οποίων αντικατοπτρίζει τις προκαταλήψεις της λευκής μεσαίας τάξης, αφού τα σχολεία, ως γνωστό, δεν είναι αξιολογικά ουδέτερα ιδρύματα, αλλά προωθούν και ενισχύουν τις απόψεις της κυρίαρχης εθνοκρατικής ιδεολογίας. Το βασικό στην προκειμένη περίπτωση είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος, ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία για την ενδυνάμωση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων και

⁴⁵ J. Banks, 1994, *op.cit.*, Council of Europe, 1995, *op.cit.*, E. Garcea, 1998, *op.cit.*, p.p. 25-40, B. Kanpol, 1995, *Multiculturalism and empathy: A border pedagogy of solidarity*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *op.cit.*, p.p. 177-195, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, *op.cit.*, E. Smith Simmons, & B.J. Strennecky, 1999, *Semester at SEA. A vehicle for global education*, in *Multicultural Review*, vol. 4, no. 1, p.p. 37-44.

των πολιτισμών. Γι' αυτό και βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να είναι το είδος εκείνο της εκπαίδευσης που εξοπλίζει τους νέους με τα απαραίτητα εφόδια για να ζήσουν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σ' έναν πολιτισμικά διαφοροποιούμενο κόσμο. Οι μαθητές οφείλουν να σέβονται και να εκτιμούν τόσο το δικό τους πολιτισμό, όσο και τους πολιτισμούς των «άλλων».⁴⁶

Κρίνεται, επομένως, αναγκαία η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις επιταγές της πολυμορφίας των εκπαιδευτικών αναγκών της μετανεωτερικής σύγχρονης πραγματικότητας. Η εξάλειψη των φαινομένων της βίας, του θρησκευτικού φανατισμού, του εθνικισμού, καθώς και η προαγωγή της αλληλοκατανόησης των λαών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς.

Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του πρώην πρέσβη των ΗΠΑ στην Ιαπωνία E. Reischauer, σύμφωνα με την οποία:⁴⁷ «απαιτείται μια εκ βάθρων αναμόρφωση της εκπαίδευσης, αν η ανθρωπότητα θέλει να επιβιώσει μέσα στα πλαίσια ενός όλο και περισσότερο συρρικνόμενου κόσμου...Σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα η ανθρωπότητα θα έρθει αντιμέτωπη με πρωτοφανείς δυσκολίες, οι οποίες είναι δυνατόν να επιλυθούν μόνο σε οικουμενικό επίπεδο. Η εκπαίδευση...δεν κινείται αρκετά γρήγορα προς την παροχή των γνώσεων αναφορικά με τον κόσμο, καθώς και των στάσεων απέναντι στους «άλλους» ανθρώπους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιβίωση και των επόμενων ανθρώπινων γενεών».

Σε βασικούς, λοιπόν, άξονες του εκπαιδευτικού γίνεσθαι κρίνεται αναγκαίο να αναχθούν:

- Η μη εθνοκεντρική θεώρηση των διαφόρων πολιτισμών.
- Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των άλλων πολιτισμών μέσα από την ισότιμη αντιμετώπισή τους.
- Η εξάλειψη των στερεοτύπων κάθε μορφής, καθώς και ο σεβασμός της διαφορετικότητας.
- Η καλλιέργεια τόσο της ανεκτικότητας όσο και της πλήρους κατανόησης και αποδοχής του «άλλου».

⁴⁶ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π., G. Flouris, 1997, op.cit., K. Schleicher, 1988, op.cit., K. Schleicher, 1992, op.cit., P. Slattery, 1995, Curriculum Development in the Postmodern Era, New York, Garland publ., I. Smolicz, 1996, Education and Cultural Democracy: The Search for a Multicultural Nation, in Winther - Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Land, p.p. 499-526.

⁴⁷ M.B. Hadley & R.W. Wood, 1987, op.cit., p. 15.

- Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής επικοινωνίας.

Οφείλουμε πλέον να αποδεχτούμε ότι «η συνύπαρξη είναι απαραίτητο στοιχείο του πολιτισμού. Η διδαχή της συνύπαρξης περνάει κατά μεγάλο μέρος από το σχολικό σύστημα. Η αποσιώπηση των πραγματικών περιστατικών δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί παιδαγωγικό γεγονός για την ανάπτυξη του όλου προσώπου. Και τέλος, η συνύπαρξη δεν μπορεί να στηριχθεί στο ψέμα αλλά στην εκατέρωθεν αποδοχή της αλήθειας».⁴⁸

Κύριο μέλημα της μετανεωτερικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η επανασύνδεση των μαθητών με το χώρο και το χρόνο, με το νόημα και το περιεχόμενο, με το νέο και το γνωστό, με τις ανθρωπιστικές σπουδές και τις επιστήμες, και κυρίως με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων και των πολιτισμών του πλανήτη.

ΜΕΡΟΣ Β

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Από τα όσα έχουν έως τώρα αναφερθεί, είναι εμφανές ότι η πλανητική αλληλεξάρτηση και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν τα μείζονα φαινόμενα της εποχής μας. Βρίσκονται από 'δω και πέρα σε πλήρη εξέλιξη και θα σφραγίσουν έντονα τον 21ο αιώνα με την παρουσία τους. Η σύγχρονη εποχή θεωρείται και είναι μια εποχή αλλαγής, ρήξης, τομής, μετασηματισμού, μεταμόρφωσης, ανατροπής. Μια εποχή που ονομάστηκε ως "τέλος της ιστορίας", "τέλος των ιδεολογιών", "τέλος του Διαφωτισμού", "τέλος των μύθων και των μεγάλων ιστορικών αφηγήσεων". Μια εποχή που σφραγίζει το νέο πέρασμα από τις βιομηχανικές στις κοινωνίες της

⁴⁸ Κ. Ζουράρη, 2000, Αλήθεια και ψέμα στην συνύπαρξη μεταξύ των λαών, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα που διοργανώθηκε από τη ΔΟΕ Ηρακλείου με θέμα: «Βιβλία Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο, 11-12 Φεβρουαρίου.

πληροφορικής, από τις καπιταλιστικές στις κοινωνίες της παγκοσμιότητας, από τις εθνο-δημοκρατικές μονοπολιτισμικές στις μαζικο-δημοκρατικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες.⁴⁹

Λόγω των πρωτοφανών αυτών εξελίξεων, όλο και περισσότεροι άνθρωποι ζουν σε μία κατάσταση αβεβαιότητας, μια που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν σημαντικές αξιακές συγκρούσεις, οι οποίες είναι το αποτέλεσμα μιας ολοένα αυξανόμενης κοινωνικής πολυπλοκότητας. Παράλληλα, όμως, οι άνθρωποι σήμερα διαθέτουν περισσότερη δύναμη, από ότι σε οποιαδήποτε προηγούμενη εποχή, για να διαμορφώσουν το μέλλον τους, και αυτό είναι μια σημαντική διαφορά. Το κοινό μας μέλλον θα εξαρτηθεί από το βαθμό στον οποίο όλοι οι ηγέτες, αλλά και οι απλοί άνθρωποι του πλανήτη θ' αναπτύξουν ένα όραμα για έναν καλύτερο κόσμο, καθώς και τις στρατηγικές, τους θεσμούς και τη θέληση για να το επιτύχουν.⁵⁰

Η σημερινή παγκόσμια κοινότητα, όπως οι περισσότερες μικρότερης μορφής κοινότητες, απέχει από το να είναι ιδανική, καθώς παρουσιάζει αρκετές ατέλειες. Οι κάτοικοί της δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα και δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες. Εκατομμύρια από αυτούς είναι τόσο στερημένοι που ούτε καν σκέφτονται ότι ανήκουν σ' αυτήν την παγκόσμια κοινότητα, καθώς τα τεράστια βήματα προόδου που έχουν επιτευχθεί τις τελευταίες δεκαετίες τους έχουν ήδη παραγκωνίσει και προσπεράσει. Ακόμα και στην περίπτωση που η επανάσταση στις επικοινωνίες τους άγγιξε, αυτό έγινε μόνο και μόνο για να επιβεβαιώσει την αίσθηση απομόνωσής τους. Η παρατήρηση αυτή δε λειτουργεί αποδοκιμαστικά απέναντι στη δημιουργία της παγκόσμιας κοινότητας, αλλά αποτελεί μία πρόκληση για τους ηγέτες της, προκειμένου να συμβάλλουν στην εξάλειψη της αποξένωσης που παρατηρείται ανάμεσα στα μέλη της.⁵¹

Ωστόσο, οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να υπερβούν αυτούς τους περιορισμούς ανακαλύπτοντας νέους τρόπους εξέτασης των καινούργιων

⁴⁹ G. Pasiadis & G. Flouris, 1999, *Modern Mythologies and Postmodern Realities in the Collective Consciousness of the Neohellenic Society*, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities*, Athens, Ellinika Grammata, p.482.

⁵⁰ Δ. Τσαούση, 1996, Η Εκπαίδευση: Μέσα της κρύβεται ένας θησαυρός, Έκθεση προς την ΟΥΝΕΣΚΟ της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτιστικών Επιστημών, Αθήνα, K. Schleicher, 1988, *Public opinion and "international education: Challenges to education policy*, paper presented at the Seventeenth International Conference of the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-47, The Commission on Global Governance, 1995, *Our Global Neighbourhood*, New York, Oxford University Press, 1995.

⁵¹ M. Morris, 1992, *The Man In The Mirror: David Harvey's "Condition" of Post modernity*, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9 No. 1, p.p. 253-279, The Commission on Global Governance, 1995, op. cit.,

κοινωνικών, και όχι μόνο δομών. Είναι όντα που προσβλέπουν στο μέλλον και εξαιτίας αυτού, παρόλες τις οικογενειακές, θρησκευτικές, εθνικές, γλωσσικές, πολιτικές κ.λ.π., παραδόσεις και προκαταλήψεις του παρελθόντος, τίποτε δεν μπορεί να τους εμποδίσει να ανταποκριθούν στις περιστάσεις που φαίνεται να τους καθορίζουν με καινούριο, διαφορετικό τρόπο. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Heidegger, οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να επαναπροσδιορίσουν το προσδιορισμένο, και να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα υπό το φως της δυνατότητας. Ένας τέτοιος επαναπροσδιορισμός διευκολύνεται από την ανθρώπινη ικανότητα για κριτική σκέψη και, ως ένα βαθμό, από το εύρος της παρεχόμενης παιδείας, καθώς επίσης και από την προσπάθεια που καταβάλλει το κάθε άτομο.⁵²

Επομένως, για τον σκεπτόμενο πολίτη της εποχής μας, οι δομικές αλλαγές που έγιναν στον κόσμο αυτά τα τελευταία χρόνια δεν σηματοδοτούν απλώς το τέλος του αιώνα. Οριοθετούν το τέλος μιας εποχής, δημιουργούν ένα νέο σκηνικό, στο οποίο εμφανίζονται, δρουν και αναπτύσσονται δυνάμεις ικανές ν' αλλάξουν τη ροή της ιστορίας. Ίσως η ανθρωπότητα να προχωρήσει ταχύτερα. Σαφώς όμως, δεν μπορεί ν' αποκλειστεί και μια πιθανή αναστροφή της ιστορίας.

Η σημερινή συγκυρία της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της ολοένα αυξανόμενης αλληλεξάρτησης μεταξύ των εθνικών κρατών, κάθε ένα από τα οποία ανήκει παράλληλα και σε κάποια μεγαλύτερη οντότητα όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, για παράδειγμα, δεν αφήνει αρκετό χώρο για τον άκριτο υπερτονισμό της εθνικής ταυτότητας αναφορικά με ένα συγκεκριμένο έθνος - κράτος. Ωστόσο, ελάχιστο θα είναι το κέρδος που θα προκύψει από μια πιθανή έντονη αντιπαράθεση ανάμεσα στο εξιδανικευμένο όραμα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και στο αίτημα για την ύπαρξη μιας διακριτής εθνικότητας. Και αυτό, γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί περιορισμοί και εντάσεις που επισείουν την πιθανότητα μιας εξαιρετικά εκρηκτικής προοπτικής. Οι εθνικές στάσεις και συμπεριφορές συχνά συνδέονται με την ιδέα του εθνικού κύρους, καθώς και με τη δημιουργία ενός είδους εθνοκεντρισμού, ο οποίος τείνει ν' απορρίπτει την υιοθέτηση νέων ιδεών οι οποίες δεν είναι συμβατές με τις πεποιθήσεις του, ως ανεπιθύμητη και βλαβερή επέμβαση στις εσωτερικές του υποθέσεις. Γι' αυτό απαιτούνται μεγάλα αποθέματα υπομονής, κατανόησης, καθώς

⁵² S. W. Rothstein, 1996, *Schools and Society New Perspectives in American Education*, Englewood Cliffs N. J. Merrill & Prentice Hall.

και προσεκτικός συντονισμός της διεθνούς συνεργασίας, υποστηριζόμενος από τη λήψη των κατάλληλων μέτρων σε διαπολιτισμικό επίπεδο.⁵³

Συνεπώς, μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στη διατήρηση των εθνικιστικών αισθημάτων με το να τα αναπαράγει συνειδητά, φαντάζει σήμερα δυσλειτουργική. Εξάλλου, σύμφωνα με τη διαδικασία της οικουμενοποίησης, η ιδέα των ξένων εξαφανίζεται και οι άνθρωποι αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι, ως άνθρωποι, στην πραγματικότητα δε διαφέρουμε μεταξύ μας.⁵⁴

Στη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας αυτής συμβάλλει και το ότι ζούμε σε μια εποχή που κυριαρχεί μεγάλη κινητικότητα από χώρα σε χώρα και από ήπειρο σε ήπειρο όχι μόνο υλικών αγαθών, αλλά και ανθρώπων και ιδεών. Κατά συνέπεια, όλο και περισσότεροι άνθρωποι ζουν σ' έναν πνευματικά δικτυωμένο πολυεθνικό κόσμο, μέσα στα πλαίσια του οποίου τα εξελιγμένα μέσα επικοινωνίας τους παρέχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο ζωής και σκέψης ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες και πολιτισμικά συγκείμενα. Γι' αυτό και η συμβολή των μέσων επικοινωνίας στη διεύρυνση του εθνικού ορίζοντα των ατόμων θεωρείται καθοριστικής σημασίας.⁵⁵

Τα σύνορα πέφτουν, τα κράτη πλησιάζουν, οι αποστάσεις εξαφανίζονται και ο σύγχρονος άνθρωπος αναγκάζεται να ενδυθεί την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου. Άλλοτε, πρόθυμα, αναγνωρίζοντας πως όσα τον χωρίζουν από τους "άλλους", έχουν μικρότερη σημασία από τα πολλά και σημαντικά που τον ενώνουν. Άλλοτε πάλι, αρνούμενος βίαια αυτήν την περιβολή, αισθάνεται ίλιγγο μπροστά στην ιδέα της περιθωριοποίησης των ιδιαιτεροτήτων που ως τώρα νόμιζε πως τον καθόριζαν και τον συνιστούσαν.

⁵³ H. Rohrs, 1996, A United Europe as a challenge to education, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., και Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 64-80, B. Gelder, 1994, Some thoughts concerning the use of the terms «national identity and cultural identity», in *NESA Strand III*, Amsterdam, November, p.p. 1-4, T.K. Oommen, 1997, *Citizenship, Nationality and Ethnicity*, Cambridge, Polity Press.

⁵⁴ G. Baker, 1988, Recognition of our culturally pluralistic society and multicultural education in our schools, in *Division of Curriculum and Instruction*, Vol. 1, No.2, p.p. 3-4, B. Gelder, 1994, op. cit.

⁵⁵ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ.σ. 207-248, Μ. Βαϊνά, 1997, Η αρχαία ελληνική μυθολογία στην υπηρεσία της διαπολιτισμικής αγωγής. Το δωδεκάθεο του Ολύμπου ως η πρώτη συστηματική θεμελίωση της ανθρωπολογίας, στο Βάμβουκα Μ. και Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 483-508, S. Illyes, 1988, Psychological aspects of ethnic Mentality, paper presented at the Seventeenth International Conference, op. cit., p.p. 1-32, S. Illyes, 1992, The Ethnic Mentality, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Land, p.p. 39-61, S. Sting, 1994, International education and national identity in Germany, in *NESA*, op.cit, p.p. 1-5.

Ο αντίκτυπος των παραπάνω μεταβολών της κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας στη δομή, στην οργάνωση και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης θα είναι σημαντικός. Στις μέρες μας που ο εθνικισμός και οι σοβινιστικές τάσεις εμφανίζονται να κυριαρχούν σε πολλές χώρες, η προσπάθεια για την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στους γείτονες, η έλλειψη τεχνητών εντάσεων και επιθετικότητας, καθώς επίσης η άρση των προκαταλήψεων και η κατάργηση των στερεότυπων αντιλήψεων προβάλλουν ως καθολική επιτακτική ανάγκη.

Η προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων αυτών, μπορεί να προωθηθεί μέσα από ποικίλους φορείς, ένας από τους οποίους είναι και η εκπαίδευση. Εξάλλου, ο χώρος της εκπαίδευσης είναι μονίμως χώρος κινητοποιήσεων με έντονο πολιτικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και μέρος μιας σειράς θεσμών που συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, έχοντας ως βασική λειτουργία τους την επιβολή και εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας.⁵⁶

Ένα από τα σημαντικότερα έργα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να δημιουργήσει και να παρέχει στους μαθητές μία εκπαίδευση, η οποία συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας. Εξαιτίας, λοιπόν των διεθνών επαφών που σήμερα επηρεάζουν όλους τους πολίτες, κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές να αναπτύξουν μια οικουμενική προοπτική, η οποία απαιτεί ουσιαστική γνώση των "άλλων" και ανοιχτό μυαλό.

Ωστόσο, οι υπάρχουσες ομογενοποιητικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες υποστηρίζουν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του αναδυόμενου οικουμενικού πολιτισμού. Τα άτομα τείνουν είτε να αγνοούν τους άλλους πολιτισμούς ή να τους απορρίπτουν ως μη συμβατούς με τον "πολιτισμένο" τρόπο ζωής. Όμως, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε πολλές δυτικές βιομηχανικές χώρες η παράδοση της δημιουργίας πολιτισμικής ομοιογένειας αρχίζει να

⁵⁶ Α. Καζαμία, και Μ. Κασσωτάκη, 1990, Η Ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ 2, Αρ. 3, σ.σ. 199-215, Α. Πρόσκολλη, 1990, Ιδεολογικό περιεχόμενο των Αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 50, σ.σ. 53-54, Π. Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993, Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, 1994, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π.

αμφισβητείται με αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και του σεβασμού των πολυπολιτισμικών διαφορών.⁵⁷

Η αντίληψη αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική για τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, μια που τα επιφορτίζει με την επίτευξη ενός διττού αλλά αντικρουόμενου έργου.⁵⁸ Έτσι από τη μια, οφείλουν να ενδυναμώσουν την εθνοπολιτισμική ταυτότητα, η οποία συμβάλλει στη διατήρηση της εθνικής συνεκτικότητας και συνοχής, και παράλληλα οφείλουν να στηρίζουν την προβολή μιας οικουμενικής ενημέρωσης και μιας υπερεθνικής πολυπολιτισμικότητας, τα οποία αναμένεται ότι θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της διεθνούς συνεργασίας και ειρήνης, αλλά, εντούτοις, εμφανίζονται κατά κάποιο τρόπο ασυμβίβαστα με την προώθηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, καθώς και του εθνικού-τοπικού πολιτισμού. Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα εμπερικλείουν, σε διαφορετικό βαθμό, στην εκπαιδευτική τους διαδικασία τόσο την έννοια της εθνικής ταυτότητας, όσο και αυτή της παγκόσμιας εγρήγορσης. Παρόλα αυτά, όμως, η διαμόρφωση μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθίσταται όλο και πιο προβληματική, μια που, όπως προαναφέρθηκε, τα εκπαιδευτικά συστήματα στο δυτικό κόσμο έχουν ιστορικά διαμορφωθεί, ως επί το πλείστον, ως εθνοκεντρικοί κοινωνικο-πολιτισμικοί και πολιτικοί μηχανισμοί εξουσίας - γνώσης.⁵⁹

Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα της επιλογής. Επομένως, μπορούν να επιδιώξουν τη μείωση του εθνοκεντρισμού ή να επιλέξουν να τον αγνοήσουν και κατά συνέπεια να μην επιδιώξουν τη μείωσή του, ή, τέλος, μπορούν να τον προάγουν. Έτσι ο εθνοκεντρισμός, εντυπώνεται στην επίσημη

⁵⁷ Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη, 1995, Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της Ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 12-39, Γ. Μάρκου, 1995, Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 150-173, Ι. Ρουσάκη & Α. Καζαμία, 1997, Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη Νέα Ευρώπη: μια «μετανεωτερική» θεώρηση των σχέσεων του τοπικού-κεντρικού, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α., (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 233-253, Τ. Kozma, 1988, Dimensions of multiculturalism. The emergence of a neo educational ideology, paper presented at the Seventeenth International Conference, *op.cit.*, p.p. 1-19, L. Rayapen, 1988, Ethnocentrism and Multiculturalism from a unification perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference, *op. cit.*, p.p. 1-26, S. J. Le Sourd, 1992, A Review of Methodologies for Cross- Cultural Education, in *The Social Studies*, Vol. 83, No. 1, p.p. 30-35, A. Ott, 1993, Curriculum modernization in Sweden, in Kruihof B., s' Sting S. (eds.) *Education and modernization: the European experience*, Amsterdam, *NESA*, p.p. 58-63, G. Flouris, 1997, Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbook, of the Greek Compulsory Education (Grades 1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39.

⁵⁸ Π. Καλογιαννάκη, 1998, Αναγνώσεις στην Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και Τρόποι, Τομές και Παραδείγματα, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

⁵⁹ T. Kozma, 1988, *op.cit.*, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, *op.cit.*

παιδεία των χωρών με τη μορφή απόλυτων αξιών και ιδεών, που νομιμοποιούν κάθε είδους μέτρο αναφορικά με τις ομάδες που θεωρούνται ξένοι. Είναι δεδομένος έτσι ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων των οποίων απώτερος σκοπός είναι η ομογενοποίηση και η πολιτισμική υπαγωγή κάθε ξένου στον κυρίαρχο πολιτισμό.⁶⁰

⁶⁰ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, 1994, ό.π., Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, ό.π., Schleicher K., 1988, op. cit., p.p. 1-47, D. Coulby, & G. Jones, 1995, Posmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, D. Couldy, 1995, Ethnocentricity, Post-Modernity and European Curricular Systems in *European Journal of Teacher Education*, Vol, 18 No 2-3, p.p. 143-153.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (Α.Π.) ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κάθε χώρα χρησιμοποιεί έναν ευρύ αριθμό κοινωνικών θεσμών για να εντάξει τα νέα μέλη της στην ευρύτερη κοινωνία, για να μεταδώσει την πολιτισμική της κληρονομιά στους νέους και για να αναπτύξει στα μέλη της την αίσθηση της εθνικής υπερηφάνειας. Το κυριότερο μέσο επίτευξης των σκοπών αυτών είναι ο εκπαιδευτικός θεσμός... και μέσα στα πλαίσια του σχολείου, το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης εναποτίθεται στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών.

H. Mehlinger, 1981.

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της εργασίας αυτής, είναι η προετοιμασία των νέων ανθρώπων για να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά ως πολίτες τόσο στην τοπική και την εθνική όσο και στην ευρύτερη παγκόσμια κοινότητα. Οι κοινωνικές σπουδές κατέχουν μια ξεχωριστή θέση μεταξύ των υπολοίπων μαθημάτων που διδάσκονται στο χώρο του σχολείου, μια που περιγράφουν αρκετές από τις πλευρές της ανθρώπινης ζωής και δράσης.

Ο τομέας των κοινωνικών σπουδών είναι τόσο αμφιλεγόμενος, μη συνεκτικός και αντιφατικός, που πολλοί θεωρούν ότι συνιστά ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό αίνιγμα. Για τους απλούς πολίτες ο όρος «κοινωνικές σπουδές» συμπεριλαμβάνει την ιστορία, την απομνημόνευση γεωγραφικών όρων και πληροφοριών, καθώς και την ευκαιρία για δράση στις περιοχές του κοινωνικοπολιτικού διαλόγου και της κοινωνικοπολιτικής συμμετοχής. Όμως για τους εκπαιδευτικούς και του παιδαγωγούς που ασχολούνται με την ανάπτυξη και οργάνωση των Α.Π., αυτό που έχει σημασία όσον αφορά τις κοινωνικές σπουδές είναι η λήψη ορισμένων σοβαρών αποφάσεων, όπως τι να διδάξουν, σε ποιο μάθημα θα το διδάξουν και με ποιο τρόπο θα επιτευχθεί η διασύνδεση όλων αυτών που θα διδαχθούν τόσο σε διαφορετικά μαθήματα όσο και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Οι κοινωνικές σπουδές ορίζονται ως μια περιοχή μέσα στα πλαίσια του σχολικού Α.Π., η οποία αντλεί ιδέες από μια ποικιλία περιοχών, συμπεριλαμβανομένης της ιστορίας, των κοινωνικών επιστημών, και των ανθρωπιστικών επιστημών, με σκοπό την

εκπαίδευση του πολίτη. Οι κοινωνικές σπουδές είναι οι κοινωνικές επιστήμες απλουστευμένες για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μέσα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, οι κοινωνικές σπουδές παρέχουν συστηματική και οργανωμένη μελέτη, η οποία στηρίζεται σε επιστήμες όπως η ανθρωπολογία, η αρχαιολογία, τα οικονομικά, η γεωγραφία, η ιστορία, η νομική, η φιλοσοφία, οι πολιτικές επιστήμες, η ψυχολογία, η θρησκεία και η κοινωνιολογία, καθώς και το αντίστοιχο περιεχόμενο από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.¹

Μέσα στα πλαίσια αυτά, οι κοινωνικές σπουδές επιχειρούν να καταδείξουν στους μαθητές τη φύση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχέση του ατόμου με τα άλλα άτομα, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν αυτά να αντιμετωπιστούν και να επιλυθούν. Η δημιουργία του «καλού καγαθού» πολίτη αποτελεί την ύψιστη αποστολή της διδασκαλίας των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών. Θεωρούνται ως ένα σημαντικό τμήμα της γενικής εκπαίδευσης, το οποίο συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών. Ωστόσο, η έννοια του δημοκρατικού πολίτη δε γίνεται κατανοητή μόνο με την έννοια της επίδειξης του αναμενόμενου πατριωτισμού, πίστης και υποταγής στο έθνος-κράτος, αλλά κυρίως με την έννοια της άσκησης κριτικής απέναντι σ' αυτό και τις λειτουργίες του.² Ο καλός δημοκρατικός πολίτης είναι αυτός που διαθέτει τόσο την ικανότητα όσο και τη διάθεση να συμμετέχει ενεργά στη βελτίωση της κοινωνίας στην οποία διαβιεί.

Εντούτοις, αν εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας μόνο στο τοπικό και το εθνικό επίπεδο, είναι πολύ πιθανό να μην εκπαιδεύσουμε αρκετά αποτελεσματικά τους νέους ανθρώπους. Η έννοια του καλού δημοκρατικού πολίτη οφείλει να επεκταθεί πέρα από τα στενά εθνοκρατικά όρια. Η πολυπλοκότητα του σύγχρονου μετανεωτερικού αλληλοσυσχετιζόμενου κόσμου απαιτεί την εκπαίδευση ατόμων που θα είναι ικανά να λαμβάνουν αποφάσεις οι οποίες απορρέουν από μια αναλυτική επεξεργασία αποσύνθεσης και επανασύνθεσης των εκάστοτε πληροφοριών. Υπό την οπτική αυτή, στις κοινωνικές σπουδές εμπεριέχεται και η μελέτη των «άλλων» ανθρώπων καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουμε τόσο εμείς με τους «άλλους» όσο και οι «άλλοι» μεταξύ τους. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, στην εξέταση των ανθρωπίνων

¹ Allen R. 1996, Introduction: What should we teach in social studies? And why?, in Massialas B.G. & Allen R. (eds.) *Crucial issues in teaching social studies K-12*, New York, Wadsworth, p.p.1-26.

² A. Ross, 2000a, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press, J.A. Spithourakis & P. Papoulia-Tzelepi, 2001, Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 183-190.

σχέσεων και τρόπων συμπεριφοράς.³ Επομένως, το ζητούμενο από τη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών είναι η επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.

Οι κοινωνικές σπουδές συνιστούν τη μελέτη των πολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών πλευρών των κοινωνιών τόσο στο παρελθόν και το παρόν όσο και στο μέλλον. Ο πρωταρχικός στόχος των κοινωνικών σπουδών είναι να εξοπλίσει τους νέους με τις απαραίτητες γνώσεις για την κατανόηση του παρελθόντος, την επιτυχή αντιμετώπιση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος. Επιδιώκει, επίσης, να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σοβαρές και λογικές αποφάσεις που αφορούν το κοινό καλό, ως πολίτες μιας πολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας μέσα στα πλαίσια ενός αλληλεξαρτώμενου κόσμου. Οι κοινωνικές σπουδές καθιστούν ικανούς τους μαθητές να στοχάζονται, να αναλύουν τις αξίες τους, και να προβαίνουν σε ώριμες κρίσεις. Η εστίαση αυτή στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβληματικών καταστάσεων στα πλαίσια ενός αλληλεξαρτώμενου κόσμου καθιστά ιδιαίτερα επιτακτική την ανάγκη της γνωριμίας και κατανόησης, καθώς και του σεβασμού τόσο του εαυτού όσο και των «άλλων»⁴ και αποσκοπεί στην ανάληψη από την πλευρά του ατόμου της ανάλογης κοινωνικής δράσης, η οποία θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο, χωρίς να επεκταθούμε σε μια εκτενή περιγραφή, να προβούμε στις ακόλουθες διευκρινίσεις. Πολλοί συγγραφείς αναφέρουν ότι αρκετοί μαθητές θεωρούν ότι οι κοινωνικές σπουδές ασχολούνται με «νεκρά θέματα» ή με την αναπαραγωγή ονομάτων. Ημερομηνιών και γεγονότων. Απόρροια των αντιλήψεών τους αυτών είναι μια σειρά από «μύθους», οι οποίοι απαντώνται σε ευρεία κλίμακα και οι οποίοι δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα. Πολύ

³ S. Evans, 1992, Decision making: Developing a global perspective, in *The International Journal of Social Education*, vol. 7, no. 2, p.p. 10-16, S. Grant & B. VanSledright, 1996, The dubious connection: Citizenship and the social studies, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 56-59, D. Karageorge, 1999, The role of the attitudes and the values in molding a minority's ethnic and social identity through education, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 323-336, E. Rugg, 1996, A national council for the social studies, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 88-89, Unesco, 1996, Learning the treasury within, Paris, Unesco, p.p. 177-189, A. Yildirim, 1997, Teaching and learning of middle school social studies in Turkey: an analysis of curriculum implementation, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 2, no. 2, p.p. 63-84.

⁴ S. Evans, 1992, op.cit., p.p. 10-16, J. Garcia, et al., 1988, Cultural pluralism in recent nonfiction tradebooks for children, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 252-255, A.D. Griffith, 1990, Social studies for nation building, in *The Socials Studies*, vol. 81, no. 4, p.p. 161-165, D. Schneider, 1995, A reaction to "the storm of controversy continues", in *The Social Studies*, vol. 86, no. 6, p.p. 275-276.

συνοπτικά, οι κυριότεροι από αυτούς είναι:⁵ α) οι κοινωνικές σπουδές αφορούν αποκλειστικά και μόνο ονόματα, ημερομηνίες και γεγονότα, β) οι κοινωνικές σπουδές είναι βαρετές, γ) οι κοινωνικές σπουδές δεν έχουν καμιά πρακτική αξία, δ) οι κοινωνικές σπουδές έχουν τεράστια ύλη, ε) οι κοινωνικές σπουδές δε σχετίζονται με την καθημερινή ζωή της κοινότητας, μια που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο παρελθόν, στ) οι κοινωνικές σπουδές ενισχύουν την απομνημόνευση, ζ) οι μαθητές καλούνται να μάθουν τη θεωρία χωρίς να καταλαβαίνουν τις πρακτικές εφαρμογές της, η) οι μαθητές δε γνωρίζουν τίποτα, και συνεπώς πρέπει να διδαχθούν τα πάντα, θ) η ανάπτυξη των ικανοτήτων της κριτικής σκέψης δεν είναι διδάξιμη, και ι) οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνικές σπουδές επιδιώκουν να επιβάλλουν τις αξίες που οι ίδιοι πρεσβεύουν στους μαθητές τους.

Η διδασκαλία των μαθημάτων κοινωνικού περιεχομένου συμβάλλει στη συγκρότηση της ιστορικής, πολιτικής, επιστημονικής, γεωγραφικής, ανθρωπολογικής, κοινωνιολογικής και οικονομικής σκέψης, στη νοηματοδότηση της ζωής και των φαινομένων της, στην κριτική αποτίμηση των κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και στην απελευθέρωση των μαθητών στην πορεία μετασχηματισμού της προσωπικής και εθνικής τους ταυτότητας, καθιστώντας τους ικανούς να υπερκεράσουν τους πολιτισμικούς και ψυχολογικούς ενδοιασμούς τους αναφορικά με την κατανόηση της ετερότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το παρελθόν στους μαθητές, στα πλαίσια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, πραγματώνεται με τρεις τρόπους. Πρώτον μέσω της διδασκαλίας για τη δημιουργία ενός πολίτη πατριώτη, δεύτερον μέσω της διδασκαλίας που αποσκοπεί στην κατανόηση της ανθρώπινης ιστορίας, και τρίτον, μέσω της διδασκαλίας της έννοιας του «άλλου».⁶ Στόχος του πρώτου τρόπου προσέγγισης είναι η επαφή του μαθητή με τους θεσμούς, τις διαδικασίες και τις αξίες του έθνους-κράτους, μέσω της παρουσίασης της εθνικής ιστορίας, καθώς και την εξύμνηση του τρόπου με τον οποίο οι εθνικοί ηγέτες και ήρωες, ορμώμενοι από ακλόνητες αξίες, κατόρθωσαν να διαμορφώσουν το ισχύον εθνικό τοπίο. Άμεση συνέπεια της προσέγγισης αυτής είναι η εστίασή της στην παρουσίαση των γεγονότων του ένδοξου παρελθόντος, κυρίως μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας

⁵ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το εν λόγω θέμα βλέπε: F. Stopsky & S. Lee, 1994, *Social studies in a global society*, New York, Delmar publ.

⁶ J. Oakes & M. Lipton, 1999, *Teaching to change the world*, Boston, McGraw-Hill.

και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, καθώς και η θεώρηση των αξιών που μεταδίδει στους μαθητές ως απόλυτες και διαχρονικές.

Ο προοδευτικός τρόπος διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών με τη μορφή της κατανόησης της ανθρώπινης ιστορίας στοχεύει στη λειτουργική σύνδεση των αναπαραστάσεων που έχουν οι μαθητές για τον κόσμο και το έθνος τους με την προσωπική τους κουλτούρα και εμπειρία. Απόρροια της πρακτικής αυτής είναι η προβολή της αναγκαιότητας ανάπτυξης ενός πολυπολιτισμικού Α.Π., η προαγωγή της κοινωνικά δομημένης γνώσης, η ενθάρρυνση της ενεργητικής κατασκευής και αναδόμησης της προϋπάρχουσας γνώσης τους, και, τέλος, η ενίσχυση των μαθητών να αναζητούν, με δική τους πρωτοβουλία, πληροφορίες για τα θέματα που τους ενδιαφέρουν, εντάσσοντάς τα σε ένα ιστορικό συγκείμενο.⁷

Τέλος, σύμφωνα με τον τρίτο τρόπο, τη διδασκαλία δηλαδή της έννοιας του «άλλου», υποστηρίζεται η άποψη ότι η σύγχρονη μετανεωτερική πραγματικότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη υιοθέτησης και εφαρμογής ενός προγράμματος κοινωνικών σπουδών, το οποίο δεν περιορίζεται στην άκριτη πολυπολιτισμική αντίληψη, «ας τους συμπεριλάβουμε όλους στο Α.Π.». Υποστηρίζει ότι τα συνηθισμένα μη κριτικά πολυπολιτισμικά μαθήματα απλώς παρέχουν απαντήσεις αντί παράλληλα να εγείρουν και κάποια ερωτήματα, τείνοντας έτσι στο κλείσιμο της κοινωνικής έρευνας αντί στο άνοιγμα μιας ευρείας περιοχής έρευνας. Ως συνέπεια, οι τυπικές αυτές προσεγγίσεις αποτυγχάνουν να καταστήσουν τους μαθητές επιλυτές των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων.⁸ Μια περισσότερο εξισοροπημένη πρακτική δεν αρκείται απλά στην παρουσίαση των θεμάτων αλλά προχωρεί και στην προβληματισμό αναφορικά με αυτά, καθώς και στην προσπάθεια ανεύρεσης πιθανών λύσεων.

Οι Barth και Shermis (1970)⁹ υποστηρίζουν ότι τρεις είναι οι παραδόσεις ή οι προσανατολισμοί, όσον αφορά τους στόχους και τους σκοπούς των κοινωνικών επιστημών ως σχολικό θέμα, οι οποίοι έχουν κυριαρχήσει στο χώρο αυτό πάνω από έναν αιώνα. Οι τρεις αυτοί προσανατολισμοί είναι οι ακόλουθοι: οι κοινωνικές σπουδές ως μετάδοση της έννοιας του πολίτη, οι κοινωνικές σπουδές ως μέρος των κοινωνικών

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Allen R. 1996, op.cit., 1-26, P. Close, 1995, *Citizenship, Europe and change*, London, MacMillan, R. Janzen, 1995, *The social studies conceptual dilemma: Six contemporary approaches*, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 3, p.p. 134-140, J. Lemlech, 1984, *Curriculum and instructional methods for the elementary school*, New York, MacMillan, publ., J. Reinhartz & D. Beach, 1997, *Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum*, New Jersey, Merrill, J.P. Shaver, 1990, *Research and the teaching of social studies*, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 239-243, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit.

επιστημών και οι κοινωνικές σπουδές ως στοχαστικοκριτική ερευνητική διαδικασία. Τα παραπάνω αντιστοιχούν σε τρεις τύπους ανθρώπων, ο καθένας από τους οποίους προωθείται από τον αντίστοιχο προσανατολισμό των κοινωνικών σπουδών. Έτσι έχουμε τη δημιουργία:

1. Του προσωπικού ανθρώπου, ο οποίος καταναλώνει μόνο εγχώρια προϊόντα, είναι ικανοποιημένος με το επάγγελμα που έχει επιλέξει, έχει μια ευτυχισμένη οικογενειακή ζωή, και αναπτύσσει ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους.
2. Του μορφωμένου ανθρώπου, ο οποίος προσπαθεί μεταξύ των άλλων να εξετάζει τα ανθρώπινα προβλήματα και τις καταστάσεις αντικειμενικά, κατανοεί και αναλύει την προσωπική του συμπεριφορά, γνωρίζει τις αρχές των κοινωνικών επιστημών και επιδιώκει να ενημερώνεται συνεχώς.
3. Του δημόσιου ανθρώπου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες, όπως η ψηφοφορία, η εθελοντική παροχή κοινωνικών υπηρεσιών, η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες που ασχολούνται με τέτοια θέματα, και άλλα συναφή.

Ο Massialas (2000)¹⁰ διαφοροποιείται ελαφρώς ως προς τον τρίτο προσανατολισμό της παραπάνω τυπολογίας. Εκτός από την προετοιμασία των μελλοντικών εθνικών πολιτών και την παρουσίαση των κοινωνικών σπουδών ως αυτόνομα μαθήματα, η τρίτη του εκδοχή ταυτίζεται με την αντίληψη των κοινωνικών σπουδών ως παροχή κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στους μαθητές με απώτερο στόχο την εδραίωση της δημοκρατίας. Ο ίδιος θεωρεί ότι η στοχαστικοκριτική έρευνα οφείλει να εμπεριέχεται σε κάθε έναν από τους τρεις παραπάνω προσανατολισμούς των κοινωνικών επιστημών.

Τέλος, οι Reinhartz & Beach (1997) προσθέτουν έναν ακόμα προσανατολισμό, εκείνον των κοινωνικών σπουδών ως ενσωματωμένης έρευνας. Στον πίνακα που ακολουθεί επιχειρείται μια σχηματική συνοπτική παρουσίαση των απόψεων και των τάσεων των κοινωνικών σπουδών που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό.¹¹

¹⁰ B.G. Massialas, 2000, Global imperatives for social studies in the 21st century, in Welch G.F. & Mawgood E. (eds.) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth UAE, p.p. 468-483.

¹¹ J. Reinhartz & D. Beach, 1997, op.cit. p. 278.

4 ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ Α.Π. ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Κ.Σ.)

	Οι Κ.Σ. ως μετάδοση της έννοιας του πολίτη.	Οι Κ.Σ. ως αυτόνομα μαθήματα.	Οι Κ.Σ. ως στοχαστικοκριτική έρευνα.	Οι Κ.Σ. ως ενσωματωμένη έρευνα.
ΣΚΟΠΟΣ	Οι Κ.Σ. προωθούνται ως ένας τρόπος ανάπτυξης ενός πλαισίου αξιών του «καλού πολίτη».	Οι Κ.Σ. προβάλλονται μέσω της κατάκτησης των εννοιών, των διαδικασιών και των προβλημάτων των διαφόρων κοινωνικών επιστημών.	Οι Κ.Σ. προωθούνται μέσω των διαδικασιών της έρευνας, οι οποίες δημιουργούν τη γνώση που απαιτείται για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων.	Οι Κ.Σ. προβάλλονται ως μια διεπιστημονική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πολλαπλές δεξιότητες και έννοιες με αλληλοδραστικούς ενσωματωμένους τρόπους, και όχι ως απομονωμένες, μοναδικές περιοχές.
ΜΕΘΟΔΟΣ	Μετάδοση εννοιών και αξιών μέσω διαλέξεων, αφηγήσεων, ερωτήσεων και αναγνωσμάτων.	Ανακάλυψη, συλλογή και επαλήθευση πληροφοριών για κάθε ένα από τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών.	Στοχαστικοκριτική έρευνα- καθορισμός προβλημάτων και ανταπόκριση στις καταστάσεις με ένα δομημένο και ιεραρχημένο τρόπο.	Συνεργατική αλληλόδραση για την προώθηση της κατανόησης των εννοιών από πολλαπλές προοπτικές, βασισμένη σε διεπιστημονικές προοπτικές.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό και άλλες αρχές, προκειμένου να καταδειχθούν οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι λειτουργίες, και οι στάσεις ενός καλού πολίτη.	Ο κορμός της γνώσης, η δομή αυτής της γνώσης, οι διαδικασίες, και τα προβλήματα που απορρέουν από κάθε μια από τις περιοχές των κοινωνικών	Κοινωνικά προβλήματα, διλήμματα, ή καταστάσεις, τα οποία μπορούν να αναλυθούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας τις ανάγκες, τα	Διεπιστημονικές έννοιες, οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν σε θεματικές ενότητες και οι οποίες εμπλέκουν όχι μόνο τις γνώσεις και τις ανάγκες του ατόμου, αλλά τη

		επιστημών.	ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των ατόμων.	συλλογική γνώση των πολιτισμικών θεματικών ενσωματωμένων ενοτήτων/μονάδων.
--	--	------------	--	--

Τόσο το σχολείο, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν δύο από τους βασικότερους θεσμούς του προγράμματος του Διαφωτισμού, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την αναπαραγωγή του.

Ιστορικά, τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα υπήρξαν το βασικό εργαλείο για τη σταθεροποίηση του έθνους - κράτους, καθώς αποτελούν έναν από τους θεσμούς που υιοθετεί το κράτος στην προσπάθειά του να διαχωρίσει τον εαυτό του ως έθνος. Ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο διδάσκεται στην εθνική γλώσσα και υπερτονίζει τον εθνικό πολιτισμό, πληροφορεί τους νεαρούς πολίτες ότι το έθνος και το κράτος είναι ταυτόσημα.¹²

Η ιδεολογική φύση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων δε γίνεται άμεσα εμφανής, απλά και μόνο επειδή αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του γενικότερου πλαισίου της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Όσο πιο λεπτομερής είναι ο κρατικός έλεγχος αναφορικά με την εκπαιδευτική γνώση, τόσο πιο ξεκάθαρα πολιτικός είναι ο καθορισμός της φύσης της.¹³

Κατά συνέπεια, τα παραδοσιακά συστήματα γνώσης στηρίζονται κυρίως σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, καθώς και στην κεντρικότητα της αντίληψης της εθνικής υπεροχής. Επομένως, βασικά συστατικά των αναλυτικών προγραμμάτων, που αποτελούν προϊόντα αυτής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, είναι η μη ανοχή των θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών, καθώς και η ξενοφοβία. Τα παραδοσιακά συστήματα γνώσης έχουν ως κύριο στόχο τους να προπαγανδίσουν ότι ο οικείος πολιτισμός και οι πρωταγωνιστές του αποτελούν την κινητήρια δύναμη της ιστορίας.

¹² D. Coulby & C. Jones, 1995, Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, D. Coulby, 1997, European Curricula, Xenophobia and Warfare, in *Comparative Education*, Vol. 33, No 1, p.p. 29-41, D. Palomba, 1995, Contemporary Curricula, Europeanization and Interculturalism, in *CESSE newsletter*, Vol. 37, p.p. 7-8.

¹³ D. Coulby & C. Jones, 1995, op.cit., P. Dale, 1996, Ideology and Atmosphere in the Informational Society, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 3, p.p. 27-52, A. Flew, 1991, Thinking about social thinking, 2nd edition, London, Fontana Press, K. Harris, 1982, Teachers and classes, A Marxist analysis, London, Routledge & Kegan Paul.

Επιπρόσθετα, αναφέρονται στα επιτεύγματα διαφόρων (κυρίως Ευρωπαϊκών) πόλεων ως αδιαμφισβήτητα συστατικά της ιστορίας όχι μόνο της συγκεκριμένης ηπείρου, αλλά ολόκληρου του κόσμου. Άρα τα συγκεκριμένα συστήματα γνώσης αποτελούν ουσιαστικά μια σεξιστική και ιμπεριαλιστική θεώρηση της ευρωπαϊκής γνώσης, ενώ παράλληλα είναι εθνοκεντρικά τόσο ως προς τον πυρήνα όσο και ως προς τη δημιουργία τους.¹⁴

Αφετηρία των αναζητήσεων για τη φύση και τα προβλήματα που σχετίζονται με το Α.Π. πρέπει να αποτελεί η διαπίστωση ότι οι εκάστοτε απόψεις αναφορικά με αυτό διαμορφώθηκαν σε όλες τις χώρες κάτω από συγκεκριμένες προσδοκίες για τη λειτουργία τόσο της εκπαίδευσης όσο και του σχολείου. Οι απόψεις αυτές έχουν ανάλογο αντίκτυπο στη σχολική πραγματικότητα και με την πάροδο του χρόνου έχουν αποκτήσει τέτοια ισχύ, ώστε να αποτελούν πλέον μια παράδοση μέσα στα πλαίσια κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Το Α.Π. γίνεται αντιληπτό ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη μορφή γνώσης, η οποία δομείται μέσα στα πλαίσια ενός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου μέσω αυτού να επιτευχθούν οι κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το Α.Π. θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία επιβεβαίωσης και διατήρησης της εξουσίας τόσο μέσα στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό συγκείμενο. Πολλά από εκείνα που εγγράφονται στο Α.Π. περιέχουν συγκεκριμένες μορφές ιδεολογίας, οι οποίες συμβάλλουν στη διατήρηση της ισχύουσας κοινωνικής δομής. Για αυτό και έχει υποστηριχθεί από πολλούς ότι ο χαρακτήρας του Α.Π. μιας χώρας καθορίζεται ως επί το πλείστον από την εθνική αντίληψη που επικρατεί στη χώρα αυτή, καθώς και από τη μορφή και το χαρακτήρα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο κράτος και το άτομο.¹⁵ Έτσι σε ορισμένες περιπτώσεις το Α.Π. προκειμένου να εξυπηρετήσει το θεσμό του κράτους μπορεί ενδεχομένως να αναχθεί σε φορέα προπαγάνδας και δογματισμού.

¹⁴ D. Coulby, 1995, Ethnocentricity, Post Modernity and European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, No. 2/3, p.p. 143-153.

¹⁵ Ο. Anweiler, κ.ά., 1987, Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Π. Καλογιαννάκη, 1998, M. Sadler, I. Kandel, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Δ. Μπαλωμένου, 1992, Αναλυτικά προγράμματα-σχολικά βιβλία, στο *Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ, σ.σ. 7-11, G. Morrison, 2000, *Teaching in America*, Boston, Allyn & Bacon, S.W. Rothstein, 1996, *Schools and society*, Englewood Cliffs: N.J., Merrill, C.A. Torres, 1998, *Democracy, education, and multiculturalism*, New York, Rowman & Littlefield publ., A. Yildirim, 1997, op.cit., p.p. 63-84.

Η παιδαγωγική αυθεντία, όπως αυτή αναπαρίσταται από το έθνος-κράτος, επιδιώκει να αναπαραγάγει δομές και Α.Π., τα οποία έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλουν στη διατήρηση και προαγωγή της εθνικής ταυτότητας, ειδικότερα σε στιγμές κατά τις οποίες η εθνική εξουσία θεωρεί ότι απειλείται η κυριαρχία της. Ο Bernstein εξέφρασε τη λειτουργία αυτή πολύ εύστοχα επισημαίνοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, διανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση, την οποία θεωρεί ότι αξίζει να γίνει δημόσια, αντικατοπτρίζει τόσο την κατανομή της δύναμης όσο και τις υφιστάμενες αρχές του κοινωνικού έλεγχου. Προκειμένου, λοιπόν, να διατηρηθούν οι υπάρχουσες δομές δύναμης, η γνώση, και πιο συγκεκριμένα τα είδη εκείνα της γνώσης που συνιστούν το πολιτισμικό κεφάλαιο του έθνους-κράτους, πρέπει να επιλεγούν και να μεταδοθούν σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. Αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο κρίνεται αναγκαίο να καθοριστεί, να προστατευθεί και να προαχθεί περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο πολιτισμικό φαινόμενο.¹⁶ Η εκάστοτε κρατική εξουσία θεωρεί αναγκαία την ισχυροποίηση τόσο της εθνικής ταυτότητας όσο και του ελέγχου που αυτή ασκεί. Για να το επιτύχει αυτό χρειάζεται τη βοήθεια εθνικών και πολιτισμικών συμβόλων, καθώς και το έλεγχο του τρόπου με τον οποίο αυτά προβάλλονται μεταδίδονται στα μέλη της.

Ως εθνικά και εθνικιστικά συστήματα, τα Α.Π. τείνουν να υιοθετούν τη ρητορική της εθνικής κληρονομιάς. Η κληρονομιά αυτή είναι αποκλειστική για τα άτομα εκείνα που μπορούν να ισχυριστούν ότι αυτή πηγάζει από το ένδοξο σοβινιστικό παρελθόν τους, αντίληψη που με τη σειρά της συμβάλλει στη συντήρηση ή σε ακραίες περιπτώσεις ακόμα και στην έξαρση του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού.¹⁷ Υπό το πρίσμα αυτό, η γνώση μέσα στο Α.Π. έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε όχι μόνο δε συμβάλλει στον περιορισμό και την εξάλειψη των διαφορών, αλλά αντίθετα τις

¹⁶ J. Bezensek, 2000, Citizenship in Slovenia: statements and contents for development, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 149-154, M. Cain, 1998, General conclusions on the work done in the Task Group, in Willems G.M., et al., (ed.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 111-112, B. Kanpol & P. McLaren, 1995, Introduction: Resistance to multiculturalism and the politics of difference, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 1-17, A. Ross, 2000a, op.cit., A. Yildirim, 1997, op.cit., p.p. 63-84.

¹⁷ J. Banks, 1994, op.cit., D. Coulby, 1996, European culture: Unity and fractures, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 241-252, D. Coulby, 1997, op.cit., p.p. 29-41, H.A. Giroux, 1983, Theory and resistance in education, London, Heinemann, H.A. Giroux, 1994, Slacking off: Border youth and postmodern education, in *Journal of Advanced Composition*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 125-147, S. Wong, 1991, Evaluating the content of textbooks: Public interests and professional authority, in *Sociology of Education*, vol. 64, p.p. 11-18, J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, Education in a multicultural society, Class outline, M. Young, 1998, The curriculum of the future, London, Falmer Press.

νομιμοποιεί. Μέσα στο συγκείμενο του νεωτερικού λόγου, η γνώση που εμπεριέχεται στα Α.Π. προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από το ευρωπαϊκό μοντέλο κουλτούρας και πολιτισμού, αποσιωπώντας ή αποκρύπτοντας όλο το υπόλοιπο κομμάτι του κόσμου που συνέβαλε και αυτό ουσιαστικά στη διαμόρφωση της ισχύουσας φάσης εξέλιξης της ανθρωπότητας.

Έτσι τα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών παρουσιάζουν κάτω από μια καθορισμένη οπτική γωνία συγκεκριμένες εποχές της τοπικής, εθνικής και Ευρωπαϊκής ιστορίας. Δίνουν έμφαση στη σημασία των τοπικών και εθνικών γλωσσών, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν κάτω από ένα συγκεκριμένο πρίσμα την ανάπτυξη των μαθηματικών, της επιστήμης, της τεχνολογίας και της ιατρικής, εξαίροντας μ' αυτό τον τρόπο τα καλλιτεχνικά, πολιτισμικά και επιστημονικά επιτεύγματα συγκεκριμένων περιοχών και εθνών. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζουν την ανωτερότητα του Δυτικού τρόπου σκέψης έναντι όλων των άλλων, και προσδίδουν ελάχιστη ή καθόλου αξία στους μη-Δυτικούς πολιτισμούς της Ασίας, της Αφρικής, καθώς και της Νότιας και Κεντρικής Αμερικής.¹⁸

Η τάση αυτή να θεωρείται τόσο η γνώση όσο και ο πολιτισμός ότι αποτελούν το αποκλειστικό προϊόν μίας και μόνο ηπείρου, ενυπάρχει στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήδη από την εποχή του Διαφωτισμού. Μέσα στα πλαίσια αυτά, τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην ανάλυση του ρόλου του έθνους ως μέλους της διεθνούς κοινότητας. Συνήθως αυτά που διδάσκονται αφορούν το εκάστοτε έθνος-κράτος και στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της εθνικής πίστης και του πατριωτικού αισθήματος. Κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ένα από τα βασικότερα εργαλεία του κράτους για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς.¹⁹

¹⁸ D. Coulby, 1995, op.cit., D. Coulby, 1996, *European Culture: Unity and Fractures*, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 241-252, D. M. Gollnick & P. C. Chinn, 1994, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 4th edition, New York, MacMillan College Publ, B. Holmes & M. McLean, 1988, *The Curriculum*, London.

¹⁹ D. Coulby, 1995, op.cit., D. Coulby, 1997, op.cit., G. Flouris, 1997, *Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of Greek Compulsory Education (Grades 1-9)*, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No 2, p.p. 17-39

Μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι τα Α.Π. είναι στην ουσία αυτά που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή και την αναπαραγωγή της ξενοφοβίας, εκ μέρους των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων.²⁰

Συνοψίζοντας, το αναλυτικό πρόγραμμα ως πραγμάτωση μιας συγκεκριμένης φιλοσοφίας, ως ανάπτυγμα στόχων και ως επιλογή αξιολογής γνώσης, εκφράζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και συναρτάται άμεσα με το κράτος, δηλαδή, με το πολιτικό και θεσμικό συγκείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Μ' αυτήν την έννοια, τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία των εθνών ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου, αλλά και ως φορείς ανάπτυξης και μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας.²¹

Πέρα όμως από τα αναλυτικά προγράμματα, καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζουν και τα σχολικά εγχειρίδια, αφού εκφράζουν κατά πολύ τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας για την οποία γράφονται και καλούνται να οδηγήσουν στην επιτυχία τους στόχους της αγωγής. Αποτελούν όργανο του σχολείου, γιατί με αφετηρία τις γνώσεις τους μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις και διαθέσεις. Έτσι, καθώς τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες των βιβλίων τους, χωρίς να κάνουν κάποια συνειδητή προσπάθεια ή σκέψη, έρχονται σε επαφή με τις προσδοκίες, που επιδοκιμάζει επίσημα η εκπαιδευτική αρχή πριν αποκτήσουν κριτική σκέψη.²²

²⁰ D. Coulby, 2000, *The playing fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe*, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τιμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμιά, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 349-362.

²¹ Α. Κακαβούλη, 1991, Διδακτέα ύλη, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3, σ.σ. 1444-1446, Μ. Κουτσελίνη, 1997, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σ.σ. 35-49, Χ. Νούτσου, 1979, Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, Θεμέλιο, Σ. Πατάκη, 1991, Το σχολικό βιβλίο-μετάβαση στην ιδιωτική πρωτοβουλία, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 82-88, Μ. Φουντοπούλου, 1995, Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο *Διαβάζω*, τ. 357, σ.σ. 44-51, G. Alter, 1995, Transforming elementary social studies: The emergence of a curriculum focused on diverse, caring communities, in *Theory and Research in Social Studies*, vol. XXIII, no. 4, p.p. 355-374, M. Cain, 1998b, School partnerships at the Primary level- the challenge of an international curriculum, in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 49-58, D. Coulby, 1998, Curriculum, nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios publ., p.p. 313-324, T. Fabre, 1997, Les Imaginaires, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No 3, p.p. 66-69, M. Koutselini, 1997, Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum, in *Curriculum Studies*, vol. 5, no. 1, p.p. 87-101, A. Ross, 2000a, op.cit., S. W. Rothstein, 1996, *Schools and Society. New Perspectives in American Education*, Englewood Cliffs, N.J., Merrill & Prentice Hall.

²² Μ. Δημάση, 1996, Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, G. Flouris & J. Spiridakis, 1992, The Education of the World Citizen, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 265-279, G. Flouris, 1997, op.cit.

Είναι γνωστό, ότι το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να αποτελεί το βασικό όργανο εφαρμογής του Α.Π. από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα ως τις μέρες μας. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το αρχαιότερο ιστορικά μέσο διδασκαλίας, το οποίο κατοχυρώνεται νομικά και θεσμικά μέσω της έγκρισής του από το κράτος, συνδέεται στενά με το Α.Π., ανάγεται σε μοναδικό φορέα γνώσεων, και, τέλος, αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή. Τα σχολικά εγχειρίδια εξακολουθούν να παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρ' όλη την ανάπτυξη τόσο των παραδοσιακών εποπτικών μέσων όσο και των νέων τεχνολογιών. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί την επαφή και σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει, συντελώντας παράλληλα στην ερμηνεία της πραγματικότητας και της κοινωνίας²³ μέσα στην οποία διαβιούν οι εκάστοτε μαθητές.

Το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να είναι η μοναδική και αποκλειστική πηγή πληροφόρησης του ατόμου, εντούτοις, αποτελεί βασικό διδακτικό εργαλείο γιατί παρουσιάζει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:²⁴

1. Είναι συστηματικό μέσο διδασκαλίας και αγωγής και υπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς, όπως αυτοί διατυπώνονται στο Α.Π.
2. Περιέχει συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, η οποία καθορίζεται: α) από τη γνώση που αναλογεί σε μια συγκεκριμένη τάξη, β) από το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών, και γ) από τον ειδικό σκοπό του συγκεκριμένου σχολείου.
3. Είναι απαραίτητο εργαλείο τόσο για το μαθητή που το χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και για επανάληψη στο σπίτι του όσο και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος το συμβουλευέται για την προετοιμασία του.

²³ Μ. Φουντοπούλου, 1995, όπ.π., σ.σ. 44-51, Π. Χαράμη, 1992, Το σχολικό διδακτικό βιβλίο στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο *Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, όπ.π., σ.σ. 35-47, S. Khoja & F. Ventura, 1997, An analysis of the content and questions of the physics textbooks of the basic education level (ages 13-15) in Libya, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 2, no. 2, p.p. 119-129, A.C. Ornstein, 1990, Strategies for effective teaching, New York, Harper & Row, S. Wong, 1991, op.cit., p.p. 11-18.

²⁴ Μ. Ζορμπά, 1991, Τα σχολικά βιβλία που θέλουμε για την εκπαίδευση του μέλλοντος-ποια εκπαίδευση πρέπει να υπηρετήσουμε;, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 89-92, G. Treve, 1991, Εγκύκλια ύλη και σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 67-72, Γ. Τσιάκαλου, 1991, Σχολικό βιβλίο και εξετάσεις, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 22-27, L. Hunt, 1994, Reports of its death were premature: Why "western civ" endures, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, culture and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 34-43, L. Kramer & D. Reid, 1994, Introduction: Historical knowledge, education, and public culture, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) op.cit., p.p. 1-24, M.B. Norton, 1994, Rethinking American history textbooks, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) op.cit., p.p. 25-33, S.W. Rothstein, 1996, op.cit.

4. Είναι αναγκαίο όργανο αναφοράς για τον έλεγχο και την αξιολόγηση της γνώσης.

Ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, γι' αυτό και δεν μπορεί να το δει κανείς αποκομμένο από το ισχύον αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα που καθορίζει την έκταση, το είδος και τη μορφή της ύλης, καθώς και από τις ευρύτερες παιδαγωγικές αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν τόσο τους σκοπούς και τους στόχους όσο και την οργάνωση του περιεχομένου και γενικά τις συνθήκες και τους όρους της μάθησης.

Επιπρόσθετα, τα σχολικά εγχειρίδια σχεδιάζονται, γράφονται και εγκρίνονται από πραγματικούς ανθρώπους, οι οποίοι προσπαθούν να προωθήσουν μέσω αυτών τα δικά τους συμφέροντα, ενώ παράλληλα εκδίδονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν κοινωνικές κατασκευές, στις οποίες κατά τη διαδικασία παραγωγής τους συμπεριλαμβάνονται ή αποκλείονται οι προσδοκίες πολυάριθμων, και συχνά αντίθετων μεταξύ τους, κοινωνικών ομάδων, οι οποίες σχετίζονται με την νομιμοποίηση της γνώσης που παρουσιάζεται μέσα από το Α.Π. Αν και γράφονται από συγκεκριμένα άτομα, τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν ευρύτερα αποδεκτά πολιτισμικά, και όχι μόνο, μηνύματα. Η βασική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου είναι να γνωστοποιήσει στους μαθητές τις γνώσεις εκείνες που θέλουν οι μεγαλύτεροι να αποκτήσουν οι νέοι, και παράλληλα, να παρουσιάσει σε κάθε νέα γενιά μιας «ερή» εκδοχή της ανθρώπινης γνώσης, καθώς και του ανθρώπινου πολιτισμού.²⁵ Ως εργαλεία κοινωνικοποίησης και ως μέσα άρθρωσης ιδεολογικά φορτισμένου λόγου, τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν στους μαθητές τις υπάρχουσες πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές δομές, μέσω της ξεκάθαρης παρουσίασης των σχέσεων εξουσίας και κατοχής της δύναμης.

Το σχολικό εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο όσον αφορά το ποιόν των γνώσεων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι γνώσεις αυτές μεταδίδονται στη νέα γενιά. Ακόμη μεγαλύτερη, όμως, σημασία έχει, ίσως, το γεγονός ότι μέσω του σχολικού εγχειριδίου μεταδίδονται στους μαθητές όχι μόνο γνώσεις, αλλά και στάσεις και

²⁵ Γ. Πανάγου, 1991, Σχολικό βιβλίο και πολλαπλότητα των μαθητών, στο *Το σχολικό βιβλίο*, ό.π., σ.σ. 73-76, Γ. Παπαμιχαήλ, 1991, Διδακτική πρακτική και αξιολόγηση της επίδοσης, στο *Το σχολικό βιβλίο*, ό.π., σ.σ. 28-34, Β. Τοκατλίδου, 1979, Εγχειρίδια για σχολική χρήση και διδακτικά βιβλία, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 9, σ.σ. 25-28, Κ. Crawford, 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 239-252, J. Oakes & M. Lipton, 1999, op.cit., S.L. Pugh, J. Garcia & S. Margalef-Boada, 1994, Multicultural tradebooks in the social studies classroom in *The Social Studies*, vol. 85, no. 2, p.p. 62-65.

διαθέσεις²⁶ που αναφέρονται όχι τόσο στη γνωστική όσο συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας, η οποία επηρεάζει, ίσως περισσότερο από τις γνώσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Ο στενός έλεγχος που ασκείται, μέσα στα πλαίσια του έθνους-κράτους, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων διασφαλίζει την προβολή του έθνους και τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Έτσι, οι εθνικές ιστορίες μιλούν για "εμάς", για τους "δικούς μας" τρόπους ζωής και για το "δικό μας" πολιτισμό. Στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί υιοθετούνται προκειμένου να καταστήσουν λειτουργικό το μύθο της μοναδικότητας, της κοινής μοίρας και του κοινού πολιτισμού του εθνικού κράτους, ως μία πολύτιμη γενετική κληρονομιά, την οποία οφείλει να μεταδώσει στις νεότερες γενιές αμόλυντη και εξίσου δυνατή. Έτσι βασική επιδίωξη του έθνους-κράτους αποτελεί τόσο η ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας όσο και η συλλογική λήθη, μια που οι "άλλοι" είτε είναι ελάχιστα εμφανείς είτε παρουσιάζονται με μια στερεοτυπική προοπτική.²⁷

Δεν προκαλεί επομένως κατάπληξη το γεγονός ότι τα περισσότερα εγχειρίδια γεωγραφίας και ιστορίας κατακλύζονται από πολύχρωμες και κυρίως στερεοτυπικές εικόνες εξωτικών χωρών και ανθρώπων, παρόλο που συνδυαζόμενο με το ότι η σχολική γνώμη προβάλλει και προσεγγίζεται ως αδιαφιλονίκητη και μοναδική αλήθεια, αποκόβει τις εμπειρίες των αποδεκτών της από την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.²⁸

²⁶ D. Agicic, 2000, Η εικόνα των λαών της νοτιοανατολικής Ευρώπης στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κροατίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 179-196, Κ. Γεωργουσόπουλου, 1991, Ιδεολογία και λογοκρισία στο σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, ό.π., σ.σ. 61-66, Μ. Μειμάρη, 1991, Σχολικό βιβλίο και τεχνολογικά μέσα, στο *Το σχολικό βιβλίο*, ό.π., σ.σ. 56-60, Π. Ξωχέλλη & Α. Καψάλη, 1992, Έκθεση έρευνας «Συγκρότηση αρχείου και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων δημοτικού σχολείου και γυμνασίου», Θεσσαλονίκη, σ.σ. 1-21, J. Anyon, 1979, Ideology and United States history textbooks, in *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 3, p.p. 361-386, C. Cherryholmes, 1988, An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching, in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, no. 1, p.p. 1-21, G. Flouris, 1998, Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 93-109, W. Griffen & J. Marciano, 1979, Teaching the Vietnam war, Montclair: N.J., Allanheld & Osmun publ., D. Massey, 1986, op.cit., p.p. 116-120, E. Murhpy-Lejeune, A. Cain & C. Kramsch, 1996, Analysing representations of otherness using different text-types, in *Language, Culture and Curriculum*, vol. 9, no. 1, p.p. 51-65.

²⁷ M. Billig, 1995, *Banal Nationalism*, London, Sage, P. Dale, 1996, op.cit., P. McLaren, 1989, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York, Longman, D. Miller, 1995, *On Nationality*, Oxford, Clarendon Press, C. E. Sleeter, 1989, Doing Multicultural education across the grade levels and subject areas: A case study of Wisconsin, in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 5, No 3. p.p. 189-203.

²⁸ T. Fabre, 1997, Frontiers and Passages, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 2, p.p. 8-15, K. Harris, 1982, op.cit., S. Steinberg, 1993, The world inside the classroom: Using oral history to explore racial and ethnic diversity, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 71-73, S. W. Rothstein,

Βέβαια, η γνώση που αποκτάται στο σχολείο δεν είναι ποτέ ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά κατατάσσεται και δομείται μ' ένα συγκεκριμένο προδιαγεγραμμένο τρόπο, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία. Εντούτοις, είναι αλήθεια ότι υπάρχει μια έντονη ανάγκη εξάλειψης από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια των στενά εθνοκεντρικών, ξενοφοβικών και εχθρικών συναισθημάτων απέναντι στις άλλες χώρες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα την υποβάθμιση του οικείου πολιτισμού και την αποδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας.²⁹

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει διεθνώς πολύ μεγάλη παράδοση και ανάγεται ιστορικά στην Κίνηση για την Ειρήνη του 19ου αιώνα, ενώ γνώρισε μια πρώτη δημιουργική έκρηξη μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αφορμή γι' αυτό αποτέλεσε η διαπίστωση πως τα σχολικά βιβλία των εχθρευόμενων λαών - εθνών καλλιεργούσαν με το περιεχόμενό τους το αμοιβαίο μίσος. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρεται σχετικά η προσπάθεια Γάλλων εκπαιδευτικών για βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων με την εξουδετέρωση του εχθρικού πνεύματος εναντίον των Γερμανών, που τα διακατείχε. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνέταξαν μία λίστα με 26 εγχειρίδια Ιστορίας και Γλώσσας, που χαρακτηρίζονταν ιδιαίτερα για το σοβινιστικό τους περιεχόμενο, και η κοινή τους προσπάθεια είχε ως αποτέλεσμα να αναθεωρηθούν ή να αποσυρθούν όλα αυτά τα βιβλία μέσα σε δύο χρόνια.³⁰

Από τότε και στο εξής συνεχίστηκε η έρευνα των διδακτικών βιβλίων. Από τη διεθνή έρευνα προκύπτει ότι αν θελήσει κανείς να συστηματοποιήσει τις προθέσεις και

1996, *Schools and Society. New Perspectives in American Education*, Englewood Cliffs, N. J., Merrill & Prentice Hall, J. Zevin, 1993, *World studies in the secondary schools and the undermining of ethnocentrism*, in *The Social Studies*, Vol. 94, No. 2, p.p. 82-86.

²⁹ H. Gardner, 1993, *The unschooled Mind*, London, Fontana Press, P. McLaren, 1989, op.cit., D. Palomba, 1995, op.cit.

³⁰ Ε. Αβδελά, 1998, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Δ. Μελά, 2000-2001, *Θεώρηση και αναθεώρηση των βιβλίων ιστορίας της Ε' και Στ' δημοτικού*, στο *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, τ. Χειμώνας, σ.σ. 20-23, Μ. Δημάση, 1996, *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, *Σχολικά Εγχειρίδια*. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, Π. Ξωχέλλη, κ.ά., 2000, *Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των Βαλκανικών χωρών*, στο Καψάλη Α., Μπινίδη Κ. & Σιπτητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 43-66, K.P. Fritzche, 1992, *Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας*. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 17, σ.σ. 173-181, Council of Europe, 1995a, *Against bias and prejudice*. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, 1995b, *Education for mutual understanding in an international context*, Strasbourg, Council of Europe, K. Crawford, 2000, op.cit., p.p. 239-252.

τα κίνητρα, με βάση τα οποία γίνεται η έρευνα και η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων, τότε προκύπτουν οι εξής κατηγορίες σχετικών εργασιών:³¹

α) Τα σχολικά εγχειρίδια αναλύονται ως προς το περιεχόμενό τους με πρόθεση να διαπιστωθούν προκαταλήψεις, προπαγάνδα, εθνικά αισθήματα απέναντι στον "εχθρό", έτσι ώστε τα συμπεράσματα να αξιοποιηθούν σε μελλοντική βελτίωσή τους κυρίως στην κατεύθυνση της αγωγής της ειρήνης, της αλληλοκατανόησης των λαών, κ.λπ.

β. Σε άλλες έρευνες και αναλύσεις πάλι προέχει η ιδεολογική ανάλυση του περιεχομένου και τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται ως δείκτες κοινωνικής ανάπτυξης με βάση τους οποίους διερευνάται η θέση και η σημασία συγκεκριμένων θεμάτων, θεσμών, αξιών, προτύπων και εξελίξεων σε μια κοινωνία.

γ. Μία άλλη κατηγορία εργασιών τέλος εξετάζει τα σχολικά εγχειρίδια με βάση επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, για να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ως μέσων διδασκαλίας.

Τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να μας αποκαλύψουν το βαθμό εθνοκεντρισμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τις αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού και των εθνικών «άλλων», όπως αυτές απαντώνται στην ευρύτερη κοινωνία. Για πάνω από έναν αιώνα, τα σχολικά εγχειρίδια, και κυρίως τα εγχειρίδια της ιστορίας, έχουν επικριθεί αναφορικά με την πληθώρα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που ανευρίσκονται στο περιεχόμενό τους.³² Το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των ειδικών στον τομέα αυτό φανερώνει τη διάχυτη αντίληψη ότι όχι μόνο πολλά από τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά και ότι επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών από τους οποίους αυτά χρησιμοποιούνται.

Διάφορες μελέτες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί σε διάφορες χώρες του κόσμου μας παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για την επίδραση που ασκούν τόσο τα Α.Π.

³¹ Μ. Δημάση, 1996, *όπ.π.*, Α. Καψάλη, & Δ. Χαραλάμπους, 1995, *όπ.π.*, σ. 210.

³² Σ. Βούρη, 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Θ. Καλπαξή, 1997, Μαζί δεν κάνουμε και χώρια δεν μπορούμε, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 62-66, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Εκπαίδευση για τη παγκόσμια κοινότητα, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Μ. Boyle-Maise, 1996, Multicultural social studies: Ideology and practice, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 81-87, A. Dams, et al., 1998, The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication, Towards the writing of new input materials, in Willems G.M., et al. (eds.) *op.cit.*, p.p. 113-195, G. Flouris & P. Kalogiannakis, 1998, Native cultura and supranational awareness. An exploratory study of European children's attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) *op.cit.*, p.p. 31-42, G. Flouris, 1998, *op.cit.*, p.p. 93-109, S. Grant & B. Vansledright, 1996, The dubious connection: Citizenship and the social studies, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 56-59, W. Koot, 1992, Measurement of the notion of ethnic identity with children, in *Research in Education*, no. 34, p.p. 10-17, G. McDiarmid & D. Pratt, 1974, Teaching prejudice, Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education, Y. Roussakis & E. Matsagouras, 2000, Developing images of a region through education: Identity and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 257-264.

όσο και τα σχολικά εγχειρίδια στην ανάπτυξη στερεοτυπικών αντιλήψεων αναφορικά με τους «άλλους» λαούς από τους μαθητές.³³ Καθώς είναι διάχυτα από πατριωτικές εκφράσεις και τελετουργίες, τόσο τα Α.Π. όσο και τα σχολικά εγχειρίδια, κάνουν τους μαθητές να πιστεύουν ότι το έθνος τους είναι ανώτερο από όλα τα άλλα έθνη, υποδαυλίζοντας επικίνδυνα την ανάπτυξη ισχυρών εθνοκεντρικών αισθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Sinani A. & Gjokutaj M. (1997)³⁴ για την εικόνα των Βαλκάνιων λαών, όπως αυτή παρουσιάζεται στο Α.Π. όλων των βαθμίδων και μαθημάτων της Αλβανίας, κατέδειξε ότι η συνεισφορά του τόσο στο επίπεδο των Βαλκανίων όσο και σε διεθνές επίπεδο αποσιωπείται, ενώ ελάχιστες και προσεκτικά επιλεγμένες αναφορές γίνονται κυρίως στην αρχαία Ελλάδα, ως επί το πλείστον στα μαθήματα της Γλώσσας, της Γεωγραφίας και της Ιστορίας.

Είναι γνωστό, ότι η κάθε πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει ιστορική και κοινωνική συνείδηση στα άτομά της μέσω της σκόπιμης επιλογής, αξιολόγησης και επιβολής της εκπαιδευτικής γνώσης και ενός συστήματος αξιών, τα οποία διοχετεύονται μέσω της εκπαίδευσης.³⁵ Μια συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Ούγγρους ερευνητές, αποκάλυψε ότι τα σχολικά εγχειρίδια των μισών περίπου ευρωπαϊκών χωρών παρουσιάζουν μια εικόνα του κόσμου χρωματισμένη με συγκεκριμένα εθνικά συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια.³⁶

* Εστιάζονται κυρίως στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.

* Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.

* Γράφονται με την προοπτική να εξυπηρετήσουν εθνικά συμφέροντα.

* Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση και να συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.

³³ Α. Ζαφειράκου, 1997, Έκθεση για την Ευρω-μεσογειακή διάσκεψη «Η αντίληψη του άλλου στην εκπαίδευση», Mondorf-les-Bains, 3-5 Νοεμβρίου, M Cain, 1998, op.cit., p.p. 19-30.

³⁴ A. Sinani & M. Gjokutaj, 2001, The reflection of inter-cultural relations and their integration in the contents of the curricula in Albanian school system, in Xochellis P.D. & Touloudi F.L. (eds.) *The image of the "other"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, Typothito, p.p. 187-192.

³⁵ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ.σ. 207-248.

³⁶ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π., D. Coulby, 1995, Ethnocentricity, Postmodernity and the European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, N. 2/3, p.p. 143-153, K. Schleicher, 1998, Public opinion and "international education": Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-47, M. Szabolsci, 1988, Ethnocentrism in education. A Comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., p.p. 1-26, M. Szabolcsi, 1992, The Ethnic Factor in Central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 103-120.

* Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα.

* Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακρίβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.

* Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.

* Δεν ανανεώνονται συχνά.

Όσον αφορά ειδικότερα τα βιβλία των κοινωνικών σπουδών βρήκαν ότι επικεντρώνονται κυρίως σε εθνικά ζητήματα και στρατιωτικές και διπλωματικές υποθέσεις, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται σε κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών, στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και στις παγκόσμιες αξίες.

Μια άλλη έρευνα, η οποία είχε ως αντικείμενο εξέτασης τα γερμανικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η παρουσίαση του κόσμου είναι ανάλογη με τα οικεία συμφέροντα.³⁷ Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε αντίστοιχη έρευνα η οποία εξέτασε τα ισπανικά εγχειρίδια.³⁸

Η έρευνα του Albornoz (1992)³⁹ αναφορικά με τα εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου της Βενεζουέλας αποκάλυψε ότι παρουσιάζουν τη Βενεζουέλα ως μία ομοιογενή λευκή κοινωνία, λόγω της κυρίαρχης ιδεολογίας η οποία ως απόρροια του αποικειοκρατισμού υπερτονίζει την ανωτερότητα της λευκής φυλής. Κατά συνέπεια, οι μαύροι παρουσιάζονται να διαθέτουν αρνητικά χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με τους λευκούς που έχουν μόνο θετικά.

Στην έρευνά της η Βούρη Σ. (1997)⁴⁰ παρατηρεί ότι η εικόνα του «άλλου», όπως αυτή προβάλλεται στα σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993), αντικατοπτρίζει την αναβίωση των παραδοσιακών εθνικών στερεοτύπων του 19^{ου} αιώνα, μέσα από την οποία η υπενθύμιση της ύπαρξης των ιστορικών εθνών του παρελθόντος λειτουργεί ως εργαλείο συσπείρωσης της εθνικής ομάδας. Και καταλήγει στη διαπίστωση ότι η διάκριση των πολέμων σε δίκαιους και άδικους συμβάλλει στην προαγωγή της αντίληψης περί του αλάθητου του εκάστοτε δικού μας λαού, ενώ παράλληλα, νομιμοποιεί την έκφραση των επιθετικών ενστίκτων μας απέναντι στους εκάστοτε εθνικούς «άλλους».

³⁷ M. Szabolcsi, 1992, op.cit.

³⁸ Z.T. Moore, 1995, Teaching and testing culture: Old questions, new dimensions, in *International Journal of Educational Research*, Vol. 23, No. 7, p.p. 595-606.

³⁹ O. Albornoz, 1992, Ethnic Challenges in Latin American Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) op.cit., p.p. 173-189.

⁴⁰ Σ. Βούρη, 1997, όπ.π..

Σε μια μεταγενέστερη έρευνά της (2000),⁴¹ η ίδια ερευνήτρια ασχολείται με τον τρόπο παρουσίασης της αρχαιότητας στα εγχειρίδια ιστορίας των βαλκανικών χωρών και οδηγείται στο συμπέρασμα ότι παρά την ύπαρξη ορισμένων διαβαθμίσεων ως προς το ύψος και τις αποχρώσεις του λόγου, η εθνοκεντρική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος είναι φανερά έκδηλη σε όλες τις βαλκανικές χώρες μετά το 1989, η οποία στηρίζεται στη μονοδιάστατη παρουσίαση της αρχαίας ιστορίας, η οποία συντηρεί να αναπαραγάγει το διαχωρισμό και τη διάκριση των πολιτισμών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον οι μύθοι της κοινής καταγωγής, της πολιτισμικής ομοιογένειας, της κοινής παράδοσης, της γλωσσικής ενότητας, κλπ.

Σκοπός της έρευνας των Ξωχέλλη Π., κ.ά. (2000)⁴² ήταν η διερεύνηση της εικόνας του γείτονα, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από τα εν χρήσει εγχειρίδια ιστορίας των βαλκανικών χωρών. Ως προς τα εγχειρίδια της Αλβανίας, οι εν λόγω ερευνητές βρήκαν ότι: α) οι αναφορές στους βαλκανικούς λαούς είναι ως επί το πλείστον ουδέτερες, με εξαίρεση λίγες αρνητικές που αφορούν πρωτίστως τους Σέρβους και ακολούθως του Έλληνας, β) υπάρχουν μόνο δύο θετικές αναφορές και αυτές αφορούν τους Έλληνας, γ) οι περισσότερες αναφορές σχετίζονται με θέματα εξωτερικής πολιτικής και πολεμικών επιχειρήσεων, δ) οι συχνότερα αναφερόμενοι λαοί είναι κατά σειρά ο σερβικός, ο ελληνικός, και ο τουρκικός. Στα βουλγαρικά εγχειρίδια: α) ο αριθμός των αναφορών στους βαλκανικούς λαούς είναι πολύ μεγάλος, β) υπάρχουν αναφορές σε όλους τους βαλκανικούς λαούς εκτός από τα Σκόπια, γ) οι περισσότερες αναφορές είναι αρνητικές, δ) οι περισσότερες από αυτές αφορούν τους Τούρκους, ε) οι αρνητικές αναφορές κατανέμονται στους Έλληνας, στους Σέρβους και στους Τούρκους. Στα αντίστοιχα ελληνικά εγχειρίδια: α) ο αριθμός των αναφορών στους βαλκανικούς λαούς είναι πολύ υψηλός, β) δε γίνονται αναφορές στα κράτη που προέκυψαν μετά τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας, γ) η μεγάλη πλειοψηφία των αναφορών είναι ουδέτερες, δ) τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνουν οι Τούρκοι, ε) οι περισσότερες αρνητικές αναφορές αποδίδονται στους Τούρκους και του Βούλγαρους, και στ) έμφαση δίνεται στα πολεμικά γεγονότα και στην εξωτερική πολιτική, ενώ απουσιάζουν οι αναφορές σε ειρηνικές περιόδους συμβίωσης των Ελλήνων με τους γειτονικούς τους λαούς. Τα εγχειρίδια των Σκοπίων: α) έχουν μεγάλο αριθμό αναφορών στους βαλκανικούς λαούς, β) οι περισσότερες από αυτές είναι αρνητικές και αφορούν,

⁴¹ Σ. Βούρη, 2000, Η αρχαιότητα ως πηγή εθνικών τεκμηρίων στα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας (1991-1996), στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 101-116.

⁴² Π. Ξωχέλλη, κ.ά., 2000, όπ.π., σ.σ. 67-100.

κυρίως, τους Έλληνες, τους Σέρβους και τους Βούλγαρους. Τέλος, στα τουρκικά εγχειρίδια ιστορίας: α) οι Έλληνες είναι αυτοί που συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των σχετικών αναφορών, ακολουθούν οι Σέρβοι και οι Βούλγαροι, β) οι περισσότερες από τις αναφορές σχετίζονται με θέματα πολεμικών επιχειρήσεων και εξωτερικής πολιτικής, ενώ απουσιάζουν τα πολιτισμικά θέματα, γ) οι περισσότερες αναφορές είναι ουδέτερες, με εξαίρεση ελάχιστων αρνητικών προς τους Έλληνες αναφορών, και δ) δεν υπάρχει καμία θετική αναφορά.

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Horken W. (2000)⁴³ και η οποία αφορούσε τον τρόπο παρουσίασης των πολεμικών συρράξεων στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα περισσότερα από αυτά η εικόνα του πολέμου καθορίζεται από τους κρατικούς παράγοντες, τα κρατικά συμφέροντα και τις στρατιωτικές πορείες. Αυτό που λείπει από τις ερμηνείες των πολέμων του πρόσφατου ή απώτερου παρελθόντος είναι το ζήτημα των κοινωνικών ζημιών που προκαλούνται από τις συγκρούσεις αυτές, ενώ ως εξαιρετικά αναγκαία προβάλλει η από-ηρωοποίηση της έννοιας του πολέμου μέσα σ' αυτά.

Ο Παπάς Θ. (1995), και η Ισμουρλιάδου Α. (1995),⁴⁴ καθώς και ο Lama A. (2000), οι Sinani A. & Gjokutaj M. (2001), καθώς και οι Mati T., κ.ά. (2001)⁴⁵ εξετάζοντας τα εγχειρίδια της Αλβανίας συμπεραίνουν ότι οι πληροφορίες για τους γειτονικούς λαούς καταλαμβάνουν τον ίδιο και σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα λιγότερο χώρο, σε σχέση με τις πληροφορίες που αφορούν τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Οι συχνότερα αναφερόμενοι βαλκανικοί λαοί είναι οι έλληνες, οι Βούλγαροι, οι Τούρκοι και οι Ρουμάνοι, ενώ οι περισσότερες από τις αναφορές σχετίζονται με την περίοδο της αρχαιότητας, και σαφώς λιγότερες από αυτές αναφέρονται σε μεταγενέστερες χρονικές περιόδους, ενώ οι λιγότερες αφορούν τη σύγχρονη εποχή.

⁴³ W. Horken, 2000, Η ιστορία ως σύγκρουση- η ιστορία ως γεινίαση. Εξετάζοντας την ιστορία της σύγκρουσης στα σχολικά βιβλία των Βαλκανίων, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 31-42.

⁴⁴ Ισμουρλιάδου Α., 1995, Η ιστορική πορεία και η εθνική ταυτότητα των Αλβανών στα σχολικά βιβλία ιστορίας τους, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 135-142, Παπά Θ., Αξίες, πρότυπα και εικόνα του «άλλου» στα αλβανικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 127-134.

⁴⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: A. Lama, 2000, Οι Βαλκάνιοι γείτονες στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και γεωγραφίας στα σχολεία γενικής κατεύθυνσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αλβανίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 173-178, T. Mati, et al., 2001, Civic education in Albania during the first decade of democracy, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 223-228, A. Sinani & M. Gjokutaj, 1997?, op.cit.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα που πραγματοποίησε ο Lisengard K. (2000)⁴⁶ στα σχολικά εγχειρίδια της Βοσνίας και Ερζεγοβίνης. Παρατήρησε την ύπαρξη μιας ολοκληρωτικά αρνητικής εικόνας τόσο των Σέρβων όσο και των Κροατών. Τα ιστορικά γεγονότα διαστρεβλώνονται προς όφελος του ντόπιου πληθυσμού, ο οποίος αδικείται διακαώς από τους εθνικούς «άλλους», ενώ οι ακρότητες του πολέμου απεικονίζονται και διατηρούνται ζωντανές ακόμα και σε παραδείγματα γραμματικής, για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά τα εγχειρίδια της Βουλγαρίας, έχουν διεξαχθεί έρευνες από τους Ζησάκη-Healey A. (1995), Λουκίδου Δ. (1995), Harkness D. (1995), και Dimitrova S. (2000).⁴⁷ Όλες αυτές ερευνητικές προσπάθειες αναφέρουν ότι τα εν λόγω εγχειρίδια διακρίνονται από έναν έντονο βουλγαροκεντρισμό και από αποσιωπήσεις, από μια τάση εθνικοποίησης της αρχαιότητας, καθώς και από μια ευρωκεντρική αφήγηση. Επιπρόσθετα, οι αρνητικές αναφορές κυριαρχούν ακολουθούμενες από τις θετικές, ενώ τελευταίες έρχονται οι ουδέτερες αναφορές. Τέλος, τις περισσότερες αρνητικές αναφορές συγκεντρώνουν οι Έλληνες.

Περνώντας στη συνέχεια στα εγχειρίδια της Κροατίας, οι έρευνες των Agicic D. (2000) και Kristo J. (2000),⁴⁸ κατέδειξαν ότι μόνο οι Τούρκοι και οι Σέρβοι παρουσιάζονται επαρκώς, ενώ ταυτόχρονα ο τρόπος παρουσίασής τους είναι εμφανώς αρνητικά στερεοτυπικός υπέρ των Κροατών. Οι άλλοι βαλκανικοί λαοί σχεδόν δεν μελετώνται στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Κροατίας. Απαντώνται ελάχιστες σποραδικές αναφορές σ' αυτούς, οι οποίες δεν καθιστούν δυνατή ούτε τη δημιουργία στερεοτυπικών χαρακτηρισμών τους, αλλά ούτε και μιας ολοκληρωμένης εικόνας τους.

⁴⁶ K. Lisengard, 2000, Βοσνία και Ερζεγοβίνη 1998- Η εικόνα του γείτονα της διπλανής πόρτας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 159-162.

⁴⁷ Ζησάκη-Healey T. 1995, Η εικόνα της Ελλάδας στα βουλγαρικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της κομμουνιστικής και μετακομμουνιστικής περιόδου (περίοδος 1878-1949), στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 87-108, Λουκίδου Δ., 1995, Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που διδάσκονται σήμερα στη Βουλγαρία και η εικόνα του νεοέλληνα σ' αυτά, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 119-126, S. Dimitrova, 2000, Ο εξωτερικός πολιτικός «άλλος» και οι εικόνες της Ευρώπης, όπως διαγράφονται στα υποχρεωτικά σχολικά βιβλία σύγχρονης βουλγαρικής ιστορίας μετά το 1917, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 283-302, D. Harkness, 1995, History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition, Strasbourg, Council of Europe.

⁴⁸ D. Agicic, 2000, Η εικόνα των λαών της νοτιοανατολικής Ευρώπης στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κροατίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 179-196, J. Kristo, 2000, Η εικόνα του Άλλου/ του Γείτονα στα κροατικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 147-158.

Από την τακτική αυτή δεν ξεφεύγουν ούτε τα σερβικά σχολικά εγχειρίδια, τα οποία σύμφωνα με την έρευνα του Stijanovic D. (2000)⁴⁹ εμμένουν στην διατήρηση του μοντέλου της ιστορικής συνείδησης, το οποίο δημιουργεί μια σταθερή βάση για μίσος και περιφρόνηση απέναντι στους γειτονικούς λαούς. Ενώ παράλληλα, οι μαθητές του σχολείου αποκτούν την εντύπωση ότι η χώρα τους βρίσκεται σε συνεχή πόλεμο με τα γειτονικά έθνη, και κυρίως με τους Έλληνες, τους Τούρκους και του Βούλγαρους.

Η συγκριτική έρευνα που πραγματοποίησε ο Anramovic Z. (2000)⁵⁰ αναφορικά με την εικόνα των κροατών στα σερβικά και των σέρβων στα κροατικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, καταδεικνύει ότι και στις δύο περιπτώσεις δημιουργείται η εικόνα του σταθερού εχθρού, μέσω του τονισμού των εθνοκεντρικών χαρακτηριστικών και των στερεοτύπων του κάθε λαού αντίστοιχα. Η παράθεση των ιστορικών γεγονότων και στις δύο περιπτώσεις γίνεται επιλεκτικά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται λανθασμένες εντυπώσεις στους μαθητές και των δύο κρατών.

Όσον αφορά τα ρουμανικά σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται από μια έντονα εθνικιστική οπτική της ιστορίας, η οποία οδηγεί στη διαστρέβλωση των γεγονότων, μέσω της συνειδητής παράλειψης σημαντικών γεγονότων και της εξαγωγής αναπόδεικτων και αδικαιολόγητων ερμηνειών, όπως αναφέρουν σε σχετική τους έρευνα οι Capita L. και Capita C. (2000).⁵¹

Τα εγχειρίδια των Σκοπίων αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα της βαλκανικής παράδοσης, καθώς αποτυπώνονται ανάγλυφα σ' αυτά οι ποικίλες κατασκευές και ανακατασκευές της ιστορικής γνώσης. Και οι δύο έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τα εγχειρίδια της ιστορίας, Jovanoski D. (2000) και Minoski Y. (2000),⁵² καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουν οι νέοι την ιστορία των γειτόνων τους, μια που σ' αυτά αναφέρονται αρκετές ιστορικές προσωπικότητες και των τεσσάρων γειτονικών βαλκανικών χωρών.

⁴⁹ D. Stojanovic, 2000, Η εικόνα του «άλλου». Ο γείτονας στα σερβικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 139-146.

⁵⁰ Z. Anramovic, 2000, Οι Σέρβοι στα κροατικά και οι Κροάτες στα σερβικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για την 8^η τάξη- συγκριτική ανάλυση, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 203-222.

⁵¹ L. Capita & C. Capita, 2000, Διατάσεις της ευρωπαϊκής ιστορίας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Ρουμανίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 303-318.

⁵² D. Jovanoski, 2000, Η ιστορία των βαλκανικών εθνών όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 163-172, Y. Minoski, 2000, Οι ιστορικές προσωπικότητες των γειτόνων στα σχολικά εγχειρίδια στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 197-203.

Όλα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την εικόνα του εθνικού «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών ισχύουν και στην περίπτωση της Σλοβενίας, όπως ανάγλυφα παρατηρούν στις σχετικές έρευνες που διεξήγαγαν οι Justin J. (2001) και Kolenc-Kolnik K. (2001).⁵³

Περνώντας στη συνέχεια στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί με βάση τα τουρκικά εγχειρίδια, παρατηρούμε ότι όλες καταλήγουν σε ταυτόσημα σχεδόν συμπεράσματα. Έτσι, οι έρευνες των Behar B. (1998), Cıkar M. (2000) και Ozbaran S. (2000)⁵⁴ Πάντως το φαινόμενο αυτό δεν είναι προνόμιο μόνο των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων. Η έρευνα της Τσέλιου Χ. (1995)⁵⁵ για την εικόνα των Ελλήνων και των Τούρκων στα Βουλγαρικά εγχειρίδια της Ιστορίας (Δημοτικού και Γυμνασίου), καθώς και της Ευαγγέλου - Χαραλάμπους Μ. (1995)⁵⁶ για την εικόνα των Ελλήνων στα Τουρκικά αναγνωστικά της δημοτικής εκπαίδευσης, κατέληξαν σε παραπλήσια συμπεράσματα, τα οποία εστιάζονται στην εθνοκεντρικότητα του περιεχομένου των εγχειριδίων, καθώς και στην προκατάληψη και αρνητική στάση που υιοθετούν απέναντι στους άλλους λαούς) επισημαίνουν το γεγονός ότι αυτά εξακολουθούν να παραμένουν στενά εθνοκεντρικά, αντιμετωπίζοντας τον «άλλο» ως παράξενο και τρομακτικό. Ως κάποιον εξωτερικό εχθρό που εποφθαμιά την ανωτερότητα του τουρκικού πολιτισμού και προσπαθεί όχι μόνο να την υποβιβάσει αλλά και να την υποτάξει. Το τουρκικό έθνος έχει αμέτρητους εχθρούς, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι οι κοντινοί τους γείτονες με πρώτους σε σειρά κατάταξης τους Έλληνες, ενώ παράλληλα προβάλλεται πολύ έντονα το γεγονός ότι η Ευρώπη αποτελεί μια αντίθετη προς την τουρκική ταυτότητα.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί με βάση τα σχολικά εγχειρίδια των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, εκείνων δηλαδή που δεν εντάσσονται στη Βαλκανική χερσόνησο. Σε αρκετές συγκριτικές έρευνες που

⁵³ J. Justin, 2001, Explicit and implicit messages in european textbooks of history, in Xochellis P.D. & Touloudi F.L. (eds.) op.cit., p.p. 91-110, K. Kolenc-Kolnik, 2001, Learning for a democratic Europe with geographical syllabuses and textbooks in Slovenia, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 235-243.

⁵⁴ B. Behar, 1998, The processing of historical knowledge in Turkish schoolbooks: time, space and action, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Atehs, Seirios publ., p.p. 375-386, M. Cıkar, 2000, «Παρουσιάσεις» των πολιτικών κοινοτήτων στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της εποχής της δημοκρατίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 335-350, S. Ozbaran, 2000, Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Η περίπτωση της Τουρκίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 351-360.

⁵⁵ Χ. Τσέλιου, 1995, Η εικόνα των Ελλήνων και των Τούρκων σε βουλγαρικά εγχειρίδια Ιστορίας, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, ό.π., σ.σ. 109-118.

⁵⁶ Μ. Ευαγγέλου - Χαραλάμπους, 1995, Η εικόνα των Ελλήνων στα τουρκικά αναγνωστικά της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, ό.π., σ.σ. 143-160.

πραγματοποιήθηκαν και οι οποίες ασχολήθηκαν, κυρίως, με τα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών, διαπιστώθηκε, ότι αν και σε μικρότερο βαθμό και έκταση από προηγούμενες χρονικές περιόδους, ο «άλλος» εξακολουθεί να παρουσιάζεται μέσα σ' αυτά ως ένα αδιάφορο, αρνητικό ή εχθρικό πρότυπο. Ο εθνοκεντρισμός εξακολουθεί να είναι διάχυτος στα περισσότερα από τα εγχειρίδια που εξετάστηκαν, το ίδιο ισχύει, ίσως και σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό, για τον ευρωκεντρισμό. Η παρουσίαση των μη-δυτικών επιτευγμάτων είτε υποβιβάζεται είτε αποσιωπάται. Τέλος, μεγάλη έμφαση δίδεται στα πολεμικά γεγονότα, τα οποία παρουσιάζονται κάθε φορά ανάλογα με την οπτική γωνία των συμφερόντων της κάθε χώρας.⁵⁷

Πιο συγκεκριμένα, μια σχετική έρευνα που διεξήχθη από την Latsucci E. (1999),⁵⁸ και η οποία εστιάστηκε στα ιταλικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που εμπεριέχονται σ' αυτά αναφορικά με τους «άλλους» λαούς και πολιτισμούς είναι σαφώς λιγότερες από εκείνες που εμπεριέχονταν στα αντίστοιχα εγχειρίδια της περιόδου 1950 και 1960. Εντούτοις, εξακολουθούν να εμπεριέχονται σ' αυτά αρκετές ασάφειες και «αδικίες» αναφορικά με την ιστορία, τον πολιτισμό και την προσφορά αρκετών «άλλων», και κυρίως μη-ευρωπαϊκών λαών.

Μια αντίστοιχη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία και η οποία εστιάστηκε στα εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, κατέδειξε ότι οι αξίες που προβάλλονται μέσα από αυτά είναι στενά εθνοκεντρικές. Τα σχετικά εγχειρίδια βρίθουν από πληθώρα αρνητικών παραδειγμάτων, τα οποία αντλούνται από την ιστορία ή την καθημερινή ζωή «άλλων» λαών, σε αντιδιαστολή με τα θετικά παραδείγματα, στα οποία εμφανίζονται αποκλειστικά εθνικά υποκείμενα.⁵⁹

Ωστόσο το φαινόμενο αυτό δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό των ευρωπαϊκών εγχειριδίων. Αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και σε άλλα μέρη του πλανήτη καταδεικνύουν ότι πρόκειται για μια διεθνή πρακτική. Στα πλαίσια αυτά,

⁵⁷ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: F. Pingel, 2000, Εθνική ιστορία ή/και ευρωπαϊκή ιστορία, στο Καυάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 263-282, C. Birzea, 1994, Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level, Strasbourg, Council of Europe, Council of Europe, 1995, Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, A. Kallis, 1999, Coping with the uncomfortable past: a comparative analysis of the teaching of World War II and the role of historical education in the construction of a "European" identity, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 281-288, J. Slater, 1995, op.cit.

⁵⁸ E. Lastrucci, 1999, History teaching in Italian secondary schools: Perspectives on the state of the art, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 297-314.

⁵⁹ M.L. Amaral Varela de Freitas, 2000, Textbooks and citizenship education, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 253-256.

υποστηρίχθηκε ότι και τα αυστραλιανά σχολικά εγχειρίδια, και κυρίως εκείνα των κοινωνικών σπουδών, χρήζουν άμεσης αλλαγής, μια που και αυτά με τη σειρά τους διακρίνονται από έναν έντονο εθνικισμό και ευρωκεντρισμό, ο οποίος προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις και διαβαθμίσεις και στρεβλώσεις της εικόνας των εθνικών «άλλων».⁶⁰

Μια άλλη εκτενής έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα σχολικά εγχειρίδια ενυπάρχει πληθώρα αρνητικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων που στρέφονται, κυρίως, απέναντι στους ασιάτες και τους αφρικανούς, οι οποίοι παρουσιάζονται ως λιγότερο ανεπτυγμένοι και κατά συνέπεια ως κατώτεροι από τους αντίστοιχους λαούς της Ευρώπης και της βόρειας Αμερικής. Η εμφανής σύγχυση που παρατηρείται ανάμεσα στους όρους φυλή, εθνικότητα και εθνότητα αντικατοπτρίζεται από το γεγονός ότι μέσω του εξορθολογισμού της έννοιας της φυλετικής ανωτερότητας αγνοείται η συνεισφορά των μεγάλων αρχαίων πολιτισμών που αναπτύχθηκαν τόσο στην Αίγυπτο, τη Μεσοποταμία, την Κίνα όσο και στην Ινδία. Στην προσπάθειά τους να αιτιολογήσουν την ανωτερότητα του δυτικοευρωπαϊκού καθώς και του βορειοαμερικανικού πολιτισμού και τρόπου σκέψης προβαίνουν σε αρκετές περιπτώσεις ακόμα και στην υποβάθμιση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, αγνοώντας ή απλά αποσιωπώντας το γεγονός ότι η Ευρώπη της νεωτερικότητας προκειμένου να ιστοριοποιήσει το παρελθόν της και να αποκτήσει τις ρίζες που χρειαζόταν στηρίχθηκε αποκλειστικά στην εξύμνηση και προβολή τόσο του ρωμαϊκού όσο και του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.⁶¹

Από στενό πολιτισμικό εθνικισμό διακρίνονται και τα αντίστοιχα εγχειρίδια της Ιαπωνίας, ο οποίος, σε αντιδιαστολή με αρκετές άλλες ευρωπαϊκές και μη χώρες, αντί να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται, καθώς τα σχετικά εγχειρίδια διακρίνονται από μια τάση επιστροφής στις παραδοσιακές εθνικές αξίες και τα ιδανικά του καλού εθνικού πολίτη.⁶²

Τέλος, στην έρευνα του Crawford K. (2000),⁶³ η οποία αφορά τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Μαλαισίας, παρατηρήθηκε ότι χαρακτηρίζονται από μια τάση

⁶⁰ D. Dufty, 1997, Αναπλάθοντας την αυστραλιανή κοινωνία και τον πολιτισμό: Μια μελέτη στην εκπαίδευση για μια πλουραλιστική κοινωνία, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 180-196.

⁶¹ A. McDiarmid & D. Pratt, 1974, *Teaching prajudice*, Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education.

⁶² K. Yoshino, 1997, Cultural nationalism and “internationalization” in contemporary Japan, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 131-148.

⁶³ K. Crawford, 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 239-252.

ηρωοποίησης των εθνικών προσωπικοτήτων και υποβιβασμού των εθνικών «άλλων». Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε το γεγονός ότι εμπεριέχονται σ' αυτά πολλά ιστορικά λάθη και ανακρίβειες, τα οποία συμβάλλουν στην παρουσίαση μιας στρεβλής και προκατειλημμένης εικόνας των εθνικών «άλλων».

2.2. ΤΟ Α.Π. ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ

Οι νέοι μας πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και τις επαφές εκείνες που θα διασφαλίσουν τη θέση και την επιρροή τους στα πλαίσια μιας αυξανόμενα παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Η νέα χιλιετία καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη της διεθνούς κατανόησης, την ενδυνάμωση της ενημερότητάς μας τόσο για τα όσα λαμβάνουν χώρα σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, και, τέλος, την ενίσχυση της έννοιας του παγκόσμιου πολίτη στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Blair T. 1998.

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, η Αγγλία συνιστά μια πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική πλουραλιστική κοινωνία. Ολόκληρος ο αγγλικός κοινωνικός σχηματισμός δομήθηκε, νομιμοποιήθηκε και εξιδανικεύτηκε μέσω της δύναμης και του τρόπου σκέψης ενός ισχυρού αγγλικού έθνους-κράτους, το οποίο ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα δεν ήταν πλέον σε θέση να ελέγξει πλήρως τα όσα διαδραματίζονταν μέσα στα πλαίσια της κατά πολύ πλέον συρρικνωμένης εδαφικής επικράτειάς του.

Υπό το βάρος των νέων μετανεωτερικών πιέσεων, οι οποίες ασκούνται σε διεθνές επίπεδο, η Αγγλία βρίσκεται και αυτή εν μέσω μιας διαδικασίας εκσυγχρονισμού, τείνοντας να αποκτήσει έναν περισσότερο κοσμοπολιτικό και ανεκτικό απέναντι στην εθνική ετερότητα χαρακτήρα. Προσπαθεί να αποδεχτεί το γεγονός ότι δεν μπορεί πλέον να αναπολεί και να προσδοκά ότι μπορεί κάποια στιγμή να αναστήσει εκ νέου την παλιά Βρετανική Αυτοκρατορία, πλαισιωμένη από τους ένδοξους βασιλείς και βασίλισσες, από τα κάστρα και τις κυρίες της αυλής, τα οποία πλέον αποτελούν μακρινά «φαντάσματα» του ένδοξου εθνικού παρελθόντος της.¹

¹ C. Bagley, 1997, Πολυπολιτισμικότητα, τάξη και ιδεολογία: Μια σύγκριση Ευρώπης-Καναδά, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 89-105, Π. Καλογιαννάκη, 1998, Μ. Sadler, I. Kander, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, M. Cole, 1997, *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό: Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία*, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 197-234, D. McCrone, 2000, *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, B. Parekh, 1997, *Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης*, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 44-64, P. Close, 1995, *Citizenship, Europe and change*, London, MacMillan, J. Groot, 1998, "What should they know of England who only England know?": Kipling

Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραμάτισε όπως ήταν αναμενόμενο το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι το αγγλικό σχολικό σύστημα είναι χαώδες, λόγω του ότι εμφανίζεται ως ένα μη τυποποιημένο σύστημα, αλλά ως μια ποικιλία συστημάτων που διακατέχονται από μια αίσθηση εθνικής ενότητας. Στην αγγλική επικράτεια υπάρχουν τρία εντελώς ανεξάρτητα εκπαιδευτικά συστήματα, της Αγγλίας και Ουαλίας, της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας, των οποίων οι δομές παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες, λόγω των διαφορετικών ιστορικών προϋποθέσεων από τις οποίες απορρέουν. Το νομικό πλαίσιο των επί μέρους αυτών συστημάτων συνίσταται από ένα σύνολο ρυθμίσεων, το οποίο αρθρώνεται κάθε φορά από το βρετανικό κοινοβούλιο, το οποίο με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να επιβάλει τις εκπαιδευτικές του επιλογές σε όλα τα επιμέρους συστήματα, προσπαθώντας ανάμεσα στα άλλα να εξασφαλίσει την ισοτιμία τόσο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών όσο και των τίτλων σπουδών.

Αν και, ίσως, λιγότερο από ότι άλλα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών, το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από έναν βαθιά μονοπολιτισμικό² προσανατολισμό, ο οποίος αν και έχει μειωθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να είναι αρκετά εμφανής.

Ήδη από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσε ένα καθολικό φαινόμενο μέσα στα όρια της επικράτειας του αγγλικού έθνους-κράτους. Η Εκπαιδευτική Πράξη του 1870, η οποία αφορούσε αποκλειστικά την πρωτοβάθμια, αποτελεί ένα σημείο καμπής στην ιστορία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η δομή και οι λειτουργίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία παρέμειναν σχεδόν οι ίδιες, με κάποιες ελάχιστες τροποποιήσεις τις οποίες επέφερε η αντίστοιχη Εκπαιδευτική Πράξη του 1944, ως το 1998. Η πρώτη βαθμίδα του αγγλικού

on the boundaries of gender, art and empire, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 173-191, L. Hagendoorn, 1993, Ethnic categorization and outgroup exclusion: cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 26-51, S. Haseler, 1996, The English tribe. Identity, nation and Europe, London, MmacMillan, R. Jackoson, 1995, Religious education's. Respresentation of "religious" and "cultures", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no. 3, p.p. 272-289, E. Jones, 1998, The English nation. The great myth, Bodmin, Sutton, B. Porter, 1997, Concepts of nationalism in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 93-114, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell, W. Van Horne, 1997, The Bell Curve: A cross-century tradition concerning race and intellect, in Van Horne W. (ed.) op.cit., p.p. 63-74, J. Vernon, 1998, Border crossings: Cornwall and the English (imagi)nation, in Cubitt G. (ed.) op.cit., p.p. 153-172, S. Vertovec, 1996, Multiculturalism, culturalism and public incorporation, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 1, p.p. 50-70, W.P. Vogt, 1997, Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference, London, Sage.

² A. Smith, 2000, How international education fits into the new national curriculum, in *Bristol International Education Newsletter*, vol. Summer, p.p. 6-8.

εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία περιλαμβάνει τις ηλικιακή ομάδα από 5 έως 12 ετών, χωρίζεται σε δύο κύκλους, οι οποίοι αν και είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, μπορούν να συνυπάρχουν σε και ένα ίδρυμα. Αυτοί είναι το «Infant school» για παιδιά 5-7 ή 8 ετών και το «Junior school» για παιδιά 7 ή 8-12 ετών.³ Ως το 1998, το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από μια εκτεταμένη αποκέντρωση των οργάνων λήψη αποφάσεων, γεγονός που συνιστά ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά, και όχι μόνο, εκπαιδευτικά συστήματα.

Ωστόσο, η αυτονομία του αυτή περιορίζεται κάπως από το 1998 και μετά.⁴ Τη χρονιά αυτή εισάγεται και πάλι στην αγγλική εκπαίδευση ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο οφείλει να ακολουθηθεί από τα σχολεία όλης της επικράτειας. Παρατηρείται επίσης μια τάση αποδυνάμωσης του ρόλου των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών και μια ταυτόχρονη ενίσχυση του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, στην πραγματικότητα, αρχίζει να ατονεί ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο θέμα, όμως, αυτό θα επανέλθουμε αργότερα.

Η δομή του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει στηριχθεί στο γνωστό νεοσυντηρητικό παράδειγμα, το οποίο έχει εφαρμοστεί και σε άλλες χώρες, όπως είναι οι ΗΠΑ και ο Καναδάς. Εντούτοις, το αγγλικό νεοσυντηρητικό παράδειγμα, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε το όλο εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει αισθητά από εκείνα που αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ και τον Καναδά τόσο λόγω των διαφορετικών προσωπικών και πολιτικών ιδεολογικών προφίλ των κυβερνώντων των χωρών αυτών όσο και των διαφορετικών δομών, θεσμών και ευρύτερων ιδεολογιών που διακρίνουν τις τρεις αυτές δυτικότερες κοινωνίες. Πιο συγκεκριμένα, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δομής του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος διαδραμάτισαν η προσωπικότητα και οι απόψεις της M. Thatcher, η οποία υιοθέτησε έναν αδιάλλακτα

³ O. Anweiler, κ.ά., 1987, Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Ν. Τερζή, 1997, Η κρίση της ελληνικής εκπαίδευσης και ο ρόλος ενός πειραματικού σχολείου, στο *Μακεδόν*, τ. 3 σ.σ. 91-96, Eurydice, The educational system of England, in <http://www.eurydice.org/Eurybase/files/UKVO/tclUKVO.htm>, R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102, S. Haseler, 1996, op.cit., C. Holden, 1999, Education for citizenship: the contribution of social moral and cultural education, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 113-124, C.A. Torres, 1998, op.cit., M. Young, 1993, op.cit., p.p. 203-223.

⁴ Α. Καζαμιά, 1994, Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη», στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 67-111, Editorial Essay, 1992, in *Comparative Education Review*, vol. 36, no. 1, p.p. 1-9, I. Davies, et al., 2000, Enterprising citizens? The perceived interactions and overlaps between citizenship education and enterprise education in England and Hungary, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 373-384.

συντηρητικό τρόπο διακυβέρνησης της χώρας, φροντίζοντας ταυτόχρονα να εξασφαλίσει την ηθελημένη ή μη υποστήριξη του προγράμματος αυτού από όλους τους εμπλεκόμενους κρατικούς και μη φορείς της αγγλικής κοινωνίας.

Με την άνοδο των συντηρητικών στην εξουσία στα τέλη της δεκαετίας του 1970, επιχειρείται η θέσπιση των παρακάτω μέτρων, τα οποία συνάδουν προς τις νεοσυντηρητικές αρχές:⁵ α) η προσπάθεια επιβολής ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δίνει έμφαση στα βασικά γνωστικά αντικείμενα και προωθεί τις εθνικές αξίες, και β) η επαναφορά του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αποδυνάμωσης των τοπικών αρχών και της ενίσχυσης του ρόλου του Υπουργείου Παιδείας.

Η αγγλική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται από μια σχεδόν νοσταλγική ενόραση του 19^{ου} αιώνα. Οι έννοιες κλειδιά της ιδιωτικοποίησης και της τάξης αποτελούν βασικά συστατικά της. Λόγω της δημοτικότητάς της η Μ. Thatcher κατόρθωσε να συνδέσει τη μεταρρύθμιση με τις ιδιωτικές ρίζες της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα επιτέθηκε σθεναρά στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα της. Ενώ, λοιπόν, φαίνεται να μεταβιβάζει αρκετές αρμοδιότητες στους τοπικούς θεσμούς, στην ουσία διατηρεί τον κρατικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος.⁶

Όσον αφορά το αγγλικό Α.Π., η εξελικτική του πορεία παρουσιάζει μια εξαιρετικά περίπλοκη δομή, καθώς έχει σαφώς επηρεαστεί τόσο από εξωτερικές, κυρίως αμερικανικές, επιδράσεις όσο και από την ίδια την ιδιαιτερότητα της οργάνωσης του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις της αγγλικής κοινωνίας. Έτσι, διαπιστώνεται από νωρίς η τάση για σύνταξη αποκεντρωμένων Α.Π., χωρίς ωστόσο να απορρίπτεται πλήρως και η ιδέα σύνταξης ενός ενιαίου εθνικού Α.Π.

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά η συζήτηση γύρω από το Α.Π. διεξήχθη σε δύο επίπεδα, στο πολιτικό και στο εκπαιδευτικό.⁷ Σε πολιτικό επίπεδο, οι βασικοί πρωταγωνιστές ήταν η μαρξιστική αριστερά και η συντηρητική δεξιά. Οι αριστεροί επέκριναν το γεγονός ότι το Α.Π. προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές, καθώς και το ότι επιδιόταν σε έναν κατακερματισμό της γνώσης που τους προσέφερε. Από την

⁵ Α. Καζαμία, 1994, *όπ.π.*, σ.σ. 67-111, W.P. Vogt, 1997, *op.cit.*

⁶ Editorial Essay, 1992, in *Comparative Education Review*, vol. 36, no. 1, p.p. 1-9, C.A. Torres, 1998, *op.cit.*

⁷ Γ.Ε. Βρεττού & Α.Γ. Καψάλη, 1997, *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Ε. Χειμαριού, 1987, *Αναλυτικά προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Μ. Young, 1998, *The curriculum of the future*, London, Falmer Press.

άλλη, οι συντηρητικοί επέκριναν την υιοθέτηση από το Α.Π. συγκεκριμένων καινοτομιών που σχετίζονταν τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας και γενικότερα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οι συζητήσεις που αρθρώθηκαν κατά την περίοδο αυτή αφορούσαν, ως επί το πλείστον, το Α.Π. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο θεωρήθηκε ότι έχριζε περαιτέρω βελτίωσης λόγω του στρατηγικού ρόλου που διαδραμάτιζε στην κοινωνικοποίηση των νέων, σε αντιδιαστολή με το αντίστοιχο Α.Π. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο ρόλος του οποίου περιορίστηκε κατά την περίοδο αυτή σε δεύτερη μοίρα.

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 αρχίζει να παρατηρείται, τόσο ανάμεσα στους πολιτικούς όσο και ανάμεσα στους παιδαγωγούς, μια ευρεία διάδοση της αναγκαιότητας μιας εκ βάθρων αναμόρφωσης του σχολικού Α.Π., η οποία μάλιστα προβάλλεται ταυτόχρονα ως αναπόφευκτη και ως επιθυμητή. Κατά την περίοδο αυτή, η αποκεντρωτική φύση του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος είχε ως συνέπεια την ύπαρξη εκατοντάδων Α.Π., μια που κάθε σχολική μονάδα είχε ουσιαστικά το δικαίωμα να διαμορφώνει το δικό της διακριτό Α.Π. Παρατηρείται, λοιπόν, η ύπαρξη ενός ουσιαστικά ανεξέλεγκτου μωσαϊκού Α.Π., το οποίο θεωρήθηκε ότι ευθύνεται για όλα τα δεινά του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Απόρροια του σχετικού διαλόγου υπήρξε η Πράξη του 1988, σύμφωνα με την οποία, για πρώτη φορά στη ιστορία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργείται ένα κοινό Α.Π. για όλους τους μαθητές της χώρας που έχουν ηλικία από 5 έως 16 ετών. Βασικοί άξονες του κοινού αυτού εθνικού Α.Π. καθορίστηκαν α) η προαγωγή της πνευματικής, ηθικής, πολιτισμικής, διανοητικής και σωματικής ανάπτυξης των μαθητών, και β) η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχή από μέρους τους αντιμετώπιση των ρόλων, τους οποίους θα κληθούν να αναλάβουν ως ενήλικες. Η αντίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εισαγωγή του εθνικού αυτού Α.Π. προγράμματος υπήρξε αρκετά σθεναρή, όμως, η δημιουργία και η εισαγωγή στην εκπαίδευση ενός εθνικού Α.Π. αποτελούσε πια τη νέα πραγματικότητα.⁸

⁸ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: G.H. Bell, 1991, *Developing a European dimension in primary schools*, London, David Fulton, C. Chitty, 1993, *Introduction: International perspectives on the curriculum*, in *Educational Review*, vol. 45, no. 2, p.p. 107-109, Eurydice, *The educational system of England*, in <http://www.eurydice.org/Eurybase/files/UKVO/tclUKVO.htm>, D. Evans, 1997, *Education for citizenship: some recent english experience*, in Pouwels J., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 35-51, J.W. Guthrie & L.C. Pierce, 1990, *The international economy and national education reform: a comparison of education reforms in the United*

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το Α.Π. των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, παρατηρούμε ότι αυτό δε διαφέρει σχεδόν καθόλου από την παραδοσιακή ευρωπαϊκή αντίληψη περί μαθημάτων κοινωνικών σπουδών. Ωστόσο στην Αγγλία τόσο τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών γενικότερα όσο και το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ειδικότερα έχουν δεχθεί κατά καιρούς σοβαρές αμφισβητήσεις, οι οποίες πηγάζουν από την αντίληψη ότι αποτελεί κατώτερο γνωστικό αντικείμενο από εκείνα της γεωγραφίας και της ιστορίας. Επιπρόσθετα, υπάρχει διάχυτη στην αγγλική κοινωνία η πεποίθηση ότι τα σχολεία δεν πρέπει να ασχολούνται με θέματα που εμπίπτουν στον τομέα της πολιτικής.⁹ Όμως, παρά τις σθεναρές αντιδράσεις που κατά καιρούς αρθρώθηκαν, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διδάσκεται σήμερα κανονικά ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στην Αγγλία, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και του ευρύ κοινό. Στις σπάνιες περιπτώσεις, κατά τις οποίες η σχετική συζήτηση πήρε μια κάπως μεγαλύτερη έκταση, την αφορμή έδωσαν κυρίως επισημάνσεις επιστημονικών αδυναμιών. Γι' αυτό και η σχετική συζήτηση αφορά σχεδόν πάντα τα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις ελάχιστες εκείνες περιπτώσεις που το αντικείμενο συζήτησης είναι η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητά τους, η συζήτηση περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁰

Στην Αγγλία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, δεν υπάρχει ένα και μοναδικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα. Ο άγγλος εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να επιλέξει από έναν αριθμό βιβλίων αυτό ή αυτά που ο ίδιος θεωρεί ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών του. Τα σχολικά εγχειρίδια συγγράφονται από συγκεκριμένους για κάθε σχολική βαθμίδα εκδοτικούς οίκους, σύμφωνα με τις αντίστοιχες επιταγές του ενιαίου εθνικού Α.Π. Στη συνέχεια αποστέλλονται οι

States and Great Britain, in *Oxford Review of Education*, vol. 16, no. 2, p.p. 179-206, I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, M. McLean, 1993, The politics of curriculum in European perspective, in *Educational Review*, vol. 45, no. 2, p.p. 125-135, A. Ross, 2000, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press, T. Taylor, 1999, Movers and shakers: high politics and the origins of the English National Curriculum, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 26-43, H. Williamson, 1997, The European dimension and human rights and values in the national curriculum of England, in Pouwels J., et al. (eds.) op.cit., p.p. 179-198.

⁹ G. Contreras, 1990, International perspectives on research in social studies, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 287-290, B.G. Massialas, 2000, Global imperatives for social studies in the 21st century, in Welch G.F. & Mawgood E. (eds.) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth UAE, p.p. 468-483.

¹⁰ J. Oakes & M. Lipton, 1999, *Teaching to change thw world*, Boston, McGraw-Hill.

εκδοτικοί κατάλογοί τους στα σχολεία, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως ενημερωμένοι αναφορικά με το τι κυκλοφορεί στην αγορά και να προβούν στην καλύτερη, κατά τη γνώμη τους επιλογή. Επιπρόσθετα, έχουν τη δυνατότητα να μην χρησιμοποιήσουν κανένα από τα εγχειρίδια των εκδοτικών οίκων και να δουλέψουν με ντοσιέ, στο οποίο εντάσσουν τις πληροφορίες που συλλέγουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους από πολλαπλές πηγές.

Οι έρευνες των Robbins K. (1993) και Williamson H. (1997),¹¹ οι οποίες επιχείρησαν να εξακριβώσουν κατά πόσο ενυπάρχει η ευρωπαϊκή διάσταση στο αγγλικό Α.Π. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα. α) Οι περισσότερες από τις αναφορές που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν στην κατηγορία «βελτίωση των γνώσεων για την ΕΕ και τα κράτη μέλη της από ιστορική, πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική σκοπιά». Ωστόσο, οι μόνες σαφείς αναφορές σε χώρες της Ευρώπης απαντώνται στο μάθημα της ιστορίας. Σημαντική θέση κατέχει η αρχαία Ελλάδα, στην οποία αφιερώνεται μια αρκετά μεγάλη ενότητα. Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές αυτοί αποφάνθηκαν ότι το αγγλικό Α.Π. δε συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας, ούτε και στη διασαφήνιση των αξιών στις οποίες στηρίχθηκε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός, με αποτέλεσμα οι άγγλοι μαθητές να μην είναι σε θέση αν δουν τους εαυτούς τους ως ευρωπαίους πολίτες.

Σε μια συγκριτική έρευνα που διεξήχθη από τον Φλουρή Γ. (1998),¹² ανάμεσα στα Α.Π. της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας αναφορικά με την ύπαρξη ή μη αναφορών τόσο στα ανθρώπινα δικαιώματα όσο και στα δικαιώματα του παιδιού, διαπιστώθηκε ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα το αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει τις λιγότερες σχετικές αναφορές από τις προς εξέταση χώρες, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού. Το μάθημα του αγγλικού Α.Π. στο οποίο εντοπίστηκαν οι περισσότερες αναφορές είναι η ιστορία, ενώ επισημαίνεται ότι, σε αντίθεση με τις δύο άλλες χώρες, στο αγγλικό Α.Π. δεν αφιερώνεται κάποια συγκεκριμένη ενότητα αποκλειστικά στα δικαιώματα του ανθρώπου ή του παιδιού.

¹¹ K. Robbins, 1993, *History, religion and identity in modern Britain*, London, The Hambledon Press, H. Williamson, 1997, *The European dimension and human rights and values in the national curriculum of England*, in Pouwels J., et al. (eds.) op.cit., p.p. 179-198.

¹² G. Flouris, 1998, *Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France*, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 93-109.

Αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν από τους Harris R. (1998) και Coulby D. (2000?),¹³ διαπίστωσαν ότι η αρχαία Ελλάδα στο αγγλικό Α.Π. παρουσιάζεται σε ικανοποιητικό βαθμό, και μάλιστα ως ένα αποκλειστικά θετικό φαινόμενο, μια που είναι ο μόνος πρόγονος του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Οι ερευνητές κρίνουν ότι η παρουσία αυτή της Ελλάδας στηρίζει το μύθο της συνεχούς γραμμικής ανάπτυξης του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ενώ παράλληλα του παρέχει τα απαραίτητα εχέγγυα για τη στήριξη της αντίληψης περί ανωτερότητάς του από όλους τους άλλους πολιτισμούς που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν σε διάφορες γωνίες του πλανήτη.

Η έρευνα του Brooks V.D. (1987)¹⁴ αναφορικά με την εικόνα των ΗΠΑ στα αγγλικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρεί ότι στις μικρότερες τάξεις οι σχετικές αναφορές περιορίζονται κυρίως στο κλίμα και γενικότερα σε γεωφυσικά στοιχεία και χαρακτηριστικά των ΗΠΑ. Στις μεγαλύτερες τάξεις έρχονται σε επαφή και με στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό και την καθημερινή πραγματικότητα των ΗΠΑ. Ωστόσο οι πληροφορίες αυτές, εκτός από το ότι είναι αποσπασματικές, κρίνονται σαφώς ανεπαρκείς, καθώς εστιάζονται σχεδόν αποκλειστικά στη ζωή της αμερικανικής οικογένειας εντός του χώρου του σπιτιού. Οι αναφορές στον πολιτισμικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει τις ΗΠΑ, καθώς και στα προβλήματα που ανακύπτουν από τις φυλετικές και εθνικές διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων εμφανίζονται εντελώς επιφανειακά και ξεκομμένα από το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους συγκείμενο.

Τέλος, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Farren R. (1994),¹⁵ διαπιστώθηκε ότι στα αγγλικά σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο τρίτος κόσμος παρουσιάζεται ως μεγάλο πρόβλημα, το οποίο καθυστερεί και υποδαυλίζει την ανάπτυξη της παγκόσμιας κοινότητας, ενώ παράλληλα οι κάτοικοί του φέρονται ως «καθυστερημένοι» και «αδαείς». Τέλος, είναι διάχυτα από ρατσιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες στρέφονται ως επί το πλείστον εναντίον των ατόμων που ανήκουν στη μαύρη φυλή, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια προβληματική εγκληματική συμπεριφορά.

¹³ D. Coulby, 1999, Images of Greece in curricular systems in England and Wales and Greece, paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11, R. Harris, 1998, Working towards a prejudice-free classroom, in Willems G.M., et al. (eds.) op.cit., p.p. 101-111.

¹⁴ V.D. Brooks, 1987, American studies in the british primary school: A new first step in expanding student horizons in Great Britain, in *Southern Social Studies Quarterly*, vol. 13, no. 1, p.p. 21-32.

¹⁵ R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102.

2.3. ΤΟ Α.Π. ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συχνά κατηγορηθεί ως εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό. Μερικοί θα μπορούσαν να αναζητήσουν τους λόγους στο ότι το ελληνικό κράτος από την αρχή της σύστασής του προσπάθησε να διασφαλίσει τη νομιμότητά του κυρίως μέσω της εθνοκεντρικής εκπαίδευσης.

Στ. Πεσμαζόγλου, 1995.

Είναι γνωστό, ότι η πορεία του ελληνικού κράτους από τη σύστασή του τον 19^ο αιώνα μέχρι τη σύγχρονη εποχή, χαρακτηρίζεται από μια συνεχή εδαφική επέκταση με την κρατική έννοια του όρου. Ωστόσο, οι αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, και εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να συντελούνται, στην ελληνική κοινωνία είναι συνταρακτικές και αφορούν όλους σχεδόν τους τομείς της ζωής, οικονομία, πολιτική, πολιτισμός, πνευματικό και μορφωτικό επίπεδο, συνθήκες ζωής και διαβίωσης, εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μεταβολές αυτές επέρχονται περιοδικά και σχετίζονται άλλοτε με τις ιστορικές εξελίξεις στην ευρύτερη περιοχή, άλλοτε με την ιδεολογία και τα οράματα της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας και άλλοτε από τις παγκόσμιες οικονομικές, και όχι μόνο, εξελίξεις.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα, ήδη από την ίδρυση του νέου ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, η κεντρική κυβέρνηση ανέλαβε το ρόλο της διαμόρφωσης μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι εμφανής ακόμα και στη σύγχρονη εποχή.¹ Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα το κράτος αποτελεί τον πιο

¹ Κ. Αγγελόπουλου, 2000, Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, στο Κανάλη Α., Μπρονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 319-334, Χρ. Αντωνίου, 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26, Δ. Γερμανού, 2000, Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 265-280, Α. Γκόττοβου, 1994, Εθνική ταυτότητα και ευρωπαϊκός προσανατολισμός, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 126-137, Θ. Ζιάκα, 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 177-202, Α. Καραφύλλη, 1997, Προβλήματα και προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 3, σ.σ. 60-65, J. Kristeva, 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Μ. Κωστούλα-Μακράκη, 1999, Η οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 399-405, Π. Λαμπρία, 1994, Ελληνική παιδεία-Ευρωπαϊκή διάσταση, στο *Οικονομικός*

ισχυρό οργανισμό, ο οποίος μέσω του Υπουργείου Παιδείας και των αρμόδιων οργάνων του, είναι η μοναδική αρχή που φέρει την ευθύνη της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κλεισμένο στον εαυτό του και εγκλωβισμένο στην καταπίεση του ένδοξου παρελθόντος και των ξένων μεταφυτεμένων επιλογών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει πλέον να ανταποκριθεί στην έννοια της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ήδη από την ίδρυση του νεώτερου ελληνικού κράτους, παρατηρείται η εμφάνιση μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα σε αντιθετικούς πόλους, οι οποίοι εστιάζονται στις έννοιες Ελλάδα-Ευρώπη, μετανεωτερικότητα-παράδοση, εκδυτικισμός-ελληνοχριστιανικός πολιτισμός.² Από την παραπάνω διαλεκτική απορρέει ο χαρακτήρας της ελληνικότητας ως κοινωνικοοικονομικής, ιστορικής και πολιτισμικής οντότητας, μέσα από το άνοιγμά της στην ευρωπαϊκή οντότητα.

Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ, δημιούργησε μια σειρά από προκλήσεις αναφορικά με τα στοιχεία του εθνικού αυτοπροσδιορισμού, που δεν είναι άλλα από την εθνική ταυτότητα και συνείδηση, καθώς και η πολιτισμική μας κληρονομιά. Ο κλειστός, αμυντικός και εσωστρεφής εθνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναγκάστηκε να στραφεί σταδιακά προς την ανοιχτότητα, την εξωστρέφεια, την ανεκτικότητα και τον εκσυγχρονισμό. Ως ευρωπαίοι πολίτες, οι Έλληνες δέχονται εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία βασικός στόχος της είναι η αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, εξασφάλιση της σταθερότητας της κοινωνικής συνοχής και η συντήρηση των αξιών και των παραδόσεων του ελληνισμού. Η σημασία του εθνικού χαρακτήρα της γνώσης στο Α.Π. διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση τόσο της νεοελληνικής

Ταχυδρόμος, τ. 28, σ.σ. 211-214, Γ.Π. Μάρκου, 1996, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Α. Παπαρίζου, 2000, Η ταυτότητα των Ελλήνων, τρόποι αυτοπροσδιορισμού και η επίδραση της ελληνικής Ορθοδοξίας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 135-152, Στ. Πεσμαζόγλου, 1995, Ευρωκεντρικές κατασκευές, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 179-208, Ο. Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, 2000, Τοπική αυτοδιοίκηση και πολιτισμική διαχείριση: Τάσεις ομοιογενοποίησης και διαφοροποίησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 237-250, Α. Υφαντή, 1994, Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 71, σ.σ. 106-117, Ε. Φυριππή, 1999, Η ταυτότητα του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης κατά το 19^ο αιώνα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 585-589.

² Χ. Δούκα, 1997, Ευρωπαϊκή διάσταση-Ελληνική εκπαίδευση: Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 93, σ.σ. 43-51, Κ. Μπαλάσκα, 1992, Αναλυτικά προγράμματα, στο *Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ, σ.σ. 28-35, Η. Psomiades & S. Thomadakis, 1993, Greece, the new Europe, and the changing international order, New York, Pella publ.

όσο και της ευρωπαϊκής ταυτότητας του έλληνα πολίτη.³ Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις δύο τελευταίες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, προκειμένου να σχηματίσουμε μια σαφέστερη εικόνα της πορείας προσαρμογής και ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην πραγματικότητα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

³ Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Ν. Ιντζεσιζόγλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 177-202, Α. Κοντάκου, Ε. Κόνσολα & Δ. Χατζηγεωργίου, 1999, Οι ευρωπαϊκές αξίες στα σχολικά εγχειρίδια, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β & Νικηδόμου Ε. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 317-324, Χ. Κωσταντοπούλου, 2000, Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών, στο Κωσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 11-30, Ν. Τερζή, 1993, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 2001, Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα, παρουσιάστηκε στο Συνέδριο που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα Αντώνη Τρίτση και την ΕΛΕΣΕ, με θέμα: «Παιδεία και Πολίτης», Αθήνα, 29-30 Μαρτίου, σ.σ. 1-8, Ι. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός;, Αθήνα, εκδ. Πελασγός, G. Pasiás & G. Flouris, 1999, Mythologies of modernity and post-modern realities in the construction of the neo-hellenic society, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 482-490.

2.3.1. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΟΥ 1976-1977 ΚΑΙ ΤΟΥ 1982-1985

Μέχρι το 1974 η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έγινε (όποτε δοκιμάστηκε, ανατράπηκε στο σύνολό της), γιατί καταστρέφεται από τους αντιμεταρρυθμιστές. Μετά τη μεταπολίτευση γίνεται, αλλά δεν ολοκληρώνεται από τους ίδιους τους μεταρρυθμιστές. Και αν δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για τον «Κρόνο που τρώει τα παιδιά του», σίγουρα νομιμοποιούμαστε να αναφερθούμε στους «γονείς που τα αποποιήθηκαν».

Σ. Μπουζάκη, 1992.

Στην ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, από την ίδρυσή του το 1834 μέχρι σήμερα, έγιναν πολλές προσπάθειες για μεταρρύθμιση, οι οποίες, όπως είναι φυσικό, αντικατοπτρίζουν την πρόοδο και τα πισωγυρίσματα της ελληνικής κοινωνίας. Εξαιτίας του γεγονότος ότι η νεότερη ελληνική ιστορία χαρακτηρίζεται από συνεχείς εναλλαγές, κάθε μεταρρύθμιση αποτελεί ουσιαστικά μια αντιμεταρρύθμιση της προηγούμενης. Έτσι εξηγείται εν μέρει το εκ πρώτης όψεως οξύμωρο σχήμα, να λαμβάνονται, να αίρονται και να επανέρχονται μέτρα και αλλαγές που είχαν συζητηθεί σε παλαιότερες χρονικές περιόδους.

Στην Ελλάδα, η τύχη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, και όχι μόνο, ακολουθεί την τύχη του υπουργού και της κυβέρνησης που τις εισηγήθηκε. Κάθε καινούργιος υπουργός, ακόμα και να προέρχεται από την ίδια κυβέρνηση με τον προκάτοχό του, φιλοδοξώντας να αφήσει το δικό του στίγμα στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, καταργεί ή στην καλύτερη περίπτωση απλώς τροποποιεί, όλα όσα εισηγήθηκε ο προκάτοχός του.¹ Μέσα στα πλαίσια αυτά, όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς, στόχευαν στον

¹ Γ.Ε. Βρεττού & Α.Γ. Καψάλη, 1997, Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Α. Δημαρά, 1995, Τα όρια της μεταρρύθμισης, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 73-82, Β. Κοροβίνη & Θ. Ζιάκα, 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη, Σ. Μπουζάκη, 1992, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80. Μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 240-265, Σ. Μπουζάκη, 1994, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Α', Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και αποσκοπούσαν να προσδώσουν σ' αυτό μεγαλύτερη αποδοτικότητα και λειτουργικότητα.

Σε κάθε διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είθισται να γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική μεταρρύθμιση.² Η εξωτερική μεταρρύθμιση περιλαμβάνει τις μεταβολές που επέρχονται στην οργάνωση του σχολείου, την τροποποίηση των σχολικών τύπων και στις μεταξύ τους σχέσεις, τον τρόπο μετάβασης από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη, με άλλα λόγια καλύπτει την οργανωτική πλευρά της εκπαίδευσης. Αντίθετα, η εσωτερική μεταρρύθμιση αφορά τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αναφέρεται, δηλαδή, σε ότι λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο. Βασικές συνιστώσες της θεωρούνται, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η επιλογή περιεχομένων μάθησης των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων, καθώς και ο τρόπος εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να είναι μια απλή ή αποκομμένη μεταβολή των εκπαιδευτικών θεσμών, γιατί:³

1. Υποτίθεται ότι εκφράζει τη φιλοσοφία της κρατικής εξουσίας ή του κόμματος που βρίσκεται στη εξουσία.
2. Η φιλοσοφία της αποτελεί τη συμπύκνωση των απαιτήσεων που προβάλλουν η δομή και η υπερδομή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας στους διάφορους τομείς των δραστηριοτήτων της.
3. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που θα υπηρετήσουν στο άμεσο μέλλον τις ανάγκες της πολιτείας.

Κατά συνέπεια κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οφείλει να είναι προσαρμοσμένη τόσο στις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας της εποχής στην οποία πραγματοποιείται όσο και στις ανάγκες των παιδιών του αύριο.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η εκπαιδευτική μας ιστορία χωρίζεται σε τρεις ευρείες χρονικές περιόδους. Η πρώτη αρχίζει το 1834 με τη δημοσίευση του πρώτου εκπαιδευτικού νόμου του ελληνικού κράτους και λήγει με την έναρξη της λειτουργίας του Ακαδημίας του Βόλου το 1908, η δεύτερη αρχίζει το

² Α. Καζαμία, 1986, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 9-19, Ν. Τερζή, 1981, Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980), στο *Φιλολογος*, τ. 23, σ.σ. 272-281, Ν. Τερζή, 1993, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

³ Κ.Ν. Παπανικολάου, 1986, Εγγενείς δυσχέρειες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ιδιαίτερα των δύο τελευταίων, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 272-276.

1909 με τα γεγονότα στο Γουδί και λήγει το 1974 με την κατάρρευση της χούντας και η έναρξη της τρίτης συμπίπτει χρονικά με τη μεταπολίτευση.⁴

Η επιτακτική απαίτηση για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας εκδηλωνόταν κυρίως μετά την έξοδο της χώρας από περιόδους κρίσεις, όπως πολέμους, ή ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από μια νέα πολιτική παράταξη. Επομένως, δεν μας προκαλεί καμία κατάπληξη το γεγονός ότι, αμέσως μετά την πτώση της χούντας το καλοκαίρι του 1974, και την αποκατάσταση της δημοκρατικής διακυβέρνησης της χώρας υπό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, γενικεύτηκε η απαίτηση για μεταρρύθμιση του ισχύοντος τότε εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πολιτικό σκηνικό μετά την πτώση της χούντας σηματοδοτεί την εκδήλωση μιας πρωτοφανούς για τη χώρα κατάστασης. Για πρώτη φορά στην ιστορία της συγκροτείται ένα νέο πολιτικό σύστημα, το οποίο σέβεται και τηρεί τόσο την αρχή της εναλλαγής στην εξουσία όσο και τους δημοκρατικούς κανόνες της πολιτικής. Οι συντηρητικοί που ανέλαβαν την εξουσία κατά την περίοδο αυτή, είχαν γίνει αρκετά μετριοπαθείς λόγω των πρόσφατων άτυχων εμπειριών (π.χ. χούντα, κυπριακό, κλπ.).

Η παλαιά τάξη πραγμάτων καταρρέει και στη θέση της εγκαθίσταται μια καινούργια, η οποία θα επιφέρει καταλυτικές επιπτώσεις τόσο κοινωνικοοικονομικό όσο και στο πολιτικό σκηνικό. Ο εκδυτικισμός της πολιτικής ζωής, μέσω της εδραίωσης της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, θα οδηγήσει και σ' έναν εκδυτικισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών.⁵ Έτσι, μετά το 1974, οι μεταβολές που επέρχονται στην ελληνική εκπαίδευση προσιδιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις αντίστοιχες στις δυτικές χώρες, φαινόμενο που θα αυξάνεται σταδιακά μέσα στα πλαίσια της πορείας ενσωμάτωσης του ελληνικού κράτους στην ΕΕ.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 εμφανίζεται αρκετά προβληματική τόσο ως προς τον χαρακτηρισμό της ως μεταρρύθμιση όσο και ως προς το χρόνο στον οποίο πραγματώθηκε. Από τη μια, έχει αμφισβητηθεί από πολλούς το κατά πόσο μπορούμε να μιλάμε για μεταρρύθμιση ή για μια σειρά από εκπαιδευτικούς νόμους,

⁴ Α. Καζαμία, 1983, Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια συγκριτική θεώρηση, στα *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 58, σ.σ. 415-467, Ν. Τερζή, 1994, Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Διαχρονική ανασκόπηση και σημερινή συγκυρία, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 20-21, σ.σ. 33-42.

⁵ Σ. Μπουζάκη, 1999, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Θ. Μυλωνά, 1998, Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Α. Kazam;ia, 1978, The politics of educational reform in Greece: Law 309/1976, in *Comparative Education Review*, vol. 22, no. 1, p.p. 21-45.

και από την άλλη, η λεγόμενη «μεταρρύθμιση του 1976» δεν ολοκληρώθηκε παρά το 1977 με τη δημοσίευση και των τελευταίων συμπληρωματικών μέτρων.⁶ Γι' αυτό και στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, εμείς θα αναφερόμαστε σ' αυτήν ως μεταρρύθμιση του 1976-1977, προκειμένου να αποφύγουμε τη διχογνωμία που εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με το θέμα αυτό.

Το Σύνταγμα του 1975 ορίζει νέο σκοπό της Παιδείας, από τον οποίο έχουν απαλειφθεί αρκετοί όροι που υπήρχαν στα αντίστοιχα Συντάγματα του 1952 και του 1968, ενώ παράλληλα εμφανίζονται κάποιοι καινούργιοι. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 16 αναφέρεται ότι: «Η Παιδεία αποτελεί βασικήν αποστολήν του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της Εθνικής και Θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών».

Πέρα από το γενικό σκοπό της Παιδείας, το άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975 καθόρισε και τα γενικά πλαίσια σχεδιασμού της εν λόγω μεταρρύθμισης. Πιο συγκεκριμένα:

« 1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθεροι, η δε ανάπτυξις και προαγωγή αυτών αποτελεί υποχρέωσιν του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από του καθήκοντος της υπακοής εις το Σύνταγμα.

2. Η παιδεία αποτελεί βασικήν αποστολήν του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν...υπευθύνων πολιτών.

3. Τα έτη υποχρεωτικής φοιτήσεως δεν δύνανται να είναι ολιγώτερα των εννέα.

4. Πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεόμενους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητάς αυτών.

5. Η ανώτατη εκπαίδευσις παρέχεται αποκλειστικώς υπό ιδρυμάτων αποτελούντων νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, πλήρως αυτοδιοικουμένων. Τα ιδρύματα ταύτα τελούν υπό την εποπτεϊάν του Κράτους και δικαιούνται της οικονομικής ενισχύσεως αυτού, λειτουργούν δε επί τη βάσει των περί οργανισμών

⁶ Θ. Μυλωνά, 1986, Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 5, σ.σ. 163-198, του ιδίου, 1998, ό.π., Κ.Ν. Παπανικολάου, 1986, ό.π., σ.σ.272-276, Ε. Χοντολίδου, 1987, Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1981), Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

αυτών νόμων. Συγχώνευσις ή κατάτμησις ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δύναται να χωρήση και κατά παρέκκλισιν πάσης διατάξεως, ως νόμος ορίζει».

Με το Ν.309/1976 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως» καθορίζονται τα ακόλουθα για τη δημοτική εκπαίδευση: Η δημοτική εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και παρέχεται δωρεάν διαδοχικά στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία.

β. Δημοτικά σχολεία.

«Σκοπός του Δημοτικού Σχολείου είναι να θέσει τας βάσεις της αγωγής των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας, ήτοι να πλουτίσει τας εμπειρίας των, να διεγείρει και να αναπτύξει τας σωματικές και διανοητικές των ικανότητες, να εισαγάγει αυτούς εις την γνώσιν του φυσικού και του ιστορικού κόσμου, να καλλιεργήσει την παρατηρητικότητα, τον στοχασμόν και την ευαισθησίαν των, να αφυπνίσει την ηθικήν των συνείδησιν και να θέσει τας βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ανθρωπιστικής αγωγής αυτών» (άρθρο II).

Κύρια γνωρίσματα της εν λόγω μεταρρύθμισης υπήρξαν:⁷

- Η καθιέρωση της νεοελληνικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, μέσω του ορισμού της ως επίσημης γλώσσας διδασκαλίας και συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων. Ως νεοελληνική γλώσσα θεωρείται η δημοτική που διαμορφώθηκε σε πανελλήνιο εκφραστικό όργανο του ελληνικού λαού, συντεταγμένη χωρίς ιδιοματισμούς και ακρότητες.
- Η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο και η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η μείωση της αναλογίας των μαθητών ανά δάσκαλο από 40 σε 30, καθώς και των διδακτικών ωρών των δασκάλων από 36 σε 28-34 την εβδομάδα, προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία και η μάθηση.
- Η σύνταξη του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος για το δημοτικό σχολείο, τα οποία εμπεριέχονται στα Προεδρικά Διατάγματα

⁷ Σ. Ευαγγελόπουλου, 1998, Ελληνική εκπαίδευση, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Μ. Ηλιού, 1986, Οι αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 45-49, Α. Καζαμία, 1983, όπ.π., σ.σ. 415-467, Ε. Χοντολίδου, 1987, όπ.π.

483/1977 (το οποίο τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με το Π.Δ. 497/1981) και το 1034/1977 αντίστοιχα.

- Η συγγραφή νέων βοηθητικών βιβλίων γραμματικής και συντακτικού της δημοτικής γλώσσας, καθώς και η οργάνωση σεμιναρίων για την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Η ρύθμιση των θεμάτων που αφορούσαν την ειδική αγωγή, την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και την κοινωνική μέριμνα των αποκλινόντων από το φυσιολογικό ατόμων με το Ν. 1143/1981.
- Η καθιέρωση διαφόρων αλλαγών και ρυθμίσεων που αφορούσαν τη βελτίωση της διοίκησης και εποπτείας της δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από τα όσα προαναφέρθηκαν εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι η μεταρρύθμιση του 1976-1977 αποτελεί τη συνέχεια των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του 1929 και του 1964, οι οποίες δεν ολοκληρώθηκαν ποτέ, ακολουθώντας κάθε φορά την τύχη των δημοκρατικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων, οι οποίες κατά πολύ μικρά διαστήματα κυβέρνησαν τη χώρα από την αυγή του 20^{ου} αιώνα ως το εν λόγω χρονικό διάστημα. Μέσω της μεταρρύθμισης του 1976 επιχειρήθηκε μια αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση, όπως ήταν εξάλλου και εκείνη του 1964, μέσα, όμως, από διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά συγκείμενα.⁸ Πολλά μεταρρυθμιστικά στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964, που είχαν εν τω μεταξύ καταργηθεί από τη δικτατορία, αναβίωσαν και εντάχθηκαν στη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, γεγονός που συνέβαλε στην ευρεία συναίνεση του πολιτικού κόσμου της χώρας.

Η μεταρρύθμιση του 1976-1977 ψηφίστηκε μέσα στο κλίμα της μεταπολίτευσης, το οποίο δεν επέτρεψε στα υπερσυντηρητικά στοιχεία να επιβάλλουν τις ακραίες απόψεις τους. Εντούτοις, δεν παύει να αποτελεί ειρωνεία της ιστορίας το γεγονός ότι η δεξιά πολιτική παράταξη εμφανίστηκε να προτείνει και τελικά να υιοθετεί μεταρρυθμιστικά μέτρα, τα οποία είχε πολεμήσει με όλες τις δυνάμεις της μια δεκαετία πριν.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοσχεδίου στη Βουλή, η πλατειά συναίνεση των πολιτικών κομμάτων που παρατηρήθηκε, και ο χαρακτηρισμός του ως

⁸ Σ. Ευαγγελόπουλου, 1998, *όπ.π.*, Γ. Ξανθάκου-Νίκα, 1982, Τα όρια της μεταρρύθμισης, στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 78-85, Ε. Χοντολίδου, 1987, *όπ.π.*

υπερκομματικού νομοσχεδίου, ανάγκασε τον Υπουργό Παιδείας να αντιδράσει λέγοντας ότι: «Το νομοσχέδιο δεν είναι καθόλου υπερκομματικών. Το νομοσχέδιο φέρει την σφραγίδα της Νέας Δημοκρατίας».⁹

Όπως προαναφέρθηκε, η μεταρρύθμιση του 1976-1977 υπερψηφίσθηκε από την ελληνική Βουλή. Το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ ήταν τα κόμματα που εξέφρασαν τις εντονότερες αντιδράσεις, αλλά τελικά ψήφισαν τα νομοσχέδια για την εκπαίδευση.¹⁰

Όπως συνέβη και σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, έτσι και στην Ελλάδα οι δύο θεμελιώδεις εννοιολογικοί άξονες της μεταρρύθμισης του 1976-1977 ήταν ο εκσυγχρονισμός και ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μεταρρύθμιση του 1976-1977 αποτελεί αναμφισβήτητα ένα πολύ σημαντικό βήμα προς το εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα η συνταγματική κατοχύρωση της παιδείας ως αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη, αποτελεί μιας από τις βασικότερες προϋποθέσεις κατά την προσπάθεια δημιουργίας ενός προοδευτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Νέα Δημοκρατία (ΝΔ) προσπάθησε να φέρει στην εκπαίδευση τον αστικό εκσυγχρονισμό, τον οποίο είχε πολεμήσει λυσσαλέα μερικά χρόνια πριν. Στο πλαίσιο της προσπάθειάς της αυτής, τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που θεσπίστηκαν κρίθηκαν από το σύνολο του λαού ως θετικά, γιατί αποτελούσαν ουσιαστικά του αιτήματα ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Σε τελική, όμως, ανάλυση η προσπάθεια αυτή της ΝΔ δεν στέφθηκε από επιτυχία, μια που αν και υπήρχαν οι δυνατότητες για να επιτύχει, αυτές δε συνοδεύτηκαν από μια πραγματική θέληση για επιτυχία.¹¹

Έτσι, παρά τις σχετικές εξαγγελίες, κατά την περίοδο αυτή, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού συστήματος όχι μόνο δεν αμβλύνθηκε, αλλά ενισχύθηκε σημαντικά, ξεπερνώντας κάθε προηγούμενο. Παράλληλα, το κύρος της γενικής εκπαίδευσης μεγάλωσε σε αντίθεση προς εκείνο της τεχνικής εκπαίδευσης, το οποίο περιορίστηκε ακόμα περισσότερο. Σταθερό, επίσης, παρέμεινε και το γενικότερο ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης.¹² Μπορούμε, κατά συνέπεια, να

⁹ Μ. Ηλιού, 1986, όπ.π., σ. 46.

¹⁰ Μια λεπτομερής αναφορά του σχετικού διαλόγου που αναπτύχθηκε στην ελληνική Βουλή κατά την ψήφιση του σχετικού νομοσχεδίου, είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Δ. Δέδε, 1998, Εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση την περίοδο 1974-1989, Αθήνα, εκδ. Κορφή, Α. Καζαμιά, 1983, όπ.π., σ.σ. 415-467, Α. Καζαμιά, 1986, όπ.π., σ.σ. 9-19, Σ. Μπουζάκη, 1999, όπ.π., Ε. Χοντολίδου, 1987, όπ.π., Α. Kazamias, 1978, op.cit., p.p. 21-45.

¹¹ Δ. Δέδε, 1998, όπ.π., Α. Καζαμιά, 1994, όπ.π., σ.σ. 67-111, Θ. Μυλωνά, 1986, όπ.π., Π. Ξωχέλλη, 1981, Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.

¹² Μ. Ηλιού, 1986, όπ.π., σ.σ. 45-49.

ισχυριστούμε ότι τα μεταρρυθμιστικά μέτρα του 1976-1977 υπονομεύθηκαν έμμεσα, καθώς σηματοδεύτηκαν από την αντίφαση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στην τάση για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος από τη μια, και στην ταυτόχρονη άρνηση καταβολής των αναγκαίων πιστώσεων και αναθεωρήσεων των αρχών, των θεσμών, των διαδικασιών και της εκπαιδευτικής πολιτικής ολόκληρου του εκπαιδευτικού μηχανισμού και της λειτουργίας του.

Δίκαια, λοιπόν, έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι ό,τι έγινε στο χώρο της εκπαίδευσης κατά την περίοδο αυτή περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στον τομέα της εξωτερικής μεταρρύθμισης.¹³ Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο και ο απολογισμός της μεταρρύθμισης του 1976-1977 εμφανίζεται αρνητικός ακόμα και ως προς τους στόχους που η ίδια έθεσε, και αφορούσαν τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα και η ευρεία συναίνεση γύρω από τα μεταρρυθμιστικά μέτρα του 1976-1977 αποδείχθηκε παραπλανητική, μια που όπως φάνηκε στην πορεία, η μεταρρύθμιση αυτή δεν είχε στην πραγματικότητα την υποστήριξη καμιάς κοινωνικής δύναμης.

Κατά την περίοδο αυτή, η ιδεολογική κατεύθυνση της εκπαίδευσης προσδιορίζεται από το παρελθόν και αντιμετωπίζει συντηρητικά το μέλλον. Γενικά, δεν τηρήθηκαν οι βασικές αρχές μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έτσι, τα μεταρρυθμιστικά μέτρα δεν εφαρμόστηκαν αποδοτικά και κατά συνέπεια δεν απέδωσαν όσο αναμενόταν. Θεωρούμε ότι στην ουσία δεν υπήρχε ούτε η διάθεση ούτε η δυνατότητα για ουσιαστική μεταρρύθμιση, αλλά για μια εντυπωσιακή και επιφανειακή διαρρύθμιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και πρακτικών.

Οι αρχές της δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίζονται, ανάμεσα στα άλλα, και από σημαντικές πολιτικές μεταβολές, οι οποίες θα δρομολογήσουν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ο μονόπλευρος προσανατολισμός της εξωτερικής πολιτικής της ΝΔ, καθώς και η βαθιά οικονομική κρίση στην οποία βρισκόταν η χώρα, θα μετατοπίσουν μεγάλες λαϊκές μάζες προς το ΠΑΣΟΚ, το οποίο με βασικά αιτήματα την εθνική ανεξαρτησία, τη λαϊκή κυριαρχία και την κοινωνική αναμόρφωση, θα κερδίσει τις εκλογές του 1981 και θα σχηματίσει μια ισχυρή αυτοδύναμη κυβέρνηση.

¹³ Φ.Κ. Βώρου, 1986, Ιδεολογικές διακηρύξεις και ανασχές της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου 1975-81 (Αναφορά στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση), στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 50-54, Α. Καζαμία, 1995, όπ.π., σ.σ. 550-586, Ν. Τερζή, 1993, όπ.π., Ε. Χοντολίδου, 1987, όπ.π.

Επιπρόσθετα, η ένταξη της χώρας στον ΕΟΚ λίγο πριν το ΠΑΣΟΚ αναλάβει την εξουσία, θα προκαλέσει σημαντικές μεταβολές στο οικονομικό πεδίο, το οποίο θα δεχθεί έντονες πιέσεις προκειμένου να εναρμονισθεί με τις οικονομίες των άλλων χωρών της Κοινότητας. Στο ιδεολογικό επίπεδο, η ιδεολογία της εθνικής ανεξαρτησίας, η αντιδυτική και αντιδεξιά στάση και τα αιτήματα για κοινωνικό μετασχηματισμό, συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της ιδεολογία της αλλαγής. Μέσα στο γενικό αυτό κλίμα αλλαγής θα θεσπιστούν μια σειρά από μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα, τα οποία θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στη συνέχεια.

Ενώ κατά τη δεκαετία του 1970 η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται από μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού, η αντίστοιχη της δεκαετίας του 1980 στοχεύει, κυρίως, στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ιδεολογική της αφετηρία εντοπίζεται στις αντιλήψεις που συνιστούν το κριτικό κοινωνιομεταρρυθμιστικό μοντέλο, όπως αυτό αναπτύχθηκε στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, σε αντίστοιχες περιόδους διακυβέρνησής τους από σοσιαλιστική ή εργατικά κόμματα.¹⁴ Μέσα στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας σκιαγραφείται ο επιθυμητός τύπος ανθρώπου και πολίτη, ο οποίος θα αποτελέσει το προϊόν των θεσμών που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίησή του, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και εκείνος του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με δεδομένες, λοιπόν, τις συνθήκες που επικρατούσαν στην ελληνική κοινωνία στις αρχές της δεκαετίας του 1980, θα επιχειρηθεί κατά την πρώτη κυβερνητική περίοδο του ΠΑΣΟΚ (1981-1985) η θεσμοθέτηση και η εφαρμογή μιας «δημοκρατικής» εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια ενός ευρύτερου σοσιαλιστικού κοινωνικού μετασχηματισμού.

Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσονται θεσμικά μέτρα όπως:¹⁵

- Η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος στη γραφή της νέας ελληνική γλώσσας.

Σ. Μπουζάκη, 1992, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80. Μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 240-265,

¹⁵ Σ. Ευαγγελόπουλου, 1998, όπ.π., Α. Καζαμία, 1994, όπ.π., σ.σ. 67-111, του ιδίου, 1995, όπ.π., σ.σ. 550-586, Σ. Μπουζάκη, 1992, όπ.π., σ.σ. 240-265, Ε. Χοντολίδου, 1987, όπ.π., S. Chelmis, 1999, Citizenship values and political education in Greek primary school: An historical perspective, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 65-72.

- Ο εκσυγχρονισμός των Α.Π. και η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- Η συγγραφή, για πρώτη φορά στην ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, βοηθητικών βιβλίων για του εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η προσπάθεια για ενοποίηση της μεταϋποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου.
- Η μεταβίβαση της σχολικής περιουσίας στα όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης και η θεσμοθέτηση σχολικών επιτροπών και δημοτικών επιτροπών παιδείας για τη διαχείρισή της.
- Η κατάργηση των επιθεωρητών και η εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου.
- Ο τονισμός του κοινωνικού/ αντισταθμιστικού ρόλου της εκπαίδευσης, μέσω της ίδρυσης μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων, και την εισαγωγή του θεσμού της εσωσχολικής βοήθειας στα πλαίσια της ενίσχυσης του κράτους πρόνοιας.
- Η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την πορεία ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας, μέσω του πενταετούς προγράμματος οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές τη ιστορίας της νεοελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο αυτή.¹⁶ Η εν λόγω μεταρρυθμιστική προσπάθεια τοποθέτησε σε εντελώς νέες βάσεις τόσο τους σκοπούς και το περιεχόμενο όσο και τη διδακτική μεθοδολογία του δημοτικού σχολείου, στοχεύοντας στον πλήρη εκσυγχρονισμό του. Καθοριστική στην όλη διαδικασία υπήρξε η συνολική αναθεώρηση του ΑΠ., καθώς και η συγγραφή νέων βιβλίων τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό.

Συντελεστές της μεταρρύθμισης αυτής υπήρξαν το Π.Δ. 583/1982 και ο Ν. 1566/1985. Στο Ν. 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ως σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται ανάμεσα στα άλλα και «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από

¹⁶ Ι. Χριστιά, 1998, Από την πατριδογνωσία στη μελέτη περιβάλλοντος, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητας και να ζήσουν δημιουργικά...Ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές: α) να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης...β) να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους...γ) να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη...δ) να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται και να διαφυλάσσουν και να προάγουν τον πολιτισμό. ε) να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».¹⁷

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, καθώς και των επιμέρους επιδιώξεών του, τονίζονται ως βασικοί συντελεστές «η κατάρτιση και προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, τα άρτια και με εσωτερική συνοχή αναλυτικά προγράμματα, τα σύγχρονα διδακτικά βιβλία και μέσα διδασκαλίας, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών και όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων» (άρθρο 1, παρ. 2 και 3).

Κατά τη διαδικασία ψήφισης του σχετικού νομοσχεδίου στη Βουλή, η ΝΔ άσκησε έντονη κριτική στο Ν. 1566/1985, το οποίο, κατά την άποψή της, κομματικοποιεί και υποβαθμίζει την παιδεία, αποτελώντας ένα δείγμα αυθαιρεσίας και αλαζονικού τρόπου διαχείρισης των εθνικών θεμάτων. Σχετική κριτική ασκεί στον εν λόγω νόμο και το ΚΚΕ, σύμφωνα με την οποία ο Ν. 1566/1985, αν και περιέχει αρκετά θετικά σημεία, εντούτοις δεν κινείται σε μια κατεύθυνση πραγματικής αλλαγής, εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος.¹⁸

Από τους ίδιους τους μεταρρυθμιστές υποστηρίζεται ότι στα μεταρρυθμιστικά κείμενα της περιόδου αυτής είναι εμφανής η προσπάθεια απόδοσης στο σχολείο του διττού ρόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας,

¹⁷ ΥΠΕΠΘ, 1985, Νόμος Πλαίσιο 1566/85, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 1-3.

¹⁸ Μια λεπτομερέστερη παρουσίαση των αντιπαραθέσεων που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία ψήφισης του σχετικού νομοσχεδίου είναι πέρα από τους σκοπούς του παρόντος πονήματος. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Δ. Δέδε, 1998, ό.π., Σ. Μπουζάκη, 1992 και 1999, ό.π., Β. Παπαχρίστου & Λ. Μάνδαλου, 1997, Τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου: Πολιτική πρώτη προτεραιότητας η ανάγκη άμεσης αναθεώρησής τους, στο *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 63, σ.σ. 5-8.

μέσα στα πλαίσια της ανάπτυξης ενός κράτους πρόνοιας.¹⁹ Η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται με στόχο την αναβάθμιση της άνισης κατανομής των εκπαιδευτικών αγαθών, καθώς και την παροχή παιδείας και ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους.

Στην προσπάθεια αυτή, ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού κράτους δεν αποτέλεσε αρχικά εμπόδιο, στη μεταρρυθμιστική αυτή διαδικασία, καθώς το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εμφανίζεται ως αίτημα του ίδιου του κράτους, εφόσον κατά την περίοδο αυτή αποτελεί τον εκφραστή των ριζοσπαστικότερων στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας. Κατά τη δεύτερη, όμως, περίοδο 1985-1989, όπου παρατηρείται μια συντηρητική στροφή, αυτός ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του θα λειτουργήσει ανασταλτικά όσον αφορά την εδραίωση των νέων μεταρρυθμιστικών μέτρων.

Είναι γεγονός ότι, αν και η εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου, παρά τις όποιες αδυναμίες της, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της σύγχρονης νεοελληνικής εκπαίδευσης, εντούτοις, η όλη μεταρρύθμιση δεν χαρακτηρίστηκε από τη ριζοσπαστικότητα που απαιτούσε η τότε εποχή, γεγονός που συνέβαλε στη δημιουργία απογοήτευσης, η οποία με τη σειρά της διαμόρφωσε το κατάλληλο έδαφος για τη στήριξη της συντηρητικής κριτικής. Αν και η σημασία της μεταρρύθμισης αυτής δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να υποτιμηθεί, στηρίχθηκε, εντούτοις, σε ιδέες και παιδαγωγικές αντιλήψεις που επικράτησαν στο διεθνή χώρο κατά τις δύο προηγούμενες δεκαετίες. Επίσης, η εν λόγω μεταρρύθμιση έγινε υπό τους όρους μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, η οποία θεωρείται πλέον σήμερα ξεπερασμένη. Τέλος, αυτό που κυρίως ζημίωσε τη μεταρρύθμιση της δεκαετίας του 1980 ήταν ότι δεν αντιμετωπίστηκε ως κυλιόμενη μεταρρύθμιση,²⁰ γεγονός που θα της επέτρεπε να βελτιώνεται και να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα εθνικά και διεθνή κοινωνικά, και όχι μόνο, δεδομένα.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό αναφορικά με τις δύο τελευταίες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 20^{ου} αιώνα, παρατηρούμε ότι επιβεβαιώνεται η φράση του Α. Δημαρά ότι εμπíπτουν και αυτές στις «μεταρρυθμίσεις που δεν έγιναν». Κοινό χαρακτηριστικό τους ήταν ότι, παρά τις πομπώδεις διακηρύξεις τους, στην ουσία δεν είχαν ριζοσπαστική μορφή, αλλά

¹⁹ Σ. Ευαγγελόπουλου, 1998, όπ.π., Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Σ. Μπουζάκη, 1992, όπ.π., σ.σ. 240-265, του ίδιου, 1999, όπ.π., Α. Kazamias, 1990, *op.cit.*, p.p. 33-52.

²⁰ Δ. Δέδε, 1998, όπ.π., Σ. Ευαγγελόπουλου, 1998, όπ.π., Γ. Μάρκου, 1991, Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση και η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κομμάτων, στο *Λόγος και Πράξη*, τ. 45, σ.σ. 19-27, Ι. Χριστιά, 1998, όπ.π.

απέβλεπαν απλά στην προσαρμογή της εκπαίδευσης της ισχύουσα κοινωνικοπολιτική δομή. Γι' αυτό και οι παρεμβάσεις τους είναι, κυρίως, ως διαρθρωτικές, παρά ως μεταρρυθμιστικές.

2.3.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ Α.Π. ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΚΡΑΤΟΥΣ

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς μέσω του οποίου επιδιώκεται όχι μόνο η δημιουργία μελλοντικών πολιτών, που καλούνται να διατηρήσουν την εθνική, ιστορική και πολιτιστική τους κληρονομιά, αλλά ταυτόχρονα και η πολιτιστική, κοινωνικο-πολιτική και οικονομική σύγκλιση και συναδέλφωση όλων των λαών. Η εκπαίδευση, λοιπόν, μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο και για τους δύο σκοπούς με άμεση ευθύνη των φορέων της, που δεν είναι άλλοι από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κ.λπ.

Είναι κοινός τόπος, η συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα να θεμελιώνεται γύρω από ένα βασικό ερώτημα. Ποιές αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις θεωρείται ότι πρέπει να αποκτήσουν οι σημερινοί μαθητές, για να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο; Με βάση το ερώτημα αυτό, το πλαίσιο ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων θεμελιώνεται σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του κόσμου του αύριο, καθώς και των σημαντικότερων παραγόντων που θα τον διαμορφώσουν. Δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο παραδοχών για την κοινωνία και το μαθητή, το οποίο στηρίζει τις εκάστοτε επιλογές, οι οποίες παράλληλα αναζητούν εχέγγυα εγκυρότητας που συνδέονται άρρηκτα με τη γενικότερη αποδοχή τους από όλες τις κοινωνικο-πολιτικές ομάδες της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Ειδικότερα για την ελληνική περίπτωση η συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων της περιόδου 1931-1973 κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα, αναφορικά με την ιεράρχηση, καθώς και με τις μορφές των οργανωτικών σχέσεων της σχολικής γνώσης:¹

- Τα προγράμματα που εξετάστηκαν χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη σταθερότητα ιεραρχικών γνώσεων σε όλες τις μορφές ιεράρχησης της σχολικής γνώσης.
- Όλα τα προγράμματα δε χαρακτηρίζονται από μεγάλες εναλλαγές μαθημάτων στις αμέσως κατώτερες ιεραρχικές θέσεις της σχολικής γνώσης, από την άποψη του χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος.

¹ Χ. Νούτσου, 1979, Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, Θεμέλιο, σ.σ. 143-150.

- Όλα τα προγράμματα χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη ενός πυρήνα μαθημάτων που κατέχει τις πρώτες θέσεις της ιεραρχίας σε όλες τις μορφές ιεράρχησης της σχολικής γνώσης.
- Παρόλη τη σταθερότητα που χαρακτηρίζει τις ιεραρχικές σχέσεις της σχολικής γνώσης σε όλα τα προγράμματα, επισημαίνεται και η ύπαρξη ορισμένων διαφορών από πρόγραμμα σε πρόγραμμα.
- Οι τροποποιήσεις αυτές των ιεραρχικών δομών, που οδηγούν σε μια ορισμένη τροποποίηση προσανατολισμού της σχολικής γνώσης, οφείλονται ασφαλώς σε ορισμένες διαφορετικές επιλογές των συντακτών αυτών των προγραμμάτων, σε σύγκριση με τις επιλογές των συντακτών προηγούμενων ή μεταγενέστερων προγραμμάτων.
- Ένα, επίσης, χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι η μικρή χρονική διάρκεια διατήρησης των περισσότερων τροποποιήσεων.
- Παράλληλα, χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη αυστηρότητα στην οριοθέτηση της σχολικής γνώσης.
- Ένα βασικό χαρακτηριστικό, ιδίως των νεότερων προγραμμάτων, είναι η αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου στις περισσότερες γνωστικές περιοχές.
- Όλα τα προγράμματα, και ιδιαίτερα τα νεότερα, αφήνουν ελάχιστα περιθώρια στην πρωτοβουλία του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών για διαφορετική εκλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης.
- Εντοπίστηκε μια αυστηρή ομοιομορφία των οργανωτικών σχέσεων που διέπει όλα τα προγράμματα.
- Όλα τα προγράμματα χαρακτηρίζονται από μια ευδιάκριτη δυνατότητα ελέγχου του περιεχομένου κατά τη διαδικασία υλοποίησης των διαφόρων γνωστικών περιοχών.

Η ομοιομορφία αυτή που παρατηρείται αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα στον ελλαδικό χώρο, είναι κατά κάποιο τρόπο αναμενόμενη, αφού έχει διαπιστωθεί ότι και οι εκπαιδευτικοί σκοποί της αντίστοιχης περιόδου παρουσιάζουν μεταξύ τους μεγάλη ομοιότητα. Έτσι, *"αν και με το πέρασμα των χρόνων η περιγραφή των σκοπών του δημοτικού σχολείου στα νομοθετικά κείμενα έγινε μικρότερη και πιο περίπλοκη, δεν άλλαξε, ωστόσο, ως προς την ουσία τους"*.² Είναι γνωστό, ότι οι

² Ο Α. Δημαράς στη μελέτη του για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και το Α.Π. μέχρι και εκείνο του 1978 παρατηρεί ότι: "... το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου παραμένει ουσιαστικά αμετάβλητο από το 1913... γιατί δεν μπορεί, ασφαλώς, να θεωρηθεί ότι το πρόγραμμα έχει αναπροσαρμοστεί

περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας νομοθετήθηκαν κάτω από το ίδιο σχεδόν φραστικό πλαίσιο εκπαιδευτικών σκοπών, το οποίο παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητο από τις αρχές του αιώνα. Αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό τα τελευταία τριάντα χρόνια, κατά τα οποία, αν και η ελληνική κοινωνία γνώρισε διαφορετικές κυβερνήσεις με σημαντικές μεταξύ τους ιδεολογικο-πολιτικές αποκλείσεις, το μόνο σημείο στο οποίο φαίνεται να διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί σκοποί είναι η διαφορετική σειρά προτεραιότητας που έχουν, και η οποία εικάζεται ότι εκφράζει και την κατεύθυνση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.³

Τα Α.Π. αποτελούν, λοιπόν, σήμερα και στη χώρα μας τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.⁴ Ωστόσο, η διαβάθμιση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων τα τελευταία τριάντα χρόνια, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 1, δείχνει τις μεγάλες ομοιότητες που υπάρχουν ως προς την ουσία τους κατά τις διάφορες χρονικές περιόδους.⁵

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ 30 ΧΡΟΝΙΑ

1964: Θρησκευτικός - Ηθικός - Εθνικός - Γνωστικός - Πολιτικός

1969: Εθνικός - Θρησκευτικός - Ηθικός - Πολιτικός - Γνωστικός

1975: Ηθικός - Γνωστικός - Εθνικός - Θρησκευτικός - Πολιτικός

1976: Γνωστικός - Ηθικός - Θρησκευτικός - Εθνικός - Πολιτικός

1985: Γνωστικός - Ηθικός - Πολιτικός - Εθνικός - Θρησκευτικός

επειδή το μάθημα της πατριδογνωσίας μετονομάστηκε σε "σπουδή του περιβάλλοντος", ή επειδή προστέθηκαν μία ή δύο ώρες για την "αγωγή του πολίτη", ή επειδή αυξομειώθηκαν οι ώρες ορισμένων μαθημάτων (ιδίως καθώς οι αυξομειώσεις αυτές αντιστοιχούν σε μεταβολές στο σύνολο, των διδακτικών ωρών στις έξι τάξεις). Οι αναλογίες ανάμεσα στα ελληνικά, ας πούμε, και τα μαθηματικά, παραμένουν". Βλ. Α. Δημαρά, 1982, Ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος, στο *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3, σ. 114 και 152, Γ. Φλουρή, 1992, Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 206-239, Γ. Φλουρή, 1995, Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σπουδών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 328-367

³ Γ. Φλουρή, 1995, όπ.π. 1995

⁴ Γ.Ε. Βρεττού & Α.Γ. Καμάλη, 1997, Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, Γνώθι το curriculum, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.

⁵ Α. Δημαρά, όπ. π., 1982, σ. 151, Γ. Φλουρή, όπ. π., 1992, σ. 206, Γ. Φλουρή, όπ.π., 1995, σ. 332

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, άσχετα από το ποιό είναι οι σκοποί σε κάθε χρονική περίοδο, το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει ουσιαστικά αναλλοίωτο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να διερωτάται κανείς γιατί διατυπώνονται διαρκώς νέοι σκοποί, αφού τελικά το πνεύμα τους δε μεταφέρεται στα μαθήματα και στο περιεχόμενό τους. Κατά συνέπεια, η υπόθεση που εύλογα διατυπώνεται είναι ότι οι πραγματικοί σκοποί και οι επιδιώξεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής δεν καθορίζονται από φραστικές δηλώσεις και εξαγγελίες, αλλά εξαντλούνται μέσα από άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως εγκυκλίους ΥΠΕΠΘ, σύνθεση πληθυσμού της τάξης, εκπαιδευτικές ανισότητες, "κρυφό" αναλυτικό πρόγραμμα, περιεχόμενο βιβλίων, κ.ά.⁶

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τα πιο πρόσφατα νομικά κείμενα (Ν. 1566/85, Π.Δ. 583/82) και τα σχολικά εγχειρίδια, έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη μιας αναντιστοιχίας σε όλα τα επίπεδα της επάλληλης διασύνδεσης των επιμέρους αυτών στοιχείων, η οποία στοιχειοθετεί ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Έτσι, καθίσταται αναπόδραστη η διάσπαση της εσωτερικής συνοχής του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, η οποία αποτελεί μόνιμη αφετηρία προβλημάτων, που συνιστούν μια πτυχή της ελληνικής εκπαιδευτικής κρίσης.⁷

Πέρα από όλα αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ότι εκφράζει το "λέγειν" και το "τευχείν" της εθνικής κοινωνίας για τον εαυτό της. "Λέγειν" ως λόγος ο οποίος δημιουργεί μια φαντασιακή ενότητα όμορων πολιτισμικά υποκειμένων και αποσκοπεί στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο σώμα του εθνο-κρατικού μηχανισμού. Και "τευχείν" ως πράξη ερμηνείας, ενεργητικής παρέμβασης και μετασχηματισμού της ιστορικής πραγματικότητας. Αυτή η διττή υπόσταση, ο δυαδικός χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος κρυσταλλώνεται στις δύο διαφορετικές γνωσιολογικές κατηγορίες: της "εθνικής γνώσης" και της "παγκόσμιας γνώσης". Η "εθνική γνώση" έχει ως σκοπό την αναπαραγωγή του εθνικού πολιτισμού και της ιστορικής κληρονομιάς, ενώ η "παγκόσμια γνώση" αποσκοπεί στην κοινωνική αναπαραγωγή και ένταξη των ατόμων στον οικονομικό καταμερισμό εργασίας. Ως "εθνικός λόγος" το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να είναι καθολικός, ενιαίος,

⁶ Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη, 1990, Η ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, αρ. 3, σ.σ. 199-215, Γ. Φλουρή, 1995, όπ.π.

⁷ Α. Κοντάκου, Ε. Κόνσολα & Δ. Χατζηγεωργίου, 1999, Οι ευρωπαϊκές αξίες στα σχολικά εγχειρίδια, στο Χάρη Κ.Π., Πετρούλακη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 317-324, Γ. Φλουρή, 1995, όπ.π.

συνεχής, κατανοητός και πειστικός, αφού διαμέσου του σχολικού προγράμματος η ελληνική κοινωνία αυτο-αναγνωρίζεται μέσα από την ιστορία που διηγείται στα παιδιά της για τον εαυτό της. Συνακόλουθα, ως "εθνικός λόγος" το αναλυτικό πρόγραμμα επιλέγει και αποσπά ή απορρίπτει και αποκρύπτει από την παγκόσμια γνώση και τον παγκόσμιο πολιτισμό τα τμήματα εκείνα που θεωρεί απαραίτητα για τη διαμόρφωση της "εθνικά χρήσιμης" γνώσης. Ουσιαστικά, λοιπόν, το αναλυτικό πρόγραμμα αντιπροσωπεύει την έλλογη και συστηματική πρόθεση της Ελληνικής Πολιτείας για την κωδικοποίηση, την ταξινόμηση και την εγχάραξη επιλεκτικών "εθνικών" σημαινόντων στα κοινωνικά υποκείμενα για τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας και της εθνικής συνείδησης.⁸

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης παραμένει στενά εθνοκεντρικό. Η ισχύουσα εκπαιδευτική σκοποθεσία ελάχιστα λαμβάνει υπόψη της τη διεθνοποίηση και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της κουλτούρας. Η διεθνοποίηση αυτή έχει διαμορφώσει ένα νέο διεθνές πλαίσιο οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς και πρωτόγνωρους όρους στο παιχνίδι των παγκόσμιων πολιτιστικών και πολιτικών επιρροών.⁹

Είναι γνωστό, ότι η κάθε πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει ιστορική και κοινωνική συνείδηση στα άτομά της μέσα από θέσεις, ιδέες και απόψεις, οι οποίες βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και ένα σύνολο εκπαιδευτικών γνώσεων. Τόσο οι αξίες όσο και η εκπαιδευτική γνώση επιλέγονται, αξιολογούνται και επιβάλλονται με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία και διοχετεύονται μέσω της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπου εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ουσιώδεις διαδικασίες.

Εξάλλου, η ανάπτυξη των σχολικών εγχειριδίων είναι αλληλένδετη με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και αποτελεί φυσικό προϊόν του. Γι' αυτό,

⁸ Γ. Φλουρή, & Γ. Πασιά, 1997, Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 256 και 257

⁹ Ν. Ηλιάδη, 1994, Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και το νέο εργασιακό και οικονομικό περιβάλλον, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, σ.σ. 228-240, Α. Καζαμία, Μ. Κασσωτάκη, 1990, Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, Αρ. 3, σ.σ. 199-215, Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη, 1995, Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμία Α., & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 12-39, Β. Κουλαίδη, 1996, Μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την προβαλλόμενη από τα Α.Π. "αλήθεια", στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρούλακη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 104-120, I. Wojnar, 1996, Μόρφωση και πολιτιστική αγωγή, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρούλακη Ν. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 178-187, Α. Kodakos, et al., 1998, The new European value system as it appears in school textbooks, in proceedings of the International Conference "Sustainable development in the islands and the roles of research and higher education", vol. 2, p.p. 125-130.

και πολλοί από τους ειδικούς υποστηρίζουν ότι η δομή και η όλη αρχιτεκτονική των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και ο τρόπος χρήσης τους ενδέχεται να συντελέσει, σε μεγάλο βαθμό, στην επιτυχία ή αποτυχία όχι μόνο του σχολικού προγράμματος, αλλά ακόμη και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.¹⁰

Τα σχολικά εγχειρίδια εκφράζουν κατά πολύ τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας για την οποία γράφονται και καλούνται να οδηγήσουν στην επιτυχία τους στόχους της αγωγής. Αποτελούν όργανο του σχολείου, γιατί με αφετηρία τις γνώσεις που εμπεριέχουν, μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις και διαθέσεις. Στο περιεχόμενό τους αποσαφηνίζονται οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος και επιδιώκεται να υλοποιηθούν.

Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν συγκεκριμένους στόχους και οπτικές παρουσίασης, τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος και του μέλλοντος, που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα, υποβάλλουν ιδέες, κρίσεις και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Μπορούν λοιπόν να προβάλλουν εθνικιστικές αιχμές και να υποθάλπτουν τις αντιθέσεις με τους γειτονικούς λαούς ή, αντίθετα, να προωθούν ιδέες συνεργασίας, φιλίας και ειρήνης. Δεν είναι παράξενο λοιπόν τα σχολικά εγχειρίδια να αλλάζουν, όταν αλλάζει και η εξωτερική πολιτική μιας χώρας.¹¹

Το σχολικό εγχειρίδιο αναντίρρητα αποτελεί προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών. Ως μέσο διδασκαλίας, ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η ενημέρωση και η παρουσίαση της πραγματικότητας, η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η άσκηση και η εμπέδωση, καθώς και η καθοδήγηση της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης. Η τελευταία λειτουργία μάλιστα είναι η σημαντικότερη, αφού μ' αυτήν το σχολικό εγχειρίδιο απευθύνεται στη συναισθηματική σφαίρα των μαθητών και μαθητριών και αποβλέπει στη διαμόρφωση στάσεων και διαθέσεων σ' αυτούς.¹²

¹⁰ Γ. Φλουρή, 1995, ό.π.

¹¹ Μ. Δημάση, 1996, Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των ελληνοπαίδων, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, Α.Θ. Κατσουλάκου & Κ. Τσαντίνη, 1994, Προβλήματα ιστοριογραφίας (επανάσταση του '21, Βαλκανικοί Πόλεμοι) στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών κρατών, Αθήνα, εκδ. Εκκρεμές, Μπενέκου, 1991, Σχολικό βιβλίο, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.6, σ.σ. 4657-4662.

¹² Α. Κουλουμπαρίτση & Π. Καβούρη, 1994, Πως υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 74, σ.σ. 62-70, Κ. Μπониδη & Ε. Χοντολίδου, 1997, Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 188-224, Υ. Roussakis & Ε. Matsagouras, 2000, Developing images of a region through education: Identity

Τα σχολικά εγχειρίδια μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν μια σημαντική παράμετρο που ασκεί επίδραση στους μαθητές αναφορικά με τη διαμόρφωση των εθνικών τους στάσεων. Από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο, είναι γνωστό ότι τα σχολικά εγχειρίδια:¹³

- Εστιάζονται κυρίως στην προβολή της εθνικής παράδοσης.
- Δεν ανανεώνονται συχνά.
- Επικεντρώνονται ως επί το πλείστον στα εθνικά ζητήματα και θέματα των χωρών που τα χρησιμοποιούν, σε στρατιωτικές και διπλωματικές υποθέσεις.
- Λιγότερη προσοχή δίνεται σε κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, στην ποικιλία ή τον πλουραλισμό των πολιτισμών, καθώς και στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και τις παγκόσμιες αξίες.
- Καμιά χώρα δεν απαλλάσσεται από τον εθνοκεντρισμό, τη διαστρέβλωση των γεγονότων, τη διαφορετική προβολή των άλλων λαών και την ανακρίβεια των στοιχείων.
- Η έμφαση δίνεται στην ιδιαίτερη ιστορία της χώρας.
- Παρουσιάζουν τη χώρα τους ως ανώτερη από τις άλλες χώρες.
- Η προβολή των άλλων εθνών χρωματίζεται διαφορετικά και κάθε φορά σύμφωνα με τις πολιτικές περιστάσεις και συγκυρίες.
- Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και οδηγούν τα παιδιά να συμφωνούν με τα συμπεράσματα των συγγραφέων, τα οποία συχνά προβάλλουν εθνοκεντρικές αξίες, διαιώνίζοντας έτσι το status quo.
- Προσφέρουν ελάχιστες ευκαιρίες για κριτική προσέγγιση των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων που εκπροσωπούν.
- Αντανακλούν αισθήματα αγάπης και αφοσίωσης προς την πατρίδα.
- Αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην ανάλυση του ρόλου του έθνους τους ως μέλους της παγκόσμιας κοινότητας.

Ως μέσα πάντως, με τα οποία ασκείται και συγκεκριμενοποιείται η σχολική εργασία, τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν αναμφισβήτητα μια πολύ σημαντική κοινωνικοποιητική επίδραση στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορεί να πει κανείς ότι

and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 257-264.

¹³ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία: αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ. 209-211

πρέπει κάποιος να αλλάξει τα σχολικά εγχειρίδια, αν θέλει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων.¹⁴

Στην Ελλάδα, το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται από το μαθητή ενός σχολείου, αφού υποστεί επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισής του από το Υπουργείο Παιδείας. Γίνεται λοιπόν φανερό πως το επίσημο διδακτικό βιβλίο, ακριβώς επειδή περιβάλλεται με το κύρος της υπουργικής απόφασης για την έγκρισή του, επιβάλλει τον υποχρεωτικό και αποκλειστικό χαρακτήρα της δικής του οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Το διδακτικό βιβλίο γίνεται λοιπόν θεσμικά υποχρεωτικό τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο, μια και υλοποιεί τη σχολική γνώση του προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα γίνεται και αποκλειστικό σχεδόν στήριγμα τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων, μια και αυτό χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατακτήσουν τη σχολική γνώση και με βάση αυτό κρίνονται ως προς το βαθμό κατάκτησής της. Επομένως, και στην ελληνική περίπτωση επιβεβαιώνονται οι έρευνες σύμφωνα με τις οποίες διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου (72%-95%) διατίθεται στη διδασκαλία με τα διδακτικά βιβλία, τα οποία με τον τρόπο αυτό, αντικαθιστούν κάθε άλλη μορφή αναλυτικού προγράμματος.¹⁵

Ο κεντρικός αυτός ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία εξηγείται με βάση πολλούς λόγους:¹⁶

α. Ιστορικά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, έτσι ώστε όχι μόνο η χρήση του να θεωρείται ως εντελώς αυτονόητη αλλά και το σχολείο γενικότερα χωρίς σχολικά εγχειρίδια να θεωρείται ως παντελώς αδιανόητο.

β. Η αυθεντία που ασκεί γενικά στον πολύ κόσμο ο γραπτός λόγος, καθώς ταυτίζεται με την αλήθεια, επαυξάνεται στην περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου από το γεγονός ότι παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.

¹⁴ Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, εκδ. Εκφραση.

¹⁵ Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, ό.π., Γ. Μαυρογιώργου, 1986, Δύο σενάρια "κακοποίησης" του σχολικού βιβλίου (1921-1986) και ο κοινός ιδεολογικός παρονομαστής, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 29, σ.σ. 13-18, Χ. Νούτσου, 1979, ό.π., Γ. Φλουρή, 1995, ό.π., G. Flouris, 1995, *The Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary School*, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton publ., p.p. 104-119

¹⁶ Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, ό.π., σ. 114-115

γ. Δεν είναι, ύστερα από τα παραπάνω, τυχαίος ο συνειρμός που δημιουργείται και έχει εμπεδωθεί στον πολύ κόσμο ανάμεσα στις έννοιες σχολικό εγχειρίδιο και μόρφωση.

δ. Η σημασία όλων των παραπάνω επιτείνεται από το γεγονός ότι για πολλούς η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σχολείο σημαίνει την πρώτη αλλά και τελευταία επαφή με το βιβλίο και ότι σε πολλά σπίτια τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα μόνα βιβλία που έχει στη διάθεσή της η οικογένεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτά το σχολικό εγχειρίδιο μια ιδιαίτερη ψυχολογική αξία ως κάτι το ξεχωριστό ή και μοναδικό, κάτι κοινωνικώς δυσπρόσιτο, σύμβολο ενός άλλου κόσμου με δύναμη και εξουσία, μέσα στο οποίο το άτομο δεν μπορεί παρά να αισθάνεται ανίσχυρο και αδύναμο.

ε. Στο σχολείο, τέλος, είναι από τις συνθήκες λειτουργίας υποχρεωμένοι εκπαιδευτικός και μαθητές να εργάζονται με το σχολικό εγχειρίδιο πολύ περισσότερο από ό,τι με άλλα μέσα διδασκαλίας.

Οι κατηγορίες, τώρα, που συνήθως προσάπτονται στα διδακτικά βιβλία αφορούν τους ψευτολογοτεχνισμούς, την κακή ποιότητα και παλαιότητα των πληροφοριών, τα λάθη, τις ασάφειες, τις ασυναρτησίες και γενικά τον αντιεπιστημονικό και αντιπαιδαγωγικό τρόπο με τον οποίο προσφέρονται οι πληροφορίες και οι ελάχιστες κρίσεις. Το σχολικό εγχειρίδιο, προορισμένο να μεταδώσει στις νεότερες γενιές το σύνολο των βασικών γνώσεων και τις κυρίαρχες για την εκάστοτε εποχή αξίες, υιοθετεί συνήθως ένα λόγο αντικειμενικό και ουδέτερο, ο οποίος επιβεβαιώνει το κύρος του. Όμως, το γεγονός ότι στην Ελλάδα το σχολικό εγχειρίδιο υπήρξε κατά κανόνα κρατικό μονοπώλιο προσέφερε στις κοινωνικές και πολιτικές ομάδες που έλεγχαν κάθε φορά την κεντρική εξουσία μια μοναδική ευκαιρία αποτελεσματικής προπαγάνδας. Με την κρατική έγκριση, οι συγγραφείς των εγχειριδίων μπορούσαν συνεπώς να μεταδώσουν θετικές ή αρνητικές εικόνες, να ορίσουν εχθρούς και φίλους, να καλέσουν σε συναισθηματική ταύτιση τους μαθητές, μέσω ενός λόγου όχι πλέον ουδέτερου αλλά συγκινησιακά φορτισμένου.¹⁷

Ακολουθεί, δηλαδή, και η Ελλάδα τη διεθνή πρακτική του "αφελούς και πρωτόγονου ναρκισσισμού" των αρχών του 20ου αιώνα, σύμφωνα με τον οποίο οι γειτονικοί λαοί παρουσιάζονται τα σχολικά εγχειρίδια μιας χώρας ως εχθρικοί,

¹⁷ Χ. Φράγκου, 1983, Το διδακτικό - σχολικό βιβλίο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 12, σ.σ. 12-17

αντιπαθητικοί, κατώτεροι, με πολλά μειονεκτήματα. Ακολουθώντας την πρακτική αυτή στα σχολικά εγχειρίδια και η εκπαίδευση γενικότερα καλλιεργούν έναν ομαδικό ναρκισσισμό, στα πλαίσια του οποίου οι Έλληνες οικειοποιούνται όλες τις αρετές, ενώ όλες οι κακίες και τα ελαττώματα προσγράφονται σε άλλους λαούς.¹⁸

Εντούτοις, η κατάσταση φαίνεται πως αρχίζει να βελτιώνεται τα τελευταία χρόνια. Η Μεταπολίτευση σήμανε και ριζική αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση του 1976 και τη σταδιακή αλλαγή όλων των σχολικών εγχειριδίων με τη συγγραφή εντελώς καινούργιων. Τα βιβλία αυτά δεν περιέχουν στοιχεία φανατισμού αλλά και διακρίνονται στο μεγαλύτερο μέρος τους από μια σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν μεροληπτικές κρίσεις ή ότι το έθνος σε πολλά από αυτά παύει να βρίσκεται στο κέντρο της αφήγησης. Πρόκειται ωστόσο για περισσότερο έμμεσες αναφορές, οι οποίες σε καμιά περίπτωση δε συγκροτούν λόγο φανατικό.¹⁹

Στα πλαίσια της βελτίωσης αυτής, αρχίζουν να γράφονται με το πνεύμα της Ουνέσκο όχι μόνο τα εγχειρίδια της Ιστορίας αλλά και τα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν μπορεί να γίνεται μονομερώς, αλλά πρέπει να αναληφθεί εκστρατεία για μια κοινή αντιμετώπιση από όλους τους λαούς για απάλειψη όλων των αιχμών που αφήνουν τα σχολικά εγχειρίδια κυρίως για τους γειτονικούς λαούς.²⁰

Δεν κινδυνεύει κανείς παρόλα αυτά να διαψευσθεί αν διατύπωνε την εκτίμηση ότι από άποψη περιεχομένου τα νέα βιβλία είναι πολύ πιο προοδευτικά και πολύ πιο εκσυγχρονισμένα σε σχέση με το περιεχόμενο των προηγούμενων βιβλίων. Ωστόσο, αν και υπάρχει μια ποικιλία θεμάτων, όπως ιστορία, θρησκεία, πολιτισμός, πολιτική, οικονομία, οι αναφορές στην παγκοσμιότητα του περιβάλλοντος, ακόμη και της Ευρωπαϊκής Ένωσης σπανίζουν.²¹

Από σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι για τη διαιώνιση της κατάσταση που μόλις περιγράψαμε σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς:²²

¹⁸ Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, όπ.π.

¹⁹ Ν. Άχλη, 1983, Οι Γειτονικοί μας Λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα Σχολικά Βιβλία της Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, Χ. Νούτσου, 1979, όπ.π.

²⁰ Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, όπ.π., Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π.

²¹ Γ. Μαυρογιώργου, 1985, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος. Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, σ.σ. 16-35, Φλουρή Γ., 1995, όπ.π.

²² Ν. Ασκούνη, 1997, Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του “εθνικού άλλου”: στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *“Τί είν’ η πατρίδα*

- Καλλιεργούν υποταγή στο έθνος και όχι μύηση στις παγκόσμιες αξίες και το διεθνισμό.
- Είναι διστακτικοί στο να εμπλέξουν τους μαθητές σε κοινωνικο-πολιτικά προβλήματα.
- Η τοποθέτηση της πλειοψηφίας τους απέναντι στους εθνικούς άλλους διέπεται από την αποδοχή της διάκρισης των λαών και των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους.
- Οικειοποιούνται το δυτικοευρωπαϊκό στερεότυπο ανωτερότητας και αποποιούνται πλήρως τον προσδιορισμό "Ανατολίτες".

Παράλληλα, ενώ οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κατά της έλευσης και της παρουσίας μεταναστών, δεν αισθάνονται την παρουσία αυτών των "ξένων" ως επικίνδυνη για την ελληνικότητα και τον ελληνικό πολιτισμό, όπως αντίστοιχα αισθάνονται για τους ευρωπαίους "ξένους" από τη "Δύση". Στο λόγο των εκπαιδευτικών γίνεται σαφές ότι οι φτωχότερες και παραδοσιακότερες ομάδες "ξένων", οσοδήποτε πολυπληθείς και αν είναι, δεν απειλούν με αλλοίωση την ελληνική εθνική ταυτότητα. Όσο μεγαλύτερη είναι για τους εκπαιδευτικούς η προσλαμβανόμενη απειλή από τον εθνικό άλλο, είτε αυτός είναι ο "ανώτερος" Ευρωπαίος είτε ο "κατώτερος" από τον χαρακτηριστικά λεγόμενο "τρίτο" κόσμο, τόσο πιο διογκωμένη είναι η αυτοεικόνα που προβάλλεται.²³

Ωστόσο, η έμφαση του αυτοπροσδιορισμού στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό συνεπάγεται στο λόγο των εκπαιδευτικών μια υποβάθμιση της σημασίας του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού και μια μειωμένη αξιολόγησή του στην ίδια την αγορά των πολιτισμικών αξιών.

Είναι γενικά αποδεκτό πως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό μέσο, προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών. Όπως προαναφέρθηκε, σημαντική ώθηση στη συστηματική έρευνα των

μας;" *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 283-322, Θ. Δραγώνα, κ.ά., 1997, Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 220-282, Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π.

²³Ε. Αβδελά, 1997, Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 49-71, Θ. Δραγώνα, 1997, Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 72-105, Χ. Ιγγλέση, 1997, "Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων": Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ. 343.

σχολικών εγχειριδίων δόθηκε μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Στην Ελλάδα, ωστόσο, η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων είναι σχετικά πρόσφατη.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας απεκάλυψε ότι στη χώρα μας, η διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, με σκοπό την εξακρίβωση του κατά πόσο συμβάλλουν στην προώθηση του πνεύματος της οικουμενικής εκπαίδευσης έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Για την καλύτερη παρουσίασή τους, τις κατατάξαμε σε τρεις κατηγορίες, σύμφωνα με τη βαθμίδα στην οποία αναφέρονται. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι έρευνες που ασχολούνται με τα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, στη δεύτερη κάποιες άλλες οι οποίες συγκρίνουν τα βιβλία του δημοτικού με τα αντίστοιχα του γυμνασίου και στην τρίτη αυτές που αφορούν τα βιβλία του γυμνασίου και του λυκείου.

Στην πρώτη κατηγορία, αναφέρουμε την έρευνα του Μάππα Σ. (1982),²⁴ παρατηρεί ότι παρά τις αλλαγές που επήλθαν στην αντίληψη του ελληνικού κράτους για την ιστορία, εντούτοις, οι βασικοί προσανατολισμοί των σχολικών εγχειριδίων παραμένουν οι ίδιοι με εκείνους του 19^{ου} αιώνα, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η μυθοποίηση της ελληνικής αρχαιότητας.

Ο Millas H. (1992),²⁵ σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε και η οποία εστιάστηκε στα εγχειρίδια ιστορίας και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι Τούρκοι μέσα σ' αυτά. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε είναι ότι οι άγριοι και απολίτιστοι Τούρκοι παρουσιάζονται ως ο βασικότερος εχθρός των ανώτερων και πολιτισμένων Ελλήνων, των οποίων εκτός από τη χώρα θέλουν να κλέψουν και τη δόξα που προέρχεται από το αρχαίο ένδοξο παρελθόν τους. (Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τα αντίστοιχα τουρκικά εγχειρίδια, τα οποία εξετάστηκαν και αυτά στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας).

Η έρευνα της Καλογιαννάκη - Χουρδάκη Π. (1993)²⁶ ασχολείται με τους Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και την πολιτική κοινωνικοποίησή τους, και της οποίας ένα από τα συμπεράσματα είναι ότι οι προτιμήσεις των παιδιών προς τις άλλες χώρες, καθώς και τα συναισθήματα αποστροφής και αρνητισμού φαίνεται ότι σχετίζονται με το γενικότερο πολιτικό κλίμα, τα ιστορικο-πολιτικά μηνύματα και

²⁴ Σ. Μάππα, 1982, *Ιστορία και ιδεολογία: τα σχολικά εγχειρίδια*, στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 62-77.

²⁵ H. Millas, 1992, *History textbooks in Greece and Turkey*, in *History Workshop Journal*, vol. 21, no. 2, p.p. 21-33.

²⁶ Π. Καλογιαννάκη - Χουρδάκη, 1993, *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη,

τα εθνικά βιώματα, όπως αυτά προβάλλονται στα παιδιά από το σχολείο, την οικογένεια και τα Μ.Μ.Ε.

Ακολουθεί η έρευνα του Χουρδάκη Α. (1994),²⁷ η οποία έδειξε ότι δεν προβάλλεται η οικουμενικότητα μέσω της παρουσίας και της διαπραγμάτευσης του Αρχαίου Κόσμου μέσα από τα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, τα οποία παραμένουν σχεδόν αποκλειστικά ελληνοκεντρικά. Έτσι, η έκταση του αρχαίου κόσμου περιορίζεται κυρίως στην προϊστορική εποχή (Κρήτη - Μυκήνες) και στην κλασική ελληνική αρχαιότητα (5ος-4ος π.Χ. αιώνας). Οι μνείες στον υπόλοιπο αρχαίο κόσμο είναι ελάχιστες και αποσπασματικές απλές αναφορές σε αρχαίους Ανατολικούς και Μεσογειακούς λαούς. Αρκετές αναφορές γίνονται μόνο στο Ρωμαϊκό πολιτισμό, ενώ αγνοείται η πολιτιστική ιστορία των αρχαίων Ανατολικών και Μεσογειακών λαών, της Άπω Ανατολής και της Κεντρικής Αμερικής.

Ο Μπονίδης Κ. (1995)²⁸ επιδιώκοντας να καταγράψει την εικόνα των άλλων λαών στα εγχειρίδια της Γλώσσας και της Ιστορίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά αυτά εγχειρίδια είναι εθνοκεντρικά και οι αναφορές στους άλλους λαούς είναι γεμάτες προκατάληψη και εχθρότητα.

Η έρευνα του Φλουρή Γ., για την εικόνα της Ευρώπης στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου (1995)²⁹ αποκάλυψε ότι αυτή παρουσιάζεται σε μεγάλο βαθμό μέσω πολεμικών γεγονότων, ενώ παράλληλα οι αναφορές στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ελάχιστες.

Η έρευνα που διεξήγαγαν οι Φλουρή Γ. και Καλογιαννάκη - Χουρδάκη Π. (1996)³⁰ για τους Βαλκάνιους λαούς και τους Τούρκους έδειξε ότι από τη μια μεριά τα εγχειρίδια καλλιεργούν ένα είδος εθνοκεντρισμού στους Έλληνες μαθητές με το να προσδίδουν από τη μια ιδιαίτερη αξία στον ελληνικό πολιτισμό και από την άλλη ένα αρκετά ικανό ποσοστό αναφορών στους λαούς αυτούς ήταν αρνητικές, γεγονός που

²⁷ Α. Χουρδάκη, 1994, Ο "αρχαίος κόσμος" στα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, βλ. επίσης ίδιου, 1995, Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, και 1996, A global dimension via the teaching of the "Ancient World". Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 1, No. 2, p.p. 157-182.

²⁸ Κ. Μπονίδης, 1995, Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια, Βαλκανικών Χωρών, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 15-34.

²⁹ G. Flouris, 1995, Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton Publ., p.p. 104-119.

³⁰ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία: αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ.σ. 207-248.

παρεμποδίζει την προώθηση τόσο της οικουμενικής εκπαίδευσης όσο και της εκπαίδευσης για ειρήνη.

Ο Δεληκωσταντής Κ. (1997)³¹ αναλύοντας το περιεχόμενο των εγχειριδίων του μαθήματος των θρησκευτικών, παρατήρησε ότι αναφορές σε άλλες θρησκείες, πλην του χριστιανισμού, συναντώνται κατά κύριο λόγο στο εγχειρίδιο της Ε΄ δημοτικού και αφορούν, ως επί το πλείστον, τον ισλαμισμό, του οποίου βασικός εκπρόσωπος είναι ο τούρκος κατακτητής. Έτσι, υπάρχει διάχυτη η εντύπωση ότι ο ισλαμισμός είναι αποκλειστικά τουρκική θρησκεία.

Μια άλλη έρευνα του Φλουρή Γ., που αφορούσε την ύπαρξη ή μη οικουμενικών θεμάτων στα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών (1997)³² έδειξε ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν προσαρμοστεί στις νέες πραγματικότητες της διεθνούς σκηνής, μια που εξακολουθεί να κυριαρχεί σ' αυτά τόσο η αρχαία ελληνική όσο και η ελληνοχριστιανική παράδοση.

Ο Καραγιώργος Δ. (1998)³³ στην έρευνά του αναφορικά με την εικόνα του γείτονα στα εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών του ελληνικού δημοτικού σχολείου, επισημαίνει ότι διακρίνονται από μη ανεκτικότητα και εμπάθεια απέναντι στους γειτονικούς μας λαούς.

Στην έρευνα που διεξήγαγαν το 1999 οι Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ.³⁴ αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης των Μεσογειακών λαών στο Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αναφορές που γίνονται στους λαούς αυτούς είναι, κυρίως, μέσω πολεμικών γεγονότων και συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών που εντοπίστηκαν ήταν αρνητικές, από τις οποίες η μεγάλη πλειοψηφία αφορούσε τις μεσογειακές χώρες του Αφρικής και της Ασίας, λόγω του ότι αυτές παρουσιάζονται, κυρίως, μέσω των προβλημάτων που τις μαστίζουν.

³¹ Κ. Δεληκωσταντή, 1997, Οι άλλες θρησκείες στα νέα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 25-34.

³² G. Flouris, 1997, Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of Greek Compulsory Education (Grades 1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39.

³³ Δ. Καραγιώργου, 1998, Η εικόνα του «άλλου»/του «ξένου»/ του «γείτονα» στα σχολικά εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών του ελληνικού δημοτικού σχολείου, παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου.

³⁴ Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου.

Στη έρευνα του Chelmis S. (1999)³⁵ καταδεικνύεται ότι τόσο το Α.Π. πρόγραμμα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι διάχυτα από τις παραδοσιακές αξίες της ελληνοχριστιανικής παράδοσης, τις οποίες καλούνται άκριτα να αποδεχτούν και να υιοθετήσουν οι έλληνες μαθητές. Επιπρόσθετα, απουσιάζουν οι αναφορές σε κοινά αποδεκτές υπερεθνικές-οικουμενικές αξίες.

Σε αντίστοιχη έρευνα των Κοντάκου Α., Κόνσολα Ε. & Χατζηγεωργίου Ι. (1999),³⁶ στην οποία εξετάστηκαν τα εγχειρίδια της Γλώσσας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν μέσα σ' αυτά αναφορές στις ονομαζόμενες «ευρωπαϊκές αξίες», αν και εμφανίζονται σ' αυτά ελάχιστες σχετικές αναφορές, στην ουσία είναι σαν να μην υπάρχουν, αφού η λειτουργικότητά τους αντισταθμίζεται από τα υπερβολικά υψηλά ποσοστά εμφάνισης του ρόλου του εθνικού τομέα στο εν λόγω θέμα.

Στόχος μιας διαχρονικής έρευνας ήταν η αναζήτηση των αλλαγών που σημειώθηκαν στην εικόνα του Βούλγαρου και του Τούρκου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της Ε' και Στ' δημοτικού από το 1950-1990.³⁷ Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε είναι ότι η εικόνα των δύο πιο σημαντικών ελληνικών εθνικών «άλλων» βελτιώθηκε σημαντικά με την πάροδο του χρόνου και πιο συγκεκριμένα από το 1974 και μετά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν πλέον πλήρως εκλείψει οι αρνητικές και στερεοτυπικές αναφορές στους δύο παραπάνω λαούς, αλλά απλά ότι έχουν κατά πολύ περιοριστεί.

Οι Roussakis Y. & Matsagouras E. (2000)³⁸ επιχειρώντας μια διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού αναφορικά με την εικόνα των μεσογειακών λαών μέσα σ' αυτά, επισημαίνουν το γεγονός ότι παρατηρείται μια έμφαση στην εικόνα της ευρωπαϊκής αρχαιότητας στην περιοχή, ενώ δε δίνεται σχεδόν καθόλου σημασία στη σύγχρονη εικόνα της εν λόγω περιοχής. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν αρκετές θετικές αναφορές στους μη ευρωπαίους κατοίκους της περιοχής της Μεσογείου.

³⁵ S. Chelmis, 1999, op.cit., p.p. 65-72.

³⁶ Α. Κοντάκου, Ε. Κόνσολα & Ι. Χατζηγεωργίου, 1999, ό.π., σ.σ. 317-324.

³⁷ Λ. Κουλλάπη, 2000, Η εικόνα των Βουλγάρων και των Τούρκων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιόδου 1950-90, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπιτανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 361-374.

³⁸ Y. Roussakis & E. Matsagouras, 2000, op.cit., p.p. 257-264.

Όσον αφορά την εικόνα των Βαλκανικών λαών στο Α.Π. και στα σχολικά εγχειρίδια μαθητή και δασκάλου του δημοτικού σχολείου, η έρευνα των Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ. (2000)³⁹ αποκάλυψε ότι παρά το σχετικά μεγάλο αριθμό αναφορών που εντοπίστηκαν, τα παραπάνω τεκμήρια εξακολουθούν να παραμένουν εθνοκεντρικά, μια που οι Βαλκάνιοι λαοί ορίζονται και αποκτούν σημασία αποκλειστικά και μόνο όταν συμβάλλουν στην επιβεβαίωση της μοναδικότητας του ελληνισμού και αγνοούνται καταφανώς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση. Τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνουν οι Τούρκοι, ενώ όλοι οι Βαλκάνιοι λαοί παρουσιάζονται, ως επί το πλείστον, μέσω συγκρούσεων και πολέμων, όπου τις περισσότερες φορές οι Έλληνες έχουν το δίκιο και οι «άλλοι» το άδικο. Τέλος, επισημαίνεται η απουσία των πολιτισμικών συνεπειών της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας των βαλκανικών λαών και εθνών. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και οι υπόλοιπες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από του ίδιους ερευνητές, και οι οποίες σχετίζοντας, ως επί το πλείστον, με την εικόνα της Ευρώπης, του «κόσμου» αλλά και του εθνικού «άλλου» στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία δασκάλου της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.⁴⁰

Όλοι πάντως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου είναι εθνοκεντρικά και ότι δεν είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και εικόνες εχθρού για τους άλλους λαούς και κυρίως τους Τούρκους, ενώ τα οικουμενικά θέματα που εμπεριέχονται στα μαθήματα των

³⁹ Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2000, Η εικόνα των βαλκάνιων γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπρονίδη Κ. & Σπιτανού Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 231-262.

⁴⁰ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Μ. Ιβρίντελη, 1998, Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Master, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μ. Ιβρίντελη, 2001, Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2000, Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001α, Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001β, Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2002, Η παρουσία των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Πάτρα, 17-19 Μαΐου.

κοινωνικών σπουδών είναι ισχνά σε ποσότητα με εξαίρεση το μάθημα της γεωγραφίας, το οποίο από τη φύση του διαπραγματεύεται θέματα γύρω από τη γη.

Στα ίδια περίπου πλαίσια κινούνται και οι συγκριτικές έρευνες που ασχολούνται παράλληλα με τα εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Αναφέρουμε την προσπάθεια που γίνεται στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., όπου από το ακαδημαϊκό έτος 1991/92 διεξάγεται υπό τη διεύθυνση του Ξωχέλλη Π. ένα ερευνητικό πρόγραμμα με σκοπό τη συγκρότηση αρχείου και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος είναι να διερευνήσει την εικόνα των γειτονικών μας λαών μέσα από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αντίστοιχα την εικόνα των Ελλήνων μέσα από τα αντίστοιχα των βαλκανικών καταρχήν και στη συνέχεια και των ευρωπαϊκών χωρών. Έτσι, η εξέταση των εγχειριδίων της Ιστορίας των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, καθώς και της Β' Γυμνασίου αποκάλυψε ότι οι Τούρκοι είναι ο γειτονικός μας λαός, που μας απασχολεί κατεξοχήν, και στη συνέχεια, αλλά με μεγάλη απόσταση σπουδαιότητας, έρχονται οι Βούλγαροι και οι Σέρβοι. Αντίθετα, οι Αλβανοί πολύ λίγο μας ενδιαφέρουν, ενώ οι Ρουμάνοι είναι σχεδόν ανύπαρκτοι. Καταλήγουν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η ανισομέρεια αυτή παραμορφώνει εν μέρει την ιστορική εικόνα που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο αναφορικά με τους άλλους λαούς της Βαλκανικής, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν πέρα από συναισθηματισμούς και με βάση την ιστορική γνώση τις προθέσεις, τις επιδιώξεις ή και τις διεκδικήσεις τους.⁴¹

Η έρευνα της Ασκούνη Ν. (1997),⁴² η οποία εξέτασε την εικόνα τόσο των Ελλήνων όσο και των "άλλων" στα εγχειρίδια της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού, καθώς και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι σε όλα τα εγχειρίδια η συντριπτική πλειοψηφία των συγγραφέων είναι Έλληνες. Επιπρόσθετα, η πορεία του εθνικού εαυτού μέσα στο χρόνο περιγράφεται πάντα σε σχέση με κάποιον εχθρικό "άλλο", μέσα σ' ένα πλαίσιο συγκρούσεων και πολεμικών περιπετειών ως διαρκής άμυνα απέναντι σε ποικίλης προέλευσης επιβουλές. Ο εθνικός άλλος

⁴¹ Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, Π. Ξωχέλλη & Α. Καψάλη, 1992, Έκθεση έρευνας "Συγκρότηση αρχείου και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου", Θεσσαλονίκη.

⁴² Ν. Ασκούνη, 1997, "Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) "Τί είν' η πατρίδα μας;" *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 442-489.

εμφανίζεται στο περιεχόμενο των βιβλίων που εξετάστηκαν με όψεις διαφορετικές, αντίστοιχες με τον ιδιαίτερο προσανατολισμό του καθενός. Παράλληλα, η αυτόνομη παρουσία του "άλλου" (χωρίς άμεση σχέση με τον εθνικό εαυτό), αν και είναι περιθωριακή στο εγχειρίδιο της Στ' δημοτικού, είναι, αντίστροφα, ιδιαίτερα έντονη στα αντίστοιχα του γυμνασίου.

Η έρευνα της Βεντούρα Λ. (1997)⁴³ εξέτασε τα εγχειρίδια του Εμείς και ο κόσμος της Α' και Γ' δημοτικού, καθώς και τα εγχειρίδια της Γεωγραφίας της Στ' Δημοτικού και της Α' και Γ' Γυμνασίου. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε είναι ότι τα εγχειρίδια αυτά υιοθετούν έναν ανθρωπιστικό λόγο και δεν περιέχουν αρνητικές αναφορές στον εθνικό άλλο. Υπολανθάνει ωστόσο μια αξιολόγηση και ιεράρχηση των χωρών και λαών με κριτήρια τη μονόπλευρη επίδραση που ασκούν επί των άλλων και την εγγύτητά τους με το πρότυπο της οικονομικά ανεπτυγμένης Βορειοδυτικής Ευρώπης.

Τέλος, η έρευνα της Φραγκουδάκη Α. για τους απογόνους των Ελλήνων από την αρχαιότητα στα εγχειρίδια της Ιστορίας των Γ' και Στ' τάξεων του δημοτικού, καθώς και της Γ' Γυμνασίου (1997),⁴⁴ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κυριαρχεί η αντίληψη πως η εξέλιξη του ανθρώπου αλλά και των πολιτισμών έχει ως επίκεντρο την Ελλάδα. Κατά συνέπεια, απουσιάζουν ουσιαστικά οι αρχαιότεροι από τον μινωικό πολιτισμό, και οι ελάχιστες και σποραδικές αναφορές στην Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία δεν αναιρούν την εικόνα αυτή, καθώς μάλιστα μνημονεύονται τις περισσότερες φορές σε σχέση με τους Κρήτες και την εμπορική τους θαλασσοκρατία. Το μήνυμα αυτό κάνει ακόμα εντονότερο η αποσιώπηση άλλων μεγάλων αρχαίων πολιτισμών, όπως π.χ. ο κινέζικος, που εμφανίζονται έμμεσα δευτερεύοντες και ασήμαντοι. Σε τελική ανάλυση, οι εθνικοί άλλοι περιορίζονται σε εκείνους που στην ιστορία είχαν οι Έλληνες σχέσεις εχθρικές και εμπόλεμες.

Στην έρευνα που διεξήχθη από την Κωνσταντινίδου Ε. (2000)⁴⁵ αναφορικά με την εικόνα του «άλλου» στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, επισημαίνεται το γεγονός ότι οι βελτιώσεις που παρατηρούνται ως προς την εικόνα του «άλλου», παρά τον περιορισμό των αρνητικών εικόνων τους, χαρακτηρίζονται ως εξαιρετικά

⁴³ Λ. Βεντούρα, 1997, Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 401-441.

⁴⁴ Α. Φραγκουδάκη, 1997, "Απόγονοι" Ελλήνων "από τη μυκηναϊκή εποχή": η ανάλυση των εγχειριδίων της Ιστορίας, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 344-400.

⁴⁵ Ε. Κωνσταντινίδου, 2000, Οι αλλαγές στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Πόσο αποτελεσματικές είναι στη «βελτίωση» της εικόνας του εθνικού άλλου;, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπιτανού Α. (επιμ.) όπ.π. σ.σ. 375-392.

επιφανειακές. Επιπρόσθετα, μέσα σ' αυτά είναι εμφανής η προσπάθεια τεκμηρίωσης του δεσμού των ελλήνων με τη Δύση και η διαφοροποίησή τους από την Ανατολή.

Όσον αφορά τώρα τις έρευνες που αφορούν αποκλειστικά τα εγχειρίδια του Γυμνασίου, αναφέρουμε την έρευνα του Άχλη Ν. (1983)⁴⁶ για την εικόνα των Βούλγαρων και Τούρκων στα εγχειρίδια της Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, για τα οποία παρατηρεί ότι καλλιεργούν το αίσθημα της κατωτερότητας, της καχυποψίας και της εχθρότητας προς τους "άλλους", ενώ παράλληλα παρουσιάζουν στοιχεία υπεροχής του έθνους, του κράτους, της κοινωνίας, της θρησκείας, του πολιτισμού και της φυλής μας.

Ακολουθεί η έρευνα του Διαμαντόπουλου Γ. για την εικόνα του "άλλου" στα εγχειρίδια της Ιστορίας (1995),⁴⁷ ο οποίος παρατηρεί ότι συνεχίζεται και στο Γυμνάσιο η καλλιέργεια αισθημάτων ανωτερότητάς μας απέναντι στους άλλους λαούς. Παράλληλα, διακρίνει διάχυτο ένα κλίμα αντιπάθειας και καχυποψίας, το οποίο επιτείνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε Βαλκανικούς λαούς τους οποίους δεν έχουμε εμπλακεί σε πολέμους ως αντίπαλοι, ενώ για τους Σέρβους, με τους οποίους οι σχέσεις μας είναι παραδοσιακά φιλικές, οι αναφορές είναι ελάχιστες.

Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η παρατήρηση προηγούμενων ερευνητών ότι τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται με προοπτική να εξυπηρετήσουν τα εθνικά συμφέροντα, επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση, ενώ ταυτόχρονα υποβαθμίζουν έμμεσα ή άμεσα τους άλλους λαούς, μη συμβάλλοντας στην προώθηση της οικουμενικότητας και στην προβολή των παγκόσμιων αξιών.⁴⁸

Τέλος, η διαχρονική έρευνα που πραγματοποίησε το Αγγελόπουλος Κ. (2000)⁴⁹ και η οποία αφορά τα εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, παρατηρεί ότι διακρίνονται από τις έννοιες τις εθνικής συνέχειας, της κοινής παιδείας και θρησκείας ως δύο από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, και, τέλος, από την ιδέα του ηρωισμού, ο οποίος σαφώς αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ελληνικού έθνους.

⁴⁶ Ν. Άχλη, 1983, Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.

⁴⁷ Γ. Διαμαντόπουλου, κ.ά., 1995, Η εικόνα του "άλλου" στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, ό.π., σ.σ. 47-58.

⁴⁸ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, ό.π.

⁴⁹ Κ. Αγγελόπουλου, 2000, Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπιτανού Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 319-334.

2.4. ΤΟ Α.Π. ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΙΣ ΗΠΑ

Κανένα άλλο εκπαιδευτικό θέμα δεν έχει προκαλέσει περισσότερες αντιπαραθέσεις όσο εκείνο του Α.Π. Πρέπει όλοι οι μαθητές να διδάσκονται ένα βασικό πυρήνα Α.Π.; Αν ναι, πρέπει να δοθεί έμφαση στις ευρωπαϊκές ρίζες του έθνους μας; Πρέπει να είναι ένα πολυπολιτισμικό Α.Π.; Για όλα τα παιδιά; Ή πρέπει να δημιουργηθεί ένα εξειδικευμένο Α.Π. για κάθε μια από τις εθνικές ομάδες που αποτελούν το πολυσυλλεκτικό έθνος μας; Όποια και αν είναι η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, αυτό που πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας είναι ότι «όποιος ελέγχει το παρελθόν ελέγχει το μέλλον, και αυτός που ελέγχει το παρόν ελέγχει το παρελθόν».

Pollack Sadker M. & Miller Sadker D. 1997.

Σε πολυεθνικά, πολυπολιτισμικά έθνη-κράτη όπως είναι οι ΗΠΑ, η αποδοχή της έννοιας του έθνους-κράτους ως βάση εξήγησης των κοινωνικών φαινομένων που λαμβάνουν χώρα σ' αυτά είναι δυνατόν να μας παραπλανήσει, μια που μπορεί να μην λάβουμε υπόψη μας τις σημαντικές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που ενυπάρχουν σ' αυτό, με αποτέλεσμα να περιοριστούμε μόνο στην εξέταση της κυρίαρχης κουλτούρας.

Οι ΗΠΑ έχουν πληθυσμό πάνω από 265 εκατομμύρια, τα οποία προέρχονται από εκ διαμέτρου αντίθετα εθνικά και φυλετικά συγκείμενα, εντούτοις ως πολίτες των ΗΠΑ διακρίνονται από μια τόσο ισχυρή αίσθηση εθνικής ταυτότητας, η οποία είναι δυνατόν να μην απαντάται σε άλλα μικρότερα και πιο ομοιογενή έθνη-κράτη. Πιο σημαντική από την ομοιογένεια εμφανίζεται στην περίπτωση των ΗΠΑ η υιοθέτηση κοινών αξιών, καθώς και κοινών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συμφερόντων.¹

¹ Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. ιδίου, J. Banks, 1994, Multiethnic education. Theory and practice, Boston, Allyn & Bacon, C.F. Diaz, 1992, The next millennium: A multicultural imperative for education, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:DC., Nea Publ., p.p. 12-22, H. Giroux, 1998, The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 178-194, T.M. Hesburgh, 1989, A global agenda and american concerns, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 133-140, P.F. Krogh, 1989, The United States and global goals, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.)

Οι ΗΠΑ αναδείχθηκαν στην ισχυρότερη οικονομική δύναμη μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Στα 1950, οι ΗΠΑ ευθύνονταν για το 59% της παγκόσμιας βιομηχανικής παραγωγής. Οι συνθήκες αυτές δεν συνέβαλαν στην προαγωγή της έννοιας της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης στους αμερικανούς πολίτες. Όταν ένα έθνος έχει ένα τόσο μεγάλο μερίδιο της διεθνούς οικονομικής δύναμης, είναι πολύ δύσκολο για το έθνος αυτό να αντισταθεί στην τάση του να καθοδηγεί παρά να διαπραγματεύεται. Στις μέρες μας οι ΗΠΑ εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τη διάκριση αυτή, ότι δηλαδή είναι το έθνος με την μεγαλύτερη σε διεθνές επίπεδο οικονομία. Εντούτοις, στο σύγχρονο μετανεωτερικό οικονομικό συγκείμενο η δύναμή τους έχει περιοριστεί στο 25%. Σε σχέση με τη επίπεδο διαβίωσης των πολιτών τους, οι ΗΠΑ βρίσκονται στην Πέμπτη θέση πίσω από τον Καναδά, την Ελβετία, την Ιαπωνία και τη Γερμανία.²

Επιπρόσθετα, στις ΗΠΑ η εθνική ποικιλομορφία έχει παραμείνει αρκετά ορατή παρά τις αφομοιωτικές προσπάθειες οι οποίες έλαβαν χώρα κατά μεγάλα χρονικά διαστήματα. Έτσι σημαντικές πληθυσμιακές ομάδες εξακολουθούν να διατηρούν σημαντικούς δεσμούς με τις εθνικές τους κουλτούρες, τα σύμβολα και τις πατροπαράδοτες παραδόσεις τους. Ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός συχνά επιτείνεται από τις διακρίσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες αρκετές πληθυσμιακές ομάδες, λόγω των ιδιαίτερων φυλετικών, γλωσσικών ή πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών.

op.cit., p.p. 193-204, M. Peters, 1995, Radical democracy, the politics of difference, and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 39-57, D. Reese, 1996, Teaching young children about native americans, in ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana:Ill, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed394744.html, p.p. 1-4, J. Rotblat, 1997, Preface, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. vii-xvi, S. Shapiro, 1995, Educational change and the crisis of the left: Toward a postmodern educational discourse, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 19-38, C.A. Torres, 1998, Democracy, education, and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefield, B. Waldschmidt-Nelson, 1997, Black seperatism as an alternative to the goal of racial integration: A comparison of the nation of Islam and the black power movement of the 1960s, in Krakau K. (ed.) *The Americanb nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick: N.J., Lit Verlag, p.p. 263-282, R.J. Wood, 1959, Seeing the world as others see it, in *Liberal Education*, vol. 45, p.p. 2-6.

² Γ. Χατζηγεωργίου, 1998, Γνώθι το curriculum, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, Global perspectives for educators, Boston, Allyn & Bacon, R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102, H.A. Giroux, 1995, The politics of insurgent multiculturalism in the era of Los Angeles uprising, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 107-124, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligence, New York, Peter Lang, K. Krakau, 1997, Nation-national identity-Nationalism: An introduction, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 7-16, M. Lazerson, 1993, Social class, ethnicity, and education in American history, in *Harvard Educational Review*, vol. 19, no. 2, p.p. 314-320, R. Nicholas, 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21, C.A. Torres, 1998, op.cit., J. Wertsch, 1998, Mind as action, New York, Oxford University Press, R.J. Wood, 1959, op.cit. p.p. 2-6.

Ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός επιτείνεται, επίσης, σε περιόδους μεγάλης εισροής νέων μεταναστών στις ΗΠΑ.³ Χιλιάδες μετανάστες από την Ασία και τη Λατινική Αμερική μετακινήθηκαν στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, πώς αντιμετωπίζει η ίδια η ταυτότητα των ΗΠΑ τον εαυτό της σε σχέση με τις διεθνείς εξελίξεις στα τέλη του 20^{ου} αιώνα; Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το θέμα της εθνικής ταυτότητας στις ΗΠΑ δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί, μια που ακόμα και σήμερα οι φωνές που ακούγονται αναφέρονται σε θέσεις που είχαν πρωταρθρωθεί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, είναι εμφανής ο φιλελεύθερος δημοκρατικός διεθνισμός του χαρακτήρα των ΗΠΑ, ο οποίος διαμορφώθηκε μέσω της ιστορικής ανάπτυξης των κοινωνικών αγώνων που έλαβαν χώρα μέσα στα εδαφικά τους όρια, καθώς της πολιτικής κουλτούρας που υιοθετήθηκε προκειμένου να καταστήσει την εξωτερική πολιτική της χώρας αμιγώς αμερικανική.⁴ Μια τέτοιου είδους ταυτότητα μπορεί να μην ανταποκρίνεται σε όλες τις πλευρές του αμερικανικού τρόπου ζωής, ωστόσο αποτελεί το πιο διακριτό εθνικό τους χαρακτηριστικό, το οποίο μάλιστα έχει σημαντικό αντίκτυπο και στη σύγχρονη μετανεωτερική διεθνή πραγματικότητα.

Σε αντίθεση με τα έθνη-κράτη των οποίων η εθνική ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια εξολοκλήρου δική τους «κατασκευή», οι ΗΠΑ όλο και περισσότερο αντιλαμβάνονται το εαυτό ως κάτοχο και συντηρητή πολλαπλών παλιών ταυτοτήτων. Σε αντίθεση με τα έθνη που αποτελούνται από άτομα τα οποία μπορούν να επιλέγουν ελεύθερα αυτό που θεωρούν τα ίδια καλύτερο γι' αυτά, οι ΗΠΑ αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μια σύνθεση από ομάδες ατόμων, οι οποίες άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο είναι ταυτίζονται με τα ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά του τόπου προέλευσής τους. Στην περίπτωση των ΗΠΑ η εθνική ιδέα είναι «μία αποτελούμενη

³ J. Banks, 1994, op.cit., H. Giroux, 1998, op.cit., p.p. 178-194, T. Popkewitz, 1994, A political sociology of educational reform, New York, Teachers College Press, A. Rapoport, 1997, The dual role of the nation state in the evolution of world citizenship, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 91-125.

⁴ R. Samuda, 1997, Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 166-179, H.C. Triandis, 1997, Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 130-165, R. Bauer, 1997, The "principal end of the Plantation": The praying Indian and the politics of a New England colonial identity, 1630-1700, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 55-82, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-102, H. Giroux, 1998, op.cit., p.p. 178-194, R.J. Holton, 1998, Globalization and the nation-state, London, MacMillan, D. Locke, Multicultural counseling, in <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed357316.html>, p.p. 1-4, C. MacCarthy, 1991, Multicultural approaches to racial inequality in the United States, in *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 3, p.p. 301-317, S. Shapiro, 1995, op.cit., p.p. 19-38, T. Smith, 1997, The American national identity and U.S. foreign policy, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 333-344, C.A. Torres, 1998, op.cit.

από πολλές άλλες» (e pluribus unum).⁵ Στο σημείο αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Οι ιστορικές ρίζες της αμερικανικής εκπαίδευσης είναι ως επί το πλείστον ευρωπαϊκές. Οι αξίες και οι πρακτικές της αρχαίας Ελλάδας και Ρώμης είναι εμφανείς και διάχυτες σε όλο το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σημερινή μορφή και διάρθρωσή του είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς μακρόχρονων και ποικίλων αλλαγών, οι οποίες επιβάλλονταν κάθε φορά από τις ισχύουσες κοινωνικές δομές.⁶ Έτσι, αμέσως μετά τον Πόλεμο της Ανεξαρτησίας από την αγγλική κυριαρχία, το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα αρχίζει σιγά-σιγά να αποκτά το δικό του διακριτό χαρακτήρα μέσω της θέσπισης μιας σειράς εκπαιδευτικών μέτρων. Στα μέτρα αυτά συγκαταλέγονται η δημιουργία των σχολείων γενικής παιδείας, η διάδοση της εκπαίδευσης των γυναικών, η επέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων για τους αμερικανούς και τους προγόνους τους, και, τέλος, η διάδοση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Αμέσως μετά τον

⁵ C. Bagley, 1997, Πολυπολιτισμικότητα, τάξη και ιδεολογία: Μια σύγκριση Ευρώπης-Καναδά, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 89-105, J. Rifkin, 1996, Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, J. Anderson, 1994, How we learn about race through history, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 87-106, J. Bnaks, 1994, op.cit., A. Busia, 1998, Re:locations-rethinking Britain from Accra, Nnew York, and the map room of the British museum, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 267-281, H. Cleveland & L.P. Bloomfield, 1989, Rethinking international cooperation, in McGghee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) op.cit., p.p. 141-150, H. Dittgen, 1997, The American debate about immigration in the 1990s: A new nationalism after the end of the Cold War?, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 197-232, C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 89-105, I. Hassan, 1998, Counterpoints: Nationalism, colonialism, multiculturalism, etc., in personal perspective, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 282-294, D. Herrmann, 1997, Making Americans: Conceptions of the ideal American in campaigns to americanize new immigrants in early 20th century, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 169-184, D.M. Kirkham, 1993, The “new world order” in historical perspective, Worland:Wyo, High Palins publ., F. Stopsky & S. Lee, 1994, Social studies in a global society, New York, Delmar publ., J. Stratton & I. Ang, 1998, Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 135-162.

⁶ T. Husen, 1991, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις, C.F. Diaz, 1992, Resistance to multicultural education: Concerns and responses, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 193-203, του ίδιου, 1998, Research in multicultural education: Implications for teaching, paper presented at the KEE Conference on “Research, Teaching and Learning” Delphi, 18-20 December, p.p. 1-7, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., S.M. Fain, 1988, Revising the american character: Perspectives on global education and multicultural education, in *Louisiana Social Studies Journal*, vol. 15, no. 1, p.p. 26-33, T. Lewis, 1999, Valid knowledge and the problem of practical arts curricula, in Moon B. & Myrphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 130-147, I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, W.G. Martin, 1996, Toward a “global” curriculum and classroom: Contrasting comparative and world-historical strategies, in *Teaching Sociology*, vol. 24, no. 2, p.p. 135-147, G. Morrison, 2000, *Teaching in America*, Boston, Allyn and Bacon, G. Pierce, 1993, The centrality of critical thinking in educating for diversity, paper presented at the 13th annual international conference on “Critical Thinking and Educational Reform”, Sonoma State University, 1-4 August, p.p. 1-15, D. Reese, 1996, op.cit., p.p. 1-4.

Εμφύλιο Πόλεμο, θεσπίστηκαν νέα μέτρα που αφορούσαν την εκπαίδευση των μαύρων κατοίκων της χώρας, καθώς και τη δημιουργία σχολείων για τους ινδιάνους κατοίκους της χώρας, τα οποία υπήρξαν απόρροια μιας γενναίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία σε μεταγενέστερη έκδοσή της, στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, επηρεάστηκε καθοριστικά από τις παιδαγωγικές αρχές του John Dewey. Τέλος, μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδεύτηκε από μια σειρά αλλαγών και μεταρρυθμίσεων οι οποίες αποτελούσαν απόρροια του διεθνούς κλίματος που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του ψυχρού πολέμου, του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων, και το οποίο οδήγησε στην εκδήλωση του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην αναγνώριση της ισότητας των δύο φύλων, και στον πόλεμο ενάντια στη φτώχεια.

Ένας από τους βασικότερους σκοπούς του αμερικανικού εκπαιδευτικού, ήδη από την ίδρυσή του, υπήρξε η δημιουργία αμερικανών πολιτών, μέσα από ένα σύνολο ατόμων που είχαν διαφορετικές, ευρωπαϊκές ως επί το πλείστον, καταβολές. Στην προσπάθειά του αυτή υιοθέτησε την πρακτική του γνωστού *melting pot*, η οποία στηρίχθηκε στην ιδέα της λειτουργίας της κυρίαρχης αμερικανικής κουλτούρας ως «χωνευτηρίου», στο οποίο έπρεπε οπωσδήποτε να ενταχθούν όλοι οι ήδη υπάρχοντες, αλλά και όλοι οι νέοι κάτοικοι της χώρας. Για περισσότερα από εκατό χρόνια η πρακτική αυτή αποτέλεσε τη βάση τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ όσο και της κρατικής πολιτικής όσον αφορά το θέμα των εθνικών διαφοροποιήσεων μέσα στο συγκείμενο της χώρας.⁷ Το εκπαιδευτικό σύστημα γινόταν αντιληπτό ως

⁷ M. Carnoy, 1988, Εκπαίδευση, οικονομία και το κράτος, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 8-42, Π. Καλογιαννάκη, 1998, M. Sadler, I. Kander, N. Hasn και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Γ.Π. Μάρκου, 1996, Η διαπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Β. Μασσιάλα, 1986, Η εκπαίδευση των ελλήνων της Αμερικής: Από την αφομοίωση στον πολιτιστικό πλουραλισμό, στο *Νέα Παιδεία*, Φθινόπωρο, σ.σ. 33-49, A.N. Applebee, 1996, Curriculum as conversation, Chicago, The University of Chicago Press, J.A. Banks, 1992, Multicultural education: Nature, challenges, and opportunities, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 23-37, C.F. Diaz, 1992, op.cit., p.p. 8-10, R.L. Garcia, 1992, Educating for human rights: A curriculum blueprint, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 166-178, H. Giroux, 1983, Theory and resistance in education, London, Heinemann, του ίδιου, 1995, op.cit., p.p. 107-124, C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, op.cit., p.p. 89-105, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 125-147, P. Hansen, 1998, Schooling a European identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The European dimension in education", in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 5-23, A.G. Hilliard III, et al., 1995, Infusion of African and African American content in the school curriculum, Chicago, Third World Press, B. Kanpol & P. McLaren, 1995, op.cit., p.p. 1-17, I. Lister, 1995 Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, B.G. Massialas, 1984, The education of Hellenes in America: From melting pot to cultural pluralism, in *Ahepan*, Ffall, p.p. 22-24, C.A. McGee Banks, 1992, The leadership challenge in multicultural education, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p.

εκείνος ο κρατικός θεσμός μέσω του οποίου η εκπαιδευτική πολιτική του αμερικανικού κράτους, όπως αυτή εκφραζόταν μέσω της κυρίαρχης κοινωνικής ελίτ, επεδίωκε την καλλιέργεια συγκεκριμένων κανόνων για τη δημιουργία του «καλού» εθνικού πολίτη και την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, με απώτερο στόχο τη δημιουργία συνεκτικών δεσμών μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων από τις οποίες αποτελούνταν η αμερικανική κοινωνία.

Για περισσότερο από μισό αιώνα, το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο δε συνάντησε σημαντικές αντιδράσεις, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όχι μόνο οι λευκοί, αλλά και αρκετοί μαύροι διανοούμενοι αντιλαμβάνονταν τις πρακτικές που χρησιμοποιούσε ως αποδεκτές και επιθυμητούς κοινωνικούς στόχους. Σχεδόν κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ από το 1950 και μετά, έστρεφε το κέντρο βάρους της στην αναγκαιότητα της γνωριμίας των αμερικανών πολιτών με τους κατοίκους διαφορετικών εθνών. Ολοένα αυξανόμενες μεταβολές σε διεθνές επίπεδο, κατέστησαν σαφές το γεγονός ότι τα σχολεία δεν μπορούσαν πλέον να εξακολουθήσουν να αγνοούν τις επιταγές της μετανεωτερικής πραγματικότητας.⁸ Έτσι στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι παιδαγωγοί άρχισαν να αμφισβητούν την

204-213, S.W. Rothstein, 1996, *Schools and society*, Englewood Cliffs:N.J., Merrill, S. Shapiro, 1995, op.cit., p.p. 19-38, J. Xanthopoulos, C. Diaz & S. Byrne, 1999, *Education in a multicultural society*, class outline, F. Yeo, 1995, *The conflicts of difference in an inner0city school: Experiencing border crossings in the ghetto*, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 197-215.

⁸ B. Bullivant, 1997, *Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 65-88, J. Cummins, 1999, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, M. Albrow, 1997, *The global age*, Stanford: CA., Stanford University Press, J. Banks, 1994, op.cit., D. Corson, 1998, *Changing education for diversity*, Buckingham:Ph., Open University Press, N. Daly & D. O'Dowd, 1992, *Teacher education programs*, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 179-192, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., D. Elkind, 1997, *The death of child nature. Education in the postmodern world*, in *Phi Delta Kappan*, vol. 79, no. 3, p.p. 241-245, S.M. Fain, 1988, op.cit., p.p. 26-33, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-102, H.A. Giroux, 1990, *The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and ethnicity*, in *Journal of Urban and Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38, H.A. Giroux, 1994, *Slacking off: Border youth and postmodern education*, in *Journal of Advanced Composition*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366, H.A. Giroux, 1995, op.cit., p.p. 107-124, C.A. Grant & J.M. Sachs, 1995, op.cit., p.p. 89-105, E. Hicks, 1999, op.cit., R.J. Holton, 1998, *Globalization and the nation-state*, London, MacMillan, B. Kanpol & P. MacLaren, 1995, op.cit., J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, *Contextualizing teaching*, New York, Longman, L. Kramer & D. Reid, 1994, *Introduction: Historical knowledge, education, and public culture*, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) op.cit., p.p. 1-24, C. MacCarthy, 1991, *Multicultural approaches to racial inequality in the United States*, in *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 3, p.p. 301-317, W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, G. Morrison, 2000, op.cit., J. Nelson, 1997, *Global connections: Infusing a global perspective into our schools*, in *Social Studies Journal*, vol. 26, p.p. 52-57, E. Smith Simmons & B.J. Strenicky, 1995, *Semester at SEA. A vehicle for global education*, in *Mmulticultural Review*, vol. 4, no. 1, p.p. 37-44, C. Soudien, 1999, *Race, culture, and curriculum development in the USA: a study of the process of introducing a multicultural dimension into the curriculum*, in Moon B. & Murphy P. (eds.) op.cit., p.p. 230-244, J. Spinthourakis & J. Katsilis, 1999, *Multicultural education: Historical and sociological foundations*, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 181-194, J. Stratton & I. Ang, 1998, op.cit., p.p. 135-162, C.A. Torres, 1998, op.cit.

αξία του μύθου του «χωνευτηριού», και να υποστηρίζουν το δικαίωμα της προαγωγής και διατήρησης, παράλληλα με την αμερικανική εθνική ταυτότητα, και της ιδιαίτερης εθνικής ταυτότητας των πληθυσμιακών ομάδων που συγκροτούν την αμερικανική κοινωνία.

Μέσα στα πλαίσια του μετανεωτερικού εκπαιδευτικού λόγου εντοπίζεται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον των ειδικών όσον αφορά τη θέμα της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα βασικότερα θέματα που σχετικού λόγου που αρθρώνεται είναι το κατά πόσον είναι εφικτή η γεφύρωση του χάσματος που δημιουργείται από την ύπαρξη ποικίλων διαφορών μεταξύ των εθνικών «άλλων», προς όφελος ολόκληρου του εκπαιδευτικού αλλά και του πολιτικοκοινωνικού οικοδομήματος της χώρας. Ο μετανεωτερικός λόγος στις ΗΠΑ συνυπάρχει με ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εξακολουθεί να βρίσκεται σε πλήρη σύγχυση κάθε φορά που έρχεται αντιμέτωπο με θέματα που σχετίζονται με την πολιτισμική ετερότητα και διαφορά,⁹ και στα πλαίσια του οποίου η αύξηση του μη λευκού πληθυσμού δεν επιτρέπει πλέον την αποσιώπηση θεμάτων και προβλημάτων που σχετίζονται με τους όρους φυλή, εθνότητα, φύλο, και κοινωνική τάξη.

Η εκπαιδευτική κρίση στις ΗΠΑ ενυπάρχει στην αντίθεση ή την αναντιστοιχία που παρατηρείται ανάμεσα στις προσδοκίες για το σχολικό σύστημα και στην πραγματικότητα. Έτσι, το σύγχρονο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρίνεται ότι διέπεται από ένα άστοχο παιδαγωγικό προοδευτισμό, έναν άκρατο ατομικισμό, έναν εξισωτισμό των μαθητών, καθώς και από έναν άγονο πνευματικό ωφελιμισμό.¹⁰ Από τις προηγούμενες αναφορές, μπορούμε, λοιπόν, να καταλήξουμε στη διαπίστωση

⁹ J. Lynch, 1997, Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 235-260, J. Banks, 1994, op.cit., I.L. Claude Jr., 1989, Global goals and foreign policy, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) op.cit., p.p. 93-102, M. Gabler. N. Gabler & J. Hefley, 1987, What are they teaching our children?, Wheaton: IL., Victor Books, R. Martin (ed.), 1993, National review of Asia in American textbooks in 1993, Ann Arbor:Michigan, The Association for Asian Studies, W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, S.W. Shapiro, 1980, Capitalist society: Aspects of the sociology of Nicos Poulantzas, in *Harvard Educational Review*, vol. 50, no. 3, p.p. 320-337, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., C.A. Torres, 1998, op.cit., R.J. Wood, 1959, op.cit., p.p. 2-6, F. Yeo, 1995, op.cit., p.p. 197-215.

¹⁰ X. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Α. Καζαμία, 1992, Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Το παράδειγμα των ΗΠΑ, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 85-118, A. Busia, 1998, op.cit., p.p. 267-281, C.F. Diaz, 1992, op.cit., p.p. 12-22, C. Diaz, 1998, Research in multicultural education: Implications for teaching, paper presented at the KEE Conference on "Research, Teaching and Learning" Delphi, 18-20 December, p.p. 1-7, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., R.F. Elomore, 1999, Getting to scale with good educational practice, in Moon B. & Murphy P. (eds.) op.cit., p.p. 253-275, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-102, H.A. Giroux, 1995, op.cit., p.p. 107-124, E. Hicks, 1999, op.cit., L. Kramer & D. Reid, 1994, op.cit., G. Morrison, 2000, op.cit., T. Popkewitz, 1994, op.cit.

ότι το αμερικανικό, όπως και όλα τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, βρίσκεται υπό την επίδραση ενός διεθνοποιημένου εκπαιδευτικού χώρου, πολιτισμικών και γνωστικών επικοινωνιών, ως αποτέλεσμα του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και της σμίκρυνσης των χωροχρονικών συντεταγμένων ανάπτυξης τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής δράσης. Οι εξελίξεις αυτές καθιστούν εξαιρετικά ευάλωτες τις πολιτισμικές πολιτικές που δομούνται πάνω στην έννοια της πολιτισμικής ενδοστρέφειας, ενώ από την άλλη, η προσαρμοστικότητα φαίνεται ότι αποτελεί τόσο το ζητούμενο όσο και τον τελικό στόχο της σημερινής μετανεωτερικής εποχής.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ μια προσπάθεια ανανέωσης του παρουσίας και διδασκαλίας του, η οποία είναι γνωστή με την ονομασία «Νέες Κοινωνικές Σπουδές».¹¹ Μέσα στα πλαίσια αυτά ως σκοπός των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών ορίστηκε από το Εθνικό Συμβούλιο Κοινωνικών Σπουδών «η κατάλληλη προετοιμασία των νέων ατόμων προκειμένου να γίνουν άνθρωποι, λογικοί και ενεργοί πολίτες ενός ολοένα και περισσότερο αλληλεξαρτώμενου κόσμου...Η έμφαση στην καλλιέργεια και προαγωγή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, καθώς και της εκλογικευμένης πρακτικής αποτελούν τις έννοιες κλειδιά του Α.Π. των κοινωνικών σπουδών».¹²

Οι βασικότεροι από τους στόχους του Α.Π. των κοινωνικών σπουδών είναι οι εξής:¹³

Το Α.Π. των κοινωνικών σπουδών οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν:

1. Κοινωνική υπευθυνότητα και ενεργή συμμετοχή στα κοινά.
2. Ενόραση του εαυτούς τους ως μέλους της ευρύτερης ανθρώπινης περιπέτειας στο χώρο και το χρόνο.

¹¹ B. Beyre, 1994, Gone but not forgotten-reflections on the new social studies movement, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 6, p.p. 251-255, H. Giroux, 1983, op.cit., B.G. Massialas, 1992, The “new social studies”-Retrospect and prospect, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 120-124, M.J. Rice, 1992, Reflections on the new social studies, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 5, p.p. 224-231, J. Rossi, 1992, Uniformity, diversity, and the “new social studies”, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 1, p.p. 41-45, P. Woolover & K.P. Scott, 1988, Roots of social studies education, Active learning in teaching social studies, Boston, ScotT & Foreshman/Little, p.p. 23-34.

¹² Evans. C.S. 1987, Teaching a global perspective in elementary classrooms, in *The Elementary School Journal*, vol. 87, no. 5, p. 547.

¹³ B.G. Massialas, 2000, Global imperatives for social studies in the 21st century, in Welch G.F. & Mawgood E. (eds.) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth UAE, p.p. 468-483.

3. Κριτική κατανόηση της ιστορίας, της γεωγραφίας, των οικονομικών, των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών, παραδόσεων και αξιών των ΗΠΑ, όπως αυτές εκφράζονται τόσο μέσα από την ενότητα όσο και μέσα από την ποικιλομορφία τους ως έθνους.
4. Κατανόηση τόσο απέναντι στους «άλλους» ανθρώπους όσο και στην ενότητα και την πολυπλοκότητα την παγκόσμιας ιστορίας, της γεωγραφίας, των θεσμών, των παραδόσεων και των αξιών.
5. Κριτική στάση και αναλυτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάλυση του σταδίου ανάπτυξης του ανθρωπίνου γένους.

Οι βασικές θεματικές ενότητες με τη βοήθεια των οποίων θα πραγματοποιούν οι παραπάνω στόχοι είναι οι εξής:¹⁴

1. Πολιτισμός.
2. Χρόνος, συνέχεια και αλλαγή.
3. Άνθρωποι, τόποι και περιβάλλοντα.
4. Προσωπική ανάπτυξη και ταυτότητα.
5. Άτομα, ομάδες και θεσμοί.
6. Δύναμη, εξουσία και διακυβέρνηση.
7. Παραγωγή, διανομή και κατανάλωση.
8. Επιστήμη, τεχνολογία και κοινωνία.
9. Διεθνείς σχέσεις.
10. Δημοκρατικά ιδανικά και πρακτικές.

Η συζήτηση για το Α.Π. στις ΗΠΑ αρχίζει, κυρίως, μετά τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Ήδη από το τέλος του 19^{ου} αιώνα, λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών, και όχι μόνο, συνθηκών που επικρατούσαν την εποχή αυτή, το Α.Π. προσανατολίστηκε προς τις ανάγκες του παιδιού και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο κέρδισε έδαφος η μιχελβιοριστική θεώρηση του Α.Π., η οποία επικράτησε στις ΗΠΑ ιδιαίτερα μετά το γνωστό «Σπούντικ σοκ»,¹⁵ το οποίο κατέδειξε ότι τα φυσιογνωστικά μαθήματα στις ΗΠΑ υστερούσαν σε σύγκριση με τα αντίστοιχα στη Σοβιετική Ένωση. Έτσι, σημειώθηκαν

¹⁴ W.C. Hope, 1996, It's time to transform social studies teaching, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 4, p.p. 149-151, B.G. Massialas, op.cit., p.p. 1-30.

¹⁵ Γ.Ε. Βρεττού & Α.Γ. Καψάλη, 1997, Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, J.W. Gurthie & L.C. Pierce, 1990, The international economy and national education reform: a comparison of education reforms in the United States and Great Britain, in *Oxford Review of Education*, vol. 16, no. 2, p.p. 179-206, J. Reinhartz & D. Beach, 1997, Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum, New Jersey, Merrill.

εκτεταμένες προσπάθειες, οι οποίες απέβλεπαν στη σύνδεση του σχολείου με τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Για τη σύνταξη των Α.Π. καθοριστικό ρόλο κατά την περίοδο αυτή διαδραμάτισαν οι απόψεις του J. Bruner. Επιπρόσθετα, το Α.Π. διακρίνεται και κατά την περίοδο αυτή από την προσπάθεια μετάδοσης μιας ευρωκεντρικής προοπτικής του ανθρώπινου πολιτισμού.¹⁶ Η έμφαση αυτή ενδυνάμωσε το μύθο της εγγενούς ανωτερότητας των ευρωπαϊών έναντι όλων των άλλων κατοίκων του πλανήτη, ο οποίος εντοπίζεται στους κόλπους του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ ακόμα και στη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή.

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να αναφερθεί ότι, στις ΗΠΑ, ιστορικά, οι εκπαιδευτικές αρχές των διαφόρων πολιτειών, δεν επέτρεπαν το σχεδιασμό διαφοροποιημένων Α.Π., επειδή ο κύριος σκοπός της αμερικανικής πολιτικής ήταν «εξαμερικανισμός» όλων των μειονοτήτων. Έτσι δεν υπήρχαν Α.Π. για Έλληνες, Ιταλούς, Αφρικανούς, Πορτορικανούς, κλπ. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1970 αρχίζει μια αντίστροφη πορεία,¹⁷ ένα από τα πρώτα βήματα της οποίας ήταν να συμπεριληφθούν στην αμερικανική ιστορία απόψεις και θέματα, τα οποία απουσίαζαν από αυτήν και τα οποία σχετιζόνταν με τα επιτεύγματα και την προσφορά και μη δυτικών λαών και πολιτισμών.

Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση γύρω από το Α.Π. στις ΗΠΑ περιστρέφεται γύρω από την ανάγκη καθορισμού εθνικών στάνταρ, αν όχι ενός ενιαίου εθνικού Α.Π. Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους έχει τον τελευταίο καιρό ενταθεί η συζήτηση αυτή απορρέουν από τα ακόλουθα. Πρώτον, επειδή τα εκπαιδευτικά θέματα είναι ευθύνη της κάθε μιας από τις πενήντα πολιτείες και όχι του κρατικού Υπουργείου Παιδείας, εντοπίζονται πολλές ουσιαστικές τοπικές και πολιτειακές διαφορές σε συγκεκριμένα θέματα-ζητήματα του Α.Π. Δεύτερον, κάθε πολιτεία διαφέρει από τις υπόλοιπες όσον αφορά το βαθμό ελέγχου που ασκεί στο Α.Π., συμπεριλαμβανομένων των θεματικών ενοτήτων που εμπεριέχονται σ' αυτά, καθώς και της διάρθρωσής τους.¹⁸ Έτσι, αν και

¹⁶ J. Banks, 1994, op.cit., A.D. Griffith, 1990, Social studies for nation building, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 4, p.p. 161-165.

¹⁷ R.F. Elomore, 1999, Getting to scale with good educational practice, in Moon B. & Murphy P. (eds.) op.cit., p.p. 253-275, M.J. Rice, 1992, op.cit., p.p. 224-231, C.A. Torres, 1998, op.cit.

¹⁸ Α. Καζαμία, 1992, όπ.π., σ.σ. 85-118, C. Cornbleth, 1995, Curriculum knowledge: controlling the "great speckled bird", in *Educational Review*, vol. 47, no. 2, p.p. 157-164, T.L. Epstein, 1994, Tales from two textbooks-A comparison of the civil rights movement on two secondary history textbooks, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 3, p.p. 121-126, D. Fleming, 1991, Social studies reform and global education, in *The Social Studies*, vol. 82, no. 1, p.p. 11-15, J. Oakes & M. Lipton, 1999, op.cit., The national education goals report, 1993, Building the best, summary guide, Washington:DC., Department of Education, D. Schneider, 1995, A reaction to "the storm of controversy continues", in *The Social Studies*, vol. 86, no. 6, p.p. 275-176.

οι τοπικές διοικήσεις λειτουργούν σύμφωνα με ορισμένες γενικές οδηγίες από το σχετικό Υπουργείο, η ελευθερία που έχουν είναι σχετικά πολύ μεγάλη.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 συντάχθηκαν για πρώτη φορά εξειδικευμένα εθνικά στάνταρ για κάθε ένα από τα μαθήματα του Α.Π. Βασική επιδίωξη του κράτους ήταν, όπως υποστηρίχθηκε, όχι ο περιορισμός της αυτονομίας των πενήντα πολιτειών σε θέματα εκπαίδευσης, αλλά η συνολική εθνική βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο, η δημοσίευσή τους προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων, κυρίως , όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας, από εκείνους που υιοθετούν μια καθαρά ευρωκεντρική προοπτική.¹⁹

Η υπάρχουσα δομή του Α.Π. των κοινωνικών σπουδών έχει χαρακτηριστεί ως μια επεκτανόμενου τύπου προσέγγιση των διαφόρων κοινοτήτων. Η προσέγγιση αυτή, η οποία έχει κυριαρχήσει στο Α.Π. των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου για αρκετές δεκαετίες, βασίζεται στην αρχή της σταδιακής επαφής των μαθητών σε κάθε σχολική χρονιά με μια ευρύτερη ανθρώπινη κοινότητα, ξεκινώντας από τον εαυτό και την οικογένεια στις πρώτες τάξεις και καταλήγοντας στον κόσμο στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η θεματική διάρθρωση του Α.Π. των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου έχει ως εξής:²⁰

Τάξη 1: Το άτομο στα πλαίσια των βασικών κοινωνικών ομάδων: Γνωριμία με τους θεσμούς του σχολείου και της οικογένειας.

Τάξη 2: Γνωριμία με τις βασικές ανάγκες των κοντινών μας κοινωνικών ομάδων: Η γειτονιά.

Τάξη 3: Το μοίρασμα της γης με τους άλλους: Η κοινότητα.

Τάξη 4: Η ζωή των ανθρώπων σε διαφορετικά περιβάλλοντα: Η θρησκεία.

Τάξη 5: Οι κάτοικοι των ΗΠΑ: Οι ΗΠΑ και οι κοντινοί τους γείτονες.

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, στις ΗΠΑ η έκδοσή τους αποτελεί μια πολύ καλά οργανωμένη επιχείρηση του ιδιωτικού τομέα. Τα σχολικά εγχειρίδια εκδίδονται από διάφορους εκδοτικούς οίκους και πωλούνται κατά δεκάδες εκατομμύρια στους μαθητές και τους δασκάλους τους. Αν και τα εγχειρίδια στις ΗΠΑ, όπως άλλωστε και

¹⁹ P.H. Martorella, 1996, *Teaching social studies in middle and secondary schools*, Englewood Cliffs: N.J., Merrill & Prentice Hall, M. Pollack Sadker & D. Miller Sadker, 1997, op.cit., J. Reinhartz & D. Beane, 1997, *Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum*, New Jersey, Merrill, *The national education goals report, 1993, Building a nation of learners*, vol. I, Washington:DC., Department of Education, p.p. 1-29.

²⁰ R. Allen 1996, *Introduction: What should we teach in social studies? And why?*, in Massialas B.G. & Allen R. (eds.) *Crucial issues in teaching social studies K-12*, New York, Wadsworth, p.p.1-26, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., R. Woolover & K.P. Scott, 1988, op.cit.

στις περισσότερες χώρες του κόσμου, εξακολουθούν να αποτελούν το βασικό διδακτικό εργαλείο, εντούτοις ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980, το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης αναφορικά με το μορφή και το περιεχόμενό τους ήταν ιδιαίτερα περιορισμένο. Ο βασικός σκοπός της έκδοσης των σχολικών εγχειριδίων υπήρξε ανέκαθεν η παραγωγή ενός προϊόντος προσιτού σε ένα συγκεκριμένο κοινό, στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής και ασταθούς αγοράς, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Μέσα στα πλαίσια αυτά επιχειρείται μια τροποποίηση της γνώσης σε περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, στην οποία εμπεριέχεται η αναπαραγωγή της γνώσης με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η παραδοσιακή αποδοχή της γνώσης που εμπεριέχεται μέσα σ' αυτά και όχι η παραγωγή νέων μορφών γνώσης.²¹

Η έγκριση των σχολικών εγχειριδίων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές των δημοτικών σχολείων γίνεται με δύο τρόπους. Ο ένας από αυτούς είναι η επιλογή τους σε τοπικό επίπεδο, στα πλαίσια της οποίας κάθε σχολείο είναι ελεύθερο να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε σειρά κρίνει αυτό ως πιο κατάλληλη για τις ανάγκες των μαθητών του. Ο άλλος τρόπος είναι μέσω της έγκρισης σε επίπεδο πολιτείας, στα πλαίσια της οποίας κάθε πολιτεία, μα βάση ορισμένα κριτήρια που η ίδια θέτει εξ αρχής, επιλέγει και καθορίζει ένα σύνολο σχολικών εγχειριδίων από τα οποία μπορούν να επιλέξουν οι σχολικές μονάδες που υπάγονται στα γεωγραφικά και διοικητικά της όρια. Η έγκριση των σχολικών εγχειριδίων ισχύει για πέντε ως έξι χρόνια. Στις επιτροπές έγκρισης που συγκροτούνται σε τοπικό επίπεδο συμμετέχουν συνήθως γονείς, εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί, και εκπρόσωποι των εκδοτικών οίκων. Οι περισσότερες από τις πολιτείες χρησιμοποιούν τον πρώτο τρόπο έγκρισης της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων. Εντούτοις, υπάρχουν και 22 πολιτείες που έχουν υιοθετήσει το δεύτερο τρόπο.²² Αυτές είναι: η Αλαμπάμα, το Αρκάνσας, η Καλιφόρνια, η Φλόριντα, η Γεωργία, η Χαβάη, το Αϊντάχο, η Ιντιάνα, το Κεντάκι, η Λουϊζιάνα, ο Μισισιπής, η Νεβάδα, το Νέο Μεξικό, η Βόρεια Καρολίνα, η

²¹ J.S. Chall & S.S. Conard, 1991, *Should textbooks challenge students?*, New York, Teachers College Press, K. Crawford, 2000, *The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory*, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 239-252, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, op.cit., J. Lemlech, 1984, *Curriculum and instructional methods for the elementary school*, New York, MacMillan publ., J. Oakes & P. Lipton, 1999, op.cit.

²² J. Anyon, 1979, *Ideology and United States history textbooks*, in *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 3, p.p. 361-386, G. Contreras, 1990, *International perspectives on research in social studies*, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 287-290, J.K. Lemlech, 1984, op.cit., W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, P.H. Martorella, 1996, op.cit.

Οκλαχόμα, το Όρεγκον, η Νότια Καρολίνα, το Τεννεσσί, το Τέξας, η Γιούτα, η Βιρτζίνια και η Δυτική Βιρτζίνια.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Soudien C. (1999)²³ και η οποία αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι αμερικανοί αφρικανικής καταγωγής στο Α.Π. των ΗΠΑ, παρατηρήθηκε ότι αυτοί παρουσιάζονται σχεδόν αποκλειστικά μέσω αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ενώ απουσιάζουν εντελώς αναφορές που σχετίζονται με την προσφορά τους στη διαμόρφωση του σύγχρονου αμερικανικού έθνους-κράτους.

Σε αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποίησε ο Massialas B. (1969 & 1972)²⁴ στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών, παρατήρησε ότι οι σχετικές αναφορές που εμπεριέχονται σ' αυτά είναι επιφανειακές και υπεραπλουστευμένες, οι αναφορές σε συγκεκριμένες ιδέες και γεγονότα χαρακτηρίζονται ως αφηρημένες και άτονες, ενώ η κοινωνία παρουσιάζεται ως επί το πλείστον, με έναν ιδεαλιστικό και μη ρεαλιστικό τρόπο. Τέλος, αποφεύγεται συστηματικά η ενασχόληση με αμφιλεγόμενα θέματα και προβλήματα.

Η έρευνα των Nichols A. & Ochoa A. (1971)²⁵ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλες οι τότε σειρές σχολικών εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών ήταν διάχυτες από στερεότυπα και προκαταλήψεις, κυρίως, απέναντι στις χώρες που συνιστούσαν τον τόπο καταγωγής των μεταναστών-πολιτών που διαβιούσαν στις ΗΠΑ κατά την εν λόγω χρονική και ιστορική συγκυρία.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των McDiarmid G. & Pratt D.,²⁶ η οποία διεξήχθη τρία χρόνια αργότερα, δηλαδή, το 1974, μια που όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι ερευνητές, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τόσο οι εθνικές μειονότητες όσο και οι εθνικοί «άλλοι» από τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών των ΗΠΑ αντικατοπτρίζει, όπως και σε όλες τις άλλες χώρες του κόσμου, την επίσημη πολιτική και κοινωνική οπτική του αμερικανικού έθνους.

Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών ο πόλεμος του Βιετνάμ, οι Griffen W. & Marciano J. (1979),²⁷

²³ C. Soudien, 1999, op.cit., p.p. 230-244.

²⁴ B.G. Massialas, 1969, Citizenship education and political socialization, in Ebel R.L. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan, B.G. Massialas, 1972, Political youth, traditional schools, Englewood Cliffs: N.J., Prentice Hall.

²⁵ A. Nichols & A. Ochoa, 1971, Evaluating textbooks for elementary social studies: Criteria for the 'Seventies, in *Social Education*, March, p.p. 290-294.

²⁶ G. McDiarmid & D. Pratt, 1974, op.cit.

²⁷ W. Griffen & J. Marciano, 1979, Teaching the Vietnam war, Montclair:N.J., Allanheld & Osmun publ.

παρατήρησαν ότι όχι μόνο αποκρύπτονται τόσο τα πραγματικά και γεγονότα, αλλά επιπρόσθετα παρουσιάζεται ως μια αγαθοεργή πράξη εκ μέρους των αμερικανών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι τόσο οι μαθητές όσοι και οποιοσδήποτε άλλος θα διάβαζε αυτά τα εγχειρίδια δεν θα μπορούσε ποτέ να δει ότι ο πόλεμος αυτός υπήρξε η πιο καταφανώς επιθετική, σαφώς επεκτατική και αιματηρή πράξη βίας από την εποχή του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου.

Οι έρευνες των Hall B. (1985), Hadley M.B. & Wood R.W. (1987), Carroll, et al. (1987), Larkins, et al. (1987), Garcia J., et al. (1988), και Patrick & Hoge (1991),²⁸ κατέδειξαν, επίσης, ότι τα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών κατακλύζονται από αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για του «άλλους» λαούς, τα οποία σε πολύ μεγάλο βαθμό αντικατοπτρίζουν τόσο το status quo όσο και την πολιτική, εσωτερική και εξωτερική, του αμερικανικού κράτους.

Επιπρόσθετα, οι έρευνες των Abdal-Haqq I. (1991), Brophy J., McMahon S. & Prawat R. (1991), και Rist M. (1991),²⁹ οι οποίες εστιάστηκαν στον τρόπο με τον οποίο προβάλλονται οι αφρικανικής καταγωγής αμερικανοί πολίτες στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών, έδειξαν ότι η πλούσια πολιτισμική κληρονομιά τους μένει εκτός σχολικών εγχειριδίων, γεγονός που συμβάλλει τόσο στην παρανόηση του τρόπου ζωής τους όσο και στη δημιουργία στερεοτυπικών, τις περισσότερες φορές αρνητικά χρωματισμένων, αντιλήψεων γι' αυτούς.

Ο Bernard-Powers J. (1992)³⁰ παρατήρησε και αυτός ότι τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο προάγουν την έννοια των φυλετικών διακρίσεων μέσω της ελλιπούς παρουσίας, ή και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και αποσιώπησης της προσφοράς των μη δυτικών πολιτισμών, αλλά και συμβάλλουν καθοριστικά στη

²⁸ J. Carroll, et al., 1987, *We the people: A review of US government and civic textbooks*, Washington: D.C., People for the American Way, J. Garcia, 1988, *Cultural pluralism in recent nonfiction tradebooks for children*, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 252-255, M.B. Hadley & R.W. Wood, 1987, *Integrating international education into rural schools*, in *The Rural Educator*, vol. 9, no. 1, p.p. 15-18, B. Hall, 1985, *EPIE critiques elementary-level social studies textbooks*, in *The Social Studies*, September/October, p.p. 205-206, A. Larkins, et al., 1987, *Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary text in four series*, in *Theory and Research in Social Education*, vol. 15, no. 4, p.p. 299-311, J.J. Patrick & D.J. Hoge, 1991, *Teaching government, civics, and law*, in Shaver P.J. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, MacMillan, p.p. 427-436.

²⁹ I. Abdal-Haqq, 1991, *Culturally responsive curriculum and textbooks*, in <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed370935.html>, p.p. 1-4, J. Brophy, S. McMahon & R. Prawat, 1991, *Elementary social studies series: Critique of a representative example by six experts*, in *Social Education*, March, p.p. 155-160, M. Rist, 1991, *Ethnocentric education*, in *American School Board Journal*, vol. 178, no. 1, p.p. 26-39.

³⁰ Bbernard-Powers J. 1992, *op.cit.*, p.p. 85-96.

δημιουργία ισχυρών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους μη δυτικούς κατοίκους του πλανήτη.

Σε αντίστοιχη έρευνά του, η οποία εστιάστηκε στην εικόνα των ασιατών στα σχολικά εγχειρίδια, ο Martin R. (1993)³¹ σημειώνει ότι η ιστορία των ασιατικών πολιτισμών δεν παρουσιάζεται επαρκώς μέσα σ' αυτά. Υπάρχουν πολλές ουσιαστικές ανακρίβειες, και παρανοήσεις του ασιατικού τρόπου ζωής και των θρησκευτικών συνηθειών των κατοίκων της εν λόγω περιοχής. Τέλος, δεν παρουσιάζουν τις τρέχουσες εξελίξεις στην περιοχή και δεν κάνουν καμία αναφορά στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η ασιατική ήπειρος στην αυγή του 21^{ου} αιώνα.

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Commeyras M. & Alvermann D. (1994)³² εστιάστηκε στον τρόπο παρουσίασης του «Τρίτου Κόσμου» στα σχολικά εγχειρίδια. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε είναι ότι οι χώρες του τρίτου κόσμου δεν παρουσιάζονται ικανοποιητικά μέσα σ' αυτά, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται στην ιστορία των σημαντικών πολιτισμών που αναπτύχθηκαν στην Αφρική, την Ασία και τη Λατινική Αμερική.

Στην έρευνά του ο Hilliard A.G. III (1995)³³ αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης των αφρικανών στα σχολικά εγχειρίδια, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αφρικανική ιστορία με τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται δεν εξάρετε όσο θα έπρεπε, ενώ ταυτόχρονα μέσω αυτού αποκρύπτεται επιμελώς η καταπίεση, την οποία κατά τη διάρκεια των αιώνων, έχει υποστεί ο αφρικανικός λαός από του λευκούς «κυρίους» τους, και ιδίως τα τελευταία 400 χρόνια.

Τέλος, οι έρευνες των Farren R. (1994), Alter G. (1995), Martin W.G. (1996), Wertsch J. (1998) και Oakes J. & Lipton M. (1999)³⁴ αναφορικά με τα οικουμενικά θέματα που υπάρχουν στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών, κατέδειξαν ότι αυτά είναι ελάχιστα, και ότι τα εν λόγω εγχειρίδια εξακολουθούν να παραμένουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικά και ευρωκεντρικά.

³¹ R. Martin (ed.), 1993, National review of Asia in American textbooks in 1993, AnnArbor:Michigan, The Association for Asian Studies.

³² M. Commeyras & D. Alvermann, 1994, Messages that high school world history textbooks convey: Challenges for multicultural literacy, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 6, p.p. 268-274.

³³ A.G. Hilliard III, et al., 1995, op.cit. p.p. xi-xxiv.

³⁴ G. Alter, 1995, Transforming elementary social studies: The emergence of a curriculum and textbooks focused on diverse, caring communities, in *Theory and Research in Social Studies*, vol. XXIII, no. 4, p.p. 355-374, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 441-462, W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, J. Oakes & M. Lipton, 1999, op.cit., J. Wertsch, 1998, *Mind as action*, New York, Oxford University Press.

Μαρία Ε. Ιβρίντελη

**Ο «ΑΛΛΟΣ» ΩΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΩΣ ΕΙΚΟΝΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ
ΑΓΓΛΙΑΣ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ Η.Π.Α.**

ΤΟΜΟΣ Β

**Διδακτορική Διατριβή
στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. (Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων,
Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας) της Σχολής
Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης.**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Β ΤΟΜΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ/ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	330-337
2.ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	338-347
3.ΔΕΙΓΜΑ.....	348-351

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.ΕΛΛΑΔΑ.....	352
1.1.ΤΟ Α.Π. ΤΟΥ 1976-1977.....	352-356
1.2.ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1976- 1977.....	357-362
1.3. ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1976-1977.....	363-367
1.4.ΤΟ Α.Π. ΤΟΥ 1982.....	368-373
1.5.ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1985-2000.....	374-380
1.6.ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1985-2000.....	381-387
2. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΙΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ 1976-1977 & 1985-2000.....	388-390
3.ΑΓΓΛΙΑ.....	391
3.1.ΤΟ Α.Π.....	391-394
3.2.ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.....	395-399
3.3.ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ.....	400-404
4.ΕΛΛΑΔΑ.....	405
4.1.ΤΟ Α.Π.....	405-410
4.2.ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.....	411-417
4.3.ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ.....	418-424
5.ΗΠΑ.....	425
5.1.ΤΟ Α.Π.....	425-428
5.2.ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ.....	429-431
5.3.ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΗΠΑ.....	432-434
6.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΕΛΛΑΔΑΣ & ΗΠΑ.....	435
6.1.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ & ΕΛΛΑΔΑΣ.....	435-437
6.2.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ & ΗΠΑ.....	438-439
6.3.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ & ΗΠΑ.....	440-441
6.4.ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΕΛΛΑΔΑΣ & ΗΠΑ.....	442-443

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

1.ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	444
1.1.Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ 1976-1977 & 1982-2000.....	444-461
1.2.Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ.....	462-468
1.3.Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΩΝ ΗΠΑ.....	469-477

1.4.Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΗΠΑ.....	478-487
2.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	488-490
3.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	491-498
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	499-584
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	585
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	586-613
ΞΕΝΗ.....	614-656

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ/ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Αν και είναι γνωστό ότι τα σχολικά εγχειρίδια επηρεάζουν και καθορίζουν ουσιαστικά την επίτευξη ή όχι των στόχων που αναγράφονται στο Α.Π., μόνο τα τελευταία χρόνια έγινε κατανοητή σε όλη της την έκταση η αναγκαιότητα και η σημασία της ανάλυσης και των δύο παραπάνω τεκμηρίων ως προς τον τρόπο εγγραφής της εικόνας των εθνικών «άλλων» μέσα σ' αυτά.

Nichols A. & Ochoa A., 1991.

Είναι γνωστό, ότι το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων και στάσεων, κατά συνέπεια, ένας από τους βασικούς του στόχους είναι η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της εθνικής ταυτότητας στους αυριανούς πολίτες. Το σχολικό σύστημα λοιπόν καλλιεργεί εκείνα ακριβώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που γίνονται αντιληπτά ως κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες ιστορικοπολιτικές συνθήκες, που οδήγησαν στην εδραίωση του σχολικού συστήματος σε κάθε χώρα, καθορίζουν και τον τρόπο αναπαράστασης των «άλλων» και επομένως το βαθμό εθνοκεντρισμού του συγκεκριμένου συστήματος.

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας υφίστανται τις επιδράσεις της επιχειρούμενης κοινωνικοποίησης, η οποία νοείται ως διαδικασία για την πρόσληψη ενός ατόμου στην κοινωνία και την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Η σχολική κοινωνικοποίηση λοιπόν αναφέρεται στις σκόπιμες και μεθοδευμένες επιδράσεις, που ασκεί το σχολείο ως σύστημα μετάδοσης γνώσεων και αξιών σχετικά με μια ορισμένη κοινωνική δομή. Έτσι το σχολείο ως μηχανισμός πολιτιστικής κατανομής ελέγχει τη γνώση και προπαγανδίζει υπέρ κάποιου συστήματος ιδεών, πεποιθήσεων και αξιών σχετικών με την κοινωνική πραγματικότητα, προκειμένου να νομιμοποιήσει μια ομαδική δράση και την κοινή της αποδοχή.¹

¹ Μ. Δημάση, 1996, Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των ελληνοπαίδων, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 83, M.L. Bucci, 1998, Stereotypes and reality in Florence, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 93-100.

Θα πρέπει, εξάλλου, να ληφθεί υπόψη και το γεγονός, ότι στο Δημοτικό Σχολείο οι μαθητές διανύουν μια περίοδο της ζωής τους, κατά την οποία η πρόσληψη μηνυμάτων και η διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και αξιών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, αφού τότε διαμορφώνουν μια πρώτη γενική στάση για γεγονότα και καταστάσεις που τους περιβάλλουν.²

Ιδιαίτερα σημαντική στα πλαίσια αυτά θεωρείται τόσο η προώθηση υγιών συναισθημάτων απέναντι στα άλλα έθνη, όσο και η μελέτη και έρευνα για τη συγκεκριμένη επιλογή περιεχομένου και σχολικής γνώσης που εγγράφεται στα σχολικά βιβλία, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ανάγνωση των ιδεολογιών που εκφράζονται και προωθούνται μέσα από το περιεχόμενό τους. Εξάλλου η αντικειμενική παρουσίαση των άλλων λαών και η ειρηνική συνύπαρξή τους αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους τόσο της Ευρωπαϊκής όσο και της Παγκόσμιας διάστασης της εκπαίδευσης, η οποία τονίζεται στην Πράσινη Βίβλο και αλλού.

Με δεδομένη την ύπαρξη ενός ευρύτατα διαδεδομένου σχετικού λόγου, ο οποίος απορρέει από διάφορους ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς, καθώς και της δέσμευσης των διαφόρων κρατών (τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο) αναφορικά με την καταπολέμηση της φυλετικής βίας και παρενόχλησης, καθώς και της ξеноφοβίας, που αυξάνονται κυρίως στην Ευρώπη, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί κατά πόσο το σχολείο μέσα από τα διάφορα μαθήματα προβάλλει και αναπτύσσει μια αγωγή ενάντια στις διακρίσεις μεταξύ των λαών, ενάντια στο φανατισμό και σφβινισμό και υπέρ της αποδοχής των ιστορικό-πολιτιστικών χαρακτηριστικών των διαφόρων λαών.

Μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής τάξης, η εκδήλωση καθώς και η προαγωγή των ρατσιστικών αντιλήψεων πραγματοποιείται μέσω του Α.Π., των σχολικών εγχειριδίων και των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Στη διαδικασία αυτή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν, κυρίως, τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, τα οποία στοχεύουν τόσο να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις «απαιτούμενες» πρακτικές γνώσεις όσο και να τους εμφυσήσουν τα «αναγκαία» ιδανικά³ προκειμένου να μπορέσουν να ενσωματωθούν, να λειτουργήσουν επιτυχώς

² B. Massialas, J. Hurst, 1978, *Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory*, New York, Longman.

³ Cullingford, 1995, *The effective teacher*, London, Cassell, C. M. Dunfee & H. Sagl, 1971, *The textbook and elementary social studies*, in *The Social Studies*, March, p.p. 125-129, R. Gutierrez, 1995, *Teaching secondary social studies to low and moderate achievers: A modest proposal*, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 4, p.p. 149-154, J.K. Lemlech, 1984, *Curriculum and instructional methods for the elementary school*, New York, MacMillan, J. Reinhartz & D. Beach, 1997, *Teaching and learning in*

και να μπορέσουν να επιβιώσουν στο συγκείμενο της συνεχούς μεταβαλλόμενης εθνικής και παγκόσμιας κοινωνίας του σύγχρονου πολύπλοκου μετανεωτερικού κόσμου. Επιπρόσθετα, είναι γνωστό ότι οι στάσεις, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας, κατά τη διαδικασία της οποίας γίνεται επιλεκτική χρήση πληροφοριών και γνώσεων.⁴ Όσον αφορά τους μαθητές, η διαδικασία αυτή πραγματώνεται μέσω των σχολικών εγχειριδίων, μια που αυτά αποτελούν πολύ σημαντικά, αν και όχι τα μόνα, μέσα επικοινωνίας με το περιβάλλον τους.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι προνομιακό πεδίο για να ανιχνεύσει κανείς τις αναπαραστάσεις των "άλλων", όπως καλλιεργούνται από το σχολικό σύστημα, αποτελούν τα σχολικά βιβλία, μια που αποτυπώνουν με τον πιο παραστατικό τρόπο τόσο το βαθμό εθνοκεντρισμού του κάθε σχολικού συστήματος, όσο και τις αναπαραστάσεις με τις οποίες οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται τα άλλα έθνη. Επιπρόσθετα, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η ενασχόληση με το Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια, και ιδίως εκείνα των κοινωνικών σπουδών, συνιστά μεταξύ άλλων ένα εργαλείο ελέγχου της εξουσίας που τα παράγει και τα προωθεί. Μέσω της ανάλυσης του Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων μας παρέχεται η δυνατότητα να διερευνήσουμε τις έμμεσες δυναμικές της πολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τις κοινωνικές ομάδες που τα διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται από αυτά.

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων μας παρέχει το απαιτούμενο συγκείμενο για την περαιτέρω ανάλυση της αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτικής και εθνικής δύναμης, ιστορίας και πολιτισμού. Στο σημείο αυτό συμφωνούμε με τον Giroux, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι «η σημασία της πρόκλησης, της αναδιαμόρφωσης και της διαπραγμάτευσης των ορίων που θέτει η γνώση, και τα οποία σχετίζονται με την εδραίωση των κυρίαρχων αφηγήσεων, των δομημένων

the elementary school. Focus on curriculum, New Jersey, Merrill, F. Sesow & C. Sorensen, 1987, A strategy for helping pupils understand textbook content, in *The Social Studies*, vol. 78, no. 3, p.p. 140-142.

⁴ Ε. Αβδελά, 1998, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Π. Ξωχέλλη, 2000, *Εισαγωγή στη θεματική του συνεδρίου*, στο Καψάλη Α., Μπινίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 27-30, F. Pingel, 2000, *Εθνική ιστορία ή/και ευρωπαϊκή ιστορία*, στο Καψάλη Α., Μπινίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *ό.π.*, σ.σ. 263-282, Γ. Φλουρή, 1998, *Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων*, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 105-126, J. Garcia, et al., 1988, *Cultural pluralism in recent nonfiction tradebooks for children*, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 252-255.

ταυτοτήτων, καθώς και της αντικειμενικής παρουσίασης της πραγματικότητας, κρίνεται θεμελιώδους σημασίας».⁵ Η διαδικασία δόμησης της σχολικής γνώσης χαρακτηρίζεται από τη λεγόμενη επιλεκτική παράδοση, μέσω της οποίας δομείται το εκάστοτε εθνικό Α.Π., με τέτοιο τρόπο ώστε να αντικατοπτρίζει τις αξίες που θεωρούνται σημαντικές από τις κυρίαρχες ταξικές ομάδες.⁶ Επιλέξαμε, λοιπόν, να μελετήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, γιατί είναι εκείνα που εξασφαλίζουν τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, καθώς δεν μεταδίδουν απλά γνώσεις, αλλά καλλιεργούν και στάσεις, μορφές και τύπους συμπεριφοράς, οι οποίες έχουν μεγάλη σημασία για τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, ομάδων και λαών. Επομένως, κατέχουν κεντρικό ρόλο στην περιγραφή και την αξιολόγηση του έθνους και των άλλων εθνών, που είναι κυρίαρχη σε μια κοινωνία.

Είναι, εξάλλου, γνωστή η βασική θέση της Ουνέσκο, ότι: *"οι πόλεμοι αρχίζουν στα μυαλά των ανθρώπων. Αν λοιπόν, θέλει κανείς να εμποδίσει τους πολέμους, πρέπει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων. Και επειδή τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν μια πολύ σημαντική κοινωνικοποιητική επίδραση πρέπει κανείς να αλλάξει τα εγχειρίδια, αν θέλει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων"*.⁷

Γνωρίζοντας λοιπόν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου (72%-95%) διατίθεται στη διδασκαλία με τα διδακτικά βιβλία,⁸ θα προβούμε στη λεπτομερή εξέταση όλων των σχολικών εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών όλων των τάξεων τόσο του ελληνικού δημοτικού σχολείου (των περιόδων 1976-1977 και 1985 και μετά) όσο και της Αγγλίας και των Η.Π.Α. (που ισχύουν σήμερα), προκειμένου να διαπιστώσουμε, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο παρουσιάζονται, αν παρουσιάζονται, οι εθνικοί «άλλοι» μέσα σ' αυτά. Επιπρόσθετα, θα θέλαμε να δούμε αν υπάρχουν κάποια στερεότυπα για

⁵ Giroux 1992, op.cit., p. 26.

⁶ Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996, Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σ.σ. 70-77, D. Corson, 1998, *Changing education for diversity*, Buckingham: Ph., Open University Press, K. Crawford, 2000, *The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory*, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 239-252.

⁷ Κ. Δεληκωσταντή, 1995, Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 131.

⁸ Γ. Φλουρή, 1995, Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμιά Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 328-367, M. Gabler, N. Gabler & J. Hefley, 1987, *What are they teaching our children?*, Wheaton:IL., Victor Books, M. Pollack Sadker & D. Miller Sadker, 1997, *Teachers, schools, and society*, New York, McGraw-Hill publ.

ορισμένους λαούς, τα οποία πιθανόν να μην εξαρτώνται μόνο από τις ιδιαίτερες ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε μία μόνο χώρα και κατά συνέπεια μπορεί να είναι κοινά στις τρεις προς εξέταση χώρες.

Η μελέτη αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, μια που ο τρόπος με τον οποίο ένας λαός, μία χώρα ή μία ήπειρος παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλει, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, στη δημιουργία των στάσεων (θετικών ή αρνητικών) των μαθητών απέναντι σ' αυτήν.

Με τον όρο «άλλοι», εννοούμε τους λαούς που απαρτίζουν τον πλανήτη μας και διαφέρουν από «εμάς».

Δεν θα περιοριστούμε όμως μόνο στην εξέταση των εγχειριδίων που προορίζονται για το μαθητή. Θα επεκτείνουμε την έρευνά μας και στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, μια που η συνολική εξέτασή τους θα μας δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική και την αμερικάνικη (Η.Π.Α.) δημοτική εκπαίδευση, όσον αφορά το πως προβάλλονται οι «άλλοι» λαοί και κατά πόσο αυτά είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και εικόνες εχθρού για τους εθνικούς «άλλους».

Όσον αφορά την ελληνική περίπτωση, η επιλογή της χρονικής περιόδου 1976-1977 έγινε για τους ακόλουθους λόγους:

1. Κατά την περίοδο αυτή θεσμοθετήθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως η εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και η επίσημη καθιέρωση της δημοτικής.
2. Η χώρα μας δεν ήταν ακόμα μέλος της Ε.Ε.
3. Τέλος, η Ελλάδα είχε μόλις πρόσφατα βγει από την επτάχρονη περιπέτεια της δικτατορίας, κρίνεται κατά συνέπεια ενδιαφέρον να διερευνηθεί το αν η «έξοδος» της αυτή συνοδεύεται από μία αναδίπλωση στον εαυτό της ή από ένα «άνοιγμα» προς τους άλλους λαούς και πολιτισμούς.

Βασικά κριτήρια για την επιλογή των χωρών αυτών υπήρξαν η δυνατότητα πρόσβασής μας σ' αυτά μέσω της χρήσης της αγγλικής γλώσσας, καθώς και η εκπροσώπηση όσο το δυνατόν περισσότερων ηπειρών στην παρούσα μελέτη.

Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίθηκε σκόπιμο να εξετάσουμε παράλληλα και τις εικόνες που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια που προορίζονται για το μαθητή, μια που, όπως είναι γνωστό, απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στη χαλάρωση της έντασης του κειμένου και λειτουργώντας θετικά προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης της προσοχής,

των γνωστικών διαδικασιών και των κινήτρων μάθησης των μαθητών, ενώ παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως άμεση βοήθεια υποβοηθώντας και διευκολύνοντας του αδύνατους μαθητές όσο και ως μέσο ανατροφοδότησης όλων των μαθητών.⁹ Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν να μηνύματα που περιέχονται σ' αυτές ή να μην εκφράζονται λεκτικά ή να έρχονται σε αντίθεση με το λεκτικό μέρος της ενότητας στην οποία ανήκουν. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις αναλαμβάνουν το ρόλο της συμπλήρωσης του κειμένου, και είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν ως αυτόνομες πηγές μάθησης.

Η βασική αρχή που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη είναι η προαγωγή της διεθνούς κατανόησης και η ανάπτυξη μιας υπερεθνικής ταυτότητας, η οποία κρίνεται καθοριστικής σημασίας τόσο μέσα στο συγκείμενο της Ενωμένης Ευρώπης όσο και μέσα στα πλαίσια του παγκόσμιου χωριού.

Τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκε το θέμα αυτό απορρέουν κυρίως από τα συμπεράσματα της μεταπτυχιακής εργασίας μας, με θέμα, «Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου», όπου επιχειρήθηκε μια πρώτη προσέγγιση του προβλήματος.

Ειδικότερα από τη διαπίστωση ότι τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και τα εγχειρίδια μαθητή και δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου διαχέονται από έναν τέτοιο Ευρωκεντρισμό σύμφωνα με τον οποίο ο Δυτικός πολιτισμός είναι ο μόνος αξιόλογος πολιτισμός που εμφανίστηκε στον πλανήτη. Σ' αυτόν η ανθρωπότητα οφείλει τα πάντα. Η προσφορά των άλλων πολιτισμών στην παγκόσμια κληρονομιά είτε αποκρύπτεται είτε παρουσιάζεται ως προσφορά του Ευρωπαϊκού πολιτισμού μέσω της νομιμοποίησης που του παρέχει ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, στον οποίο εντοπίζονται οι ρίζες του. Υπό την έννοια αυτή,

⁹ Σ. Βούρη, 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Γ. Βρεττού, 1994, Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: το παράδειγμα της επανάστασης του 1821, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 20-21, σ.σ. 43-67, Α. Γιαννικοπούλου, 1994, Η αναγνωσιμότητα των εικόνων στα βιβλία της Γλώσσας Α' και Β' τάξης του δημοτικού, στο *Διαβάζω*, τ. 345, σ.σ. 47-50, E.W. Eisner, 1999, Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Λευκωσία, εκδ. Λειβαδιώτη, X. Κάτσικα, 1990, Η ιδεολογική χρήση της εικόνας στην ιστορία, στο *Λόγος και Πράξη*, τ. 42, σ.σ. 16-19, Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, 1995, *Σχολικά Εγχειρίδια*. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, Κ. Μπονίδη, 1999, Ζητήματα έρευνας του παρακείμενου των σχολικών εγχειριδίων. Εθνικά αυτοστερεότυπα και ετερο-στερεότυπα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 239-246, W.R. Heitzmann, 1998, The power of political cartoons in teaching history, in *National Council for History Education*, Septemeber, p.p. 1-8, H. Verkest, 2000, A cartoon says more than a thousand words, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 437-448.

νομιμοποιούμε σε κάποιο βαθμό να κάνουμε λόγο για μία δεύτερη ουσιαστικά μορφή εθνοκεντρισμού ή υπερεθνο-ευρωκεντρισμού.

Ο υπόλοιπος κόσμος και ειδικότερα οι χώρες του λεγόμενου αναπτυσσόμενου κόσμου, παρουσιάζονται κυρίως μέσω των προβλημάτων που τις μαστίζουν, γι' αυτό και προσάπτονται σ' αυτές κυρίως αρνητικοί χαρακτηρισμοί. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αφήνεται να διαφανεί ότι υπάρχει και γι' αυτές μια ελπίδα "σωτηρίας", η οποία θα προέλθει μόνο από την ανάπτυξή τους και τον ενστερνισμό του Δυτικού τρόπου ζωής.

Πρόθεσή μας, λοιπόν, είναι να διερευνήσουμε αν τα όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν ένα φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζει την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της χώρας μας (ιστορικών και πολιτισμικών) ή πρόκειται για ένα γενικότερο φαινόμενο που χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλων Δυτικών χωρών.

Η διερεύνηση αυτή θα συμβάλλει στη διασαφήνιση ερωτημάτων όπως:

- α) Σε ποιά από τις προς εξέταση χρονικές περιόδους (1976-1977, 1985 και μετά) της ελληνικής εκπαίδευσης εμφανίζονται οι περισσότερες αναφορές;
- β) Σε ποιά από τις προς εξέταση χώρες εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους εθνικούς «άλλους»;
- γ) Σε ποιά μαθήματα των κοινωνικών σπουδών εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές, ως προς την προβολή των άλλων;
- δ) Σε ποιά τάξη εμφανίζονται οι περισσότερες αναφορές;
- ε) Τι είδους αναφορές γίνονται; Είναι θετικές, ουδέτερες ή αρνητικές;
- στ) Ποιές χώρες έχουν παρουσιαστεί σε κάθε μια από τις προς εξέταση χώρες και γιατί;
- ζ) Γιατί παρουσιάζονται επιλεκτικά κάποιες χώρες σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, ενώ άλλες παραλείπονται;

Σε τελευταία ανάλυση πιστεύουμε ότι η μελέτη μας αυτή θα αποκαλύψει σε ποιο βαθμό προβάλλονται οι «άλλοι», ως «φίλοι», «εχθροί» ή «ουδέτεροι», στις επιλεγμένες χώρες. Επιπρόσθετα, θα καταδείξει κατά πόσο ο ρητορισμός που αρθρώνεται σε επίπεδο πολιτικών των επιλεγμένων χωρών της Δύσης και ο οποίος κάνει λόγο για εξάλειψη του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της βίας, μέσω της προώθησης της ειρήνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των υπόλοιπων οικουμενικών αξιών, συνοδεύεται και από τις αντίστοιχες πρακτικές των εκπαιδευτικών λειτουργιών όπως συμπυκνώνονται μέσα από το Α.Π. και τα σχολικά

εγχειρίδια, που αποτελούν τα τεκμήρια του επιδιωκόμενου, αλλά και του εφαρμοσμένου σχολικού προγράμματος.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η προσωπική έρευνα/ αναζήτηση απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια και κόπο αλλά είναι πολύ σπουδαία και αποτελεί το σημαντικότερο μέρος της ιστορίας.
Πολύβιος.

Όταν αναλύουμε την εικόνα του εθνικού «άλλου», οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι εικόνα του «άλλου» είναι πάντοτε άρρηκτα συνδεδεμένη με την δική μας εθνική ταυτότητα.
Nolte, 1995.

Για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία είναι μια διαδικασία ταξινόμησης ή κωδικοποίησης που αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση.¹

Το 1948 ο Berelson την όρισε *"ως τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική, και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία"*.²

Κατά τον Holsti (1969), η ανάλυση περιεχομένου *"είναι μια τεχνική έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων, με τον αντικειμενικό και συστηματικό προσδιορισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μηνυμάτων"*.³ Η ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή, αποσκοπεί στη μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε ποσοτικό και μετρήσιμο.

¹ Μ. Βάμβουκα, 1988, Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. 1993, Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: Μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 33-51, J.R. Fraenkel & N.E. Wallen, 1993, Quantitative research in social studies education, in *Issues of Epistemology and Methodology*, vol. 16, p.p. 67-82, G. McDiarmid & D. Pratt, 1974, Teaching prejudice, Ontario, The Ontario Institute for studies in education.

² H. Rust, 1981, Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. Eine Einführung, Tübingen, Gunter Narr Verlag Tübingen, σ. 21.

³ O.R. Holsti, 1969, Content analysis for the social sciences and humanities, London, Addison - Wesley Pub. p. 14.

Ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η παράγραφος, ενώ παράλληλα γίνεται χωριστή αναφορά στις εικόνες οι οποίες εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια που απευθύνονται στον μαθητή.

Έπειτα από προκαταρκτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών ενοτήτων από εγχειρίδια διαφόρων τάξεων, η οποία έγινε προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύστημα κατηγοριών, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί μέρος του συστήματος που δομήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Unesco (1990) για τη διερεύνηση της "ειρήνης", επειδή εκτιμήθηκε ότι οι κατηγορίες των αναφορών που υπάρχουν στα εγχειρίδια του δημοτικού εντάσσονται σ' αυτό το σύστημα, το οποίο διαθέτει υπερεθνικές διαστάσεις. Όπως φαίνεται στο σχετικό πίνακα που ακολουθεί, οι τρεις κύριες κατηγορίες του συστήματος αυτού, και έχουν χρησιμοποιηθεί και σε άλλες μελέτες,⁴ καθώς και οι υποκατηγορίες τους είναι ΦΥΣΗ: Ζωή και Ύλη. ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Πνεύμα, Συναίσθημα και Σώμα. ΚΟΙΝΩΝΙΑ: Οικονομία, Κοινωνική Ζωή και Πολιτισμός.

⁴ Μ. Ιβρίντελη, 1998, Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Master, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μ. Ιβρίντελη, 2001, Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, 2000α, σ.σ. 231-262, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2000β, Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001α, Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001β, Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2002, Η παρουσία των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Πάτρα, 17-19 Μαΐου, G. Flouris, 1997, Global dimensions in the educational legislation, social studies curriculum and textbooks of the Greek compulsory education (Grades 1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			Παράγραφοι	ΘΕΤΙΚΕΣ		ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ		ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	
			ΧΩΡΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	%	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	%	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	%
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος							
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος							
		κλιματολογικές αλλαγές							
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη							
		νέα συνείδηση							
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό							
		αρνητικό-εχθρικό							
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα								
	υγεία-αρρώστιες								
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι							
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες							
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη							
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι							
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία							
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα									
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:									

Οι αναφορές που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν σε τέσσερις χρονικές περιόδους, οι οποίες για την περίπτωση σύγκρισης του ελληνικού Α.Π., καθώς και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων των περιόδων 1976-1977 & 1982-1985 και μετά, είναι οι ακόλουθες: Η χρονική έκταση της πρώτης περιόδου ξεκινάει από το 2.600 π.Χ. (Μινωική εποχή) και εκτείνεται ως το 324 μ.Χ. (χωρισμός του Ρωμαϊκού κράτους, έπειτα από τη νίκη του Μεγάλου Κωνσταντίνου). Η δεύτερη ξεκινάει από την ίδρυση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας 324 μ.Χ. και διαρκεί ως το 1453 μ.Χ. (άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους). Η τρίτη αρχίζει αμέσως μετά την άλωση της Πόλης (1453 μ.Χ.) και εκτείνεται ως το 1821 μ.Χ. (έναρξη της ελληνικής επανάστασης). Και τέλος, η τέταρτη χρονική περίοδος ξεκινά από το 1821 μ.Χ. και φτάνει ως τις μέρες μας.

Στην επιλογή αυτού του τρόπου χρονικής κατάταξης των αναφορών που εντοπίστηκαν μας οδήγησε και πάλι η προκαταρκτική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε, μια που παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των αναφορών στις άλλες χώρες σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με το τι συνέβαινε στην Ελλάδα εκείνη τη χρονική περίοδο στην οποία αναφέρονταν. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρήθηκε ότι η κατάταξη αυτή είναι πιο πρόσφορη για την όσο το δυνατό καλύτερη κωδικοποίηση και ερμηνεία των σχετικών αναφορών που υπάρχουν τόσο στο Α.Π. όσο και στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του ελληνικού δημοτικού σχολείου

Όσον αφορά τώρα τη σύγκριση του ελληνικού Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων με τα αντίστοιχα της Αγγλίας και των ΗΠΑ, δεν ήταν βέβαια δυνατόν να χρησιμοποιηθεί, για ευνόητους λόγους, η ίδια χρονική κατάταξη. Έπειτα από σχετική αναδίφηση της βιβλιογραφίας, αναφορικά με τον τρόπο περιοδολόγησης της παγκόσμιας ιστορίας, υιοθετήθηκαν οι ακόλουθες τέσσερις χρονικές περίοδοι:¹ 2.600 π.Χ.-324 μ.Χ. (αρχαίοι χρόνοι), 324 μ.Χ.-1500 μ.Χ. (μετα-κλασσική εποχή και εποχή δημιουργίας των περιφερειακών νομαδικών αυτοκρατοριών, 1500 μ.Χ.-1800 μ.Χ. (ανακαλύψεις ηπείρων και επιστήμης, Αναγέννηση και Διαφωτισμός), και 1800 μ.Χ.-σήμερα (μεταρρυθμίσεις και μεγάλες επαναστάσεις).

¹ J.H. Bentley, 1996, Cross-cultural interaction and periodization in world history, in *The American Historical Review*, vol. 101, no. 3, p.p. 749-770, P. Manning, 1996, The problem of interactions in world history, in *The American Historical Review*, vol. 101, no. 3, p.p. 771-782, B. Robbins, 1993, Across the ages, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 238-245.

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί δύο επίπεδα.

Στο πρώτο επίπεδο επιχειρείται μία σύγκριση ανάμεσα στα αναλυτικό πρόγραμμα, και τα εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών του ελληνικού δημοτικού σχολείου που γράφτηκαν μετά την περίοδο 1982-1985 και τα οποία χρησιμοποιούνται έως σήμερα στις σχολικές τάξεις, με αυτά της προηγούμενης περιόδου 1976-1977, προκειμένου να καταγραφούν πιθανές διαφοροποιήσεις τους, αναφορικά με το θέμα της προβολής των άλλων λαών μέσα σ' αυτά.

Στο δεύτερο επίπεδο διενεργείται σύγκριση ανάμεσα στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα καθώς και τα εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου της Αγγλίας, της Ελλάδας και των Η.Π.Α., προκειμένου να εντοπισθεί ο τρόπος με τον οποίο οι Δυτικές αυτές χώρες, οι οποίες ανήκουν σε διαφορετικές ηπείρους και παράλληλα, χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς τρόπους χρήσης τόσο του Α.Π. όσο και των σχολικών εγχειριδίων,² παρουσιάζουν τους άλλους λαούς της γης.

Επιπρόσθετα, η ερευνητική προσέγγιση του καθενός από τα δύο προαναφερθέντα επίπεδα διεξήχθη σε δύο φάσεις.

Στην πρώτη φάση εξετάστηκαν, το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και τα εγχειρίδια του μαθητή προκειμένου να καταγραφούν οι υπάρχουσες αναφορές, η κατάταξη των οποίων έγινε ανά ήπειρο.

Στη δεύτερη φάση καταγράφηκαν και οι συγκεκριμένες χώρες στις οποίες γίνονται αναφορές, καθώς και το είδος των αναφορών αυτών, οι οποίες θα διακρίθηκαν σε θετικές, ουδέτερες και αρνητικές. Επομένως, στη φάση αυτή η κατάταξη των αναφορών έγινε ανά ήπειρο, ανά χώρα και ανά είδος.

Όσον αφορά τη διαδικασία επιλογής τόσο των Α.Π. όσο και των σχολικών εγχειριδίων των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών που εξετάστηκαν από κάθε χώρα, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Όπως προαναφέρθηκε, η Αγγλία αν και διαθέτει ένα εθνικό Α.Π. εντούτοις αυτό δε συνοδεύεται από την ύπαρξη ενός κοινού βιβλίου για κάθε μάθημα για όλη την επικράτεια. Στην περίπτωση αυτή, ήταν εύκολο για μας να προμηθευτούμε το εθνικό Α.Π. των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών. Όσον αφορά την επιλογή των προς εξέταση σχολικών εγχειριδίων αρχικά εντοπίσαμε, μέσω του διαδικτύου, τους

² Είναι γνωστό, ότι η Αγγλία και η Ελλάδα διαθέτουν ένα εθνικό Α.Π., ενώ οι Η.Π.Α. όχι. Επιπρόσθετα, ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιείται ένα μόνο βιβλίο για κάθε μάθημα καθώς και για όλους τους μαθητές της επικράτειας, οι υπόλοιπες χώρες εργάζονται με το πολλαπλό βιβλίο, του οποίου η επιλογή εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό.

εκδοτικούς οίκους που εκδίδουν τα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Οι εκδοτικοί οίκοι που έχουν αναλάβει τη συγγραφή των εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών στην Αγγλία είναι οι ακόλουθοι: Cambridge, Causeway, Collins Educational, CUP, Folens, Heinemann, Longman, Nelson, OUP, Prentice Hall, & Stanley Thornes. Στη συνέχεια, επειδή δεν ήταν δυνατόν, για οικονομικούς λόγους να αναλύσουμε όλες τις σειρές που κυκλοφορούν στην αγγλική επικράτεια, σκεφτήκαμε να τραβήξουμε κλήρο προκειμένου να επιλέξουμε στην τύχη μια από τις υπάρχουσες σειρές εγχειριδίων, πρακτική που θεωρήσαμε ότι θα πληρούσε, σε γενικές γραμμές, τις αρχές της τυχαίας δειγματοληψίας. Όμως, η πρακτική αυτή δεν μας ικανοποιούσε απόλυτα. Έτσι, όταν στα πλαίσια ενός προγράμματος Comenius, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Κρήτη τον Οκτώβριο του 2001, ήρθαμε σε επαφή με εκπαιδευτικούς από την Αγγλία, σκεφτήκαμε ότι θα μπορούσαμε αποστέλλοντας ένα ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν τα εν λόγω μαθήματα, θα είχαμε μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στη χώρα αυτή. Με τη βοήθεια, λοιπόν, των άγγλων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο εν λόγω πρόγραμμα, στάλθηκε στα σχολεία ολόκληρης της αγγλικής επικράτειας ένας τύπος ερωτηματολογίου, το οποίο συνίστατο από μία και μόνη ερώτηση: Ποια από τις υπάρχουσες σειρές εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών χρησιμοποιείται στην τάξη σας; Από την επεξεργασία των απαντήσεων, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, 72,8%, χρησιμοποιούσαν τη σειρά του εκδοτικού οίκου Longman. Θεωρώντας, ότι η εξέταση της εν λόγω σειράς εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών, θα μας επιτρέψει να εξαγάγουμε όσο το δυνατόν πληρέστερα συμπεράσματα, για την εικόνα των «άλλων» που παρουσιάζεται στη σχετική πλειοψηφία των άγγλων μαθητών του δημοτικού σχολείου, αποφασίσαμε τελικά να προβούμε στη σχετική ανάλυσή της.

Στην περίπτωση των ελληνικών Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων, δεν αντιμετωπίσαμε ιδιαίτερες δυσκολίες, μια που ως γνωστό τόσο το Α.Π. όσο και τα σχολικά εγχειρίδια είναι κοινά για όλη την επικράτεια. Επομένως, ήταν πολύ εύκολος ο εντοπισμός τους μέσω του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Τέλος, όσον αφορά το Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια των ΗΠΑ, τα πράγματα ήταν λίγο πιο πολύπλοκα, μια που ως γνωστόν, δεν υπάρχει ούτε ένα εθνικό Α.Π. ούτε ένα κοινό σχολικό εγχειρίδιο για όλη την επικράτεια. Ως προς το Α.Π. υπάρχουν οι γενικές επιδιώξεις για κάθε μάθημα, οι οποίες καθορίζονται από το κεντρικό

Υπουργείο στην Ουάσιγκτον. Πέρα, όμως, από αυτές κάθε πολιτεία εκπονεί το δικό της Α.Π. βασιζόμενη, βέβαια, πάντα στις γενικές επιδιώξεις που προαναφέρθηκαν και οι οποίες είναι ευρύτερα γνωστές με τον όρο εθνικά στάνταρτ (national standards). Επειδή δεν ήταν δυνατόν να αναλυθούν τα Α.Π. και των 50 πολιτειών, σκεφτήκαμε αρχικά να αναλύσουμε τα εθνικά στάνταρτ και παράλληλα να εξετάσουμε ενδεικτικά το Α.Π. μιας συγκεκριμένης πολιτείας. Στην πορεία, όμως, θεωρήσαμε ότι η ενδεικτική εξέταση ενός από τα 50 συνολικά διαφορετικά Α.Π., τα οποία στην ουσία είναι πολύ περισσότερα, μια που κάθε τοπική κοινότητα έχει τόσο τη δυνατότητα όσο και το αναφαίρετο δικαίωμα να συντάσσει εξολοκλήρου από την αρχή το δικό της ή να τροποποιεί το ισχύον σε πολιτειακό επίπεδο Α.Π., δεν θα προσέφερε κάτι ουσιαστικό στην παρούσα μελέτη, αποφασίσαμε τελικά να αναλύσουμε μόνο τα εθνικά στάνταρτ, τα οποία καταδεικνύουν τις επίσημες προθέσεις της κεντρικής αμερικανικής εξουσίας, οι οποίες ούτως ή άλλως υιοθετούνται και από τα πολιτειακά Α.Π., προκειμένου να εντοπίσουμε τη γενική εικόνα που απορρέει από την επιδιωκόμενη αυτή μορφή Α.Π.

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια στις ΗΠΑ υπάρχει το σύστημα των πολιτειακά εγκεκριμένων καταλόγων σχολικών εγχειριδίων, από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν τη σειρά που εκείνοι θεωρούν ότι ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους. Οι εκδοτικοί οίκοι που ασχολούνται με την έκδοση εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών στις ΗΠΑ είναι οι ακόλουθοι: Gleoncoe/McGrawHill, Holt Rinehart & Winston, Houghton Mifflin, McDougal Littell inc., MacMillan/McGraw-Hill, Prentice Hall, Scott Firesman/Addison Wesley, Silver Burdett Ginn inc., & West Educational publishing. Όπως είναι φυσικό ήταν αδύνατη, από οικονομικής κυρίως άποψης η ανάλυση όλων των σχετικών σειρών σχολικών εγχειριδίων, γι' αυτό προβήκαμε στις ακόλουθες ενέργειες προκειμένου να εντοπίσουμε μία ή δύο το πολύ σειρές, τις οποίες και θα αναλύαμε. Επειδή δεν κατέστη δυνατό να προμηθευτούμε τους καταλόγους και των 50 πολιτειών, προβήκαμε σε μια αντιπροσωπευτική επιλογή συγκεκριμένων πολιτειών. Η επιλογή αυτή έγινε με βάση το κριτήριο της αντιπροσώπευσης όλων των γεωγραφικών διαμερισμάτων των ΗΠΑ, δηλαδή, ανατολή, δύση, βορράς, νότος, κέντρο. Επιπρόσθετα, στην επιλογή των συγκεκριμένων πολιτειών μας οδήγησε και η

σχετική βιβλιογραφία,³ στην οποία αναφέρονται οι πολιτείες με το μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό, καθώς και οι κατάλογοι πωλήσεων των εκδοτικών οίκων. Με βάση όλα τα παραπάνω, οι πολιτείες που επιλέχθηκαν ήταν εκείνες της Καλιφόρνιας, του Τέξας, της Φλόριδας, της Νέας Υόρκης, του Όρεγκον και του Κάνσας. Στη συνέχεια καταρτίσαμε πίνακες με τις σειρές των εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών που ήταν διαθέσιμες σε κάθε μια από τις παραπάνω πολιτείες. Έπειτα, φτιάξαμε έναν συγκεντρωτικό πίνακα με όλες τις πολιτείες και όλες τις σειρές των εκδοτικών οίκων, προκειμένου να δούμε αν υπάρχουν κάποια ή κάποιες σειρές, οι οποίες να είναι κοινές σε όλες τις πολιτείες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή διαπιστώσαμε ότι η μόνη σειρά που ήταν κοινή σε όλες τις πολιτείες ήταν εκείνη του εκδοτικού οίκου McMillan/McGraw-Hill με τίτλο «The world around us», την οποία και τελικά αναλύσαμε.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας λάβαμε, επίσης, υπόψη μας το γεγονός ότι για την ορθή προσέγγιση και ερμηνεία του εν λόγω υλικού ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του και τα συμφραζόμενα της χρήσης των Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν μπορούμε επομένως να ερμηνεύσουμε σωστά τα δεδομένα, αν δεν λάβουμε υπόψη μας τους ευρύτερους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες, οι οποίοι επιτείνουν ή περιορίζουν την κοινωνικοποιητική επίδραση του Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων. Για τον λόγο αυτό στη συγκεκριμένη εργασία, ανάμεσα στα άλλα, θα λάβουμε υπόψη μας τον τρόπο και τους παράγοντες διαμόρφωσης καθενός από τα προς εξέταση έθνη-κράτη, το εκπαιδευτικό τους σύστημα, καθώς και το γενικότερο πολιτικό, κοινωνικό, κλπ. σημερινό τους συγκείμενο. Επιπρόσθετα, για την ελληνική περίπτωση των περιόδων 1976-1977 και 1982-1985 και μετά, θα ληφθεί υπόψη εκτός από το συγκεκριμένο πολιτικοκοινωνικό συγκείμενο της κάθε περιόδου και η γενικότερη φιλοσοφία της κάθε μεταρρύθμισης.

³ J. Anyon, 1979, Ideology and United States history textbooks, in *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 3, p.p. 361-386, J.S. Chall & S.S. Conard, 1991, Should textbooks challenge students?, New York, Teachers College Press, K. Crawford, 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 239-252, M. Gabler, N. Gabler & J. Hefley, 1987, What are they teaching our children?, Wheaton: IL., Victor Books, J.W. Guthrie & L.C. Pierce, 1990, The international economy and national education reform: a comparison of education reforms in the United States and Great Britain, in *Oxford Review of Education*, vol. 16, no. 2, p.p. 179-206, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, Contextualizing teaching, New York, Longman, J.P. Lunstrum, 1990, Contexts of social studies education, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 264-270, P.H. Martorella, 1996, Teaching social studies in middle and secondary schools, Englewood Cliffs: N.J., Merrill & Prentice Hall.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η παράθεση ορισμένων διευκρινιστικών παρατηρήσεων, οι οποίες αφορούν τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

* Κάθε άσκηση των σχολικών εγχειριδίων θεωρήθηκε ως μία αυτοτελής παράγραφος, το ίδιο ισχύει και για τους στόχους που υπάρχουν στο Α.Π.

* Για τη σύγκριση των ελληνικών Α.Π. των περιόδων 1976-1977 και 1982 λήφθηκαν υπόψη τα περιεχόμενα και όχι οι στόχοι, μια που στο Α.Π. του 1976-1977 δεν αναγράφονται στόχοι.

* Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, επειδή το εγχειρίδιο της περιόδου 1985-2000 έχει τίτλο «Εμείς και ο κόσμος», εντάσσεται για τη σύγκριση των δύο ελληνικών περιόδων, 1976-1977 & 1985-2000 στις κοινωνικές σπουδές. Κατά συνέπεια σ' αυτές εντάχθηκε και το αντίστοιχο μάθημα της Σπουδής του Περιβάλλοντος της περιόδου 1976-1977.

* Λόγω της γενικότητας του τρόπου με τον οποίο αναγράφεται το περιεχόμενο/ η διδακτέα ύλη των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στο ΑΠ, οι αναφορές εκείνες που κάνουν λόγο για την κάθε ήπειρο γενικά χωρίς, όμως, να αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη χώρα, καταγράφηκαν κάτω από τον όρο «γενικές» αναφορές.

* Ενώ στην Αγγλία και στην Ελλάδα οι κοινωνικές σπουδές διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο με τη μορφή ξεχωριστών μαθημάτων (ιστορία, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, κλπ.), στις ΗΠΑ διδάσκονται με τη μορφή ενός ενιαίου μαθήματος. Γι' αυτό η σύγκριση μεταξύ Αγγλίας, Ελλάδας και ΗΠΑ θα γίνει συνολικά ως κοινωνικές σπουδές, ενώ μεταξύ Αγγλίας και Ελλάδας θα γίνει και με τη μορφή των ξεχωριστών μαθημάτων.

* Όσον αφορά το είδος των αναφορών: Θετικές θεωρήθηκαν αυτές που προωθούν ειρηνικές διαθέσεις και φιλικά συναισθήματα. Αρνητικές, αυτές που προκαλούν μίσος, επιθετικότητα, ξενοφοβία και βίαια συναισθήματα. Ως ουδέτερες, καταγράφηκαν οι απλές πληροφορίες και γνώσεις με ουδέτερο χαρακτήρα.

* Τέλος, για την κατάταξη των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή σε θετικές, ουδέτερες και αρνητικές, λήφθηκαν υπόψη και οι λεζάντες που τις συνοδεύουν.

* Το σύνολο των παραγράφων που εξετάστηκαν είναι ανά τεκμήριο οι εξής: Α.Π. Αγγλίας: 205, εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών Αγγλίας: 11.882, εικόνες εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών Αγγλίας: 4.716, Α.Π. Ελλάδας 1976-1977: 433, εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών Ελλάδας 1976-1977: 13.185, εικόνες εγχειριδίων

κοινωνικών σπουδών Ελλάδας 1976-1977: 886, ΑΠ. 1982 Ελλάδας: 2533 (περιεχόμενο) & 1.875 (στόχοι), εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών Ελλάδας 1.985-2000: 11.341, εικόνες εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών Ελλάδας 1985-2000: 6.555, Α.Π. ΗΠΑ: 238, εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών ΗΠΑ: 11.036, εικόνες εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών ΗΠΑ: 3.045. Έτσι, το συνολικό corpus του υλικού που εξετάστηκε αποτελείται από 67.930 παραγράφους.

3. ΔΕΙΓΜΑ

Όπως προαναφέρθηκε, η μελέτη αυτή είχε ως αντικείμενο το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου της Αγγλίας, της Ελλάδας, 1976-1977 & 1982-2000, και των ΗΠΑ.

Αναλυτικότερα, τα βιβλία που εξετάστηκαν ανά χώρα ήταν:

ΑΓΓΛΙΑ

The National Curriculum

KEY STAGE 1

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

Mapstart 1

Geography Book 1

ΙΣΤΟΡΙΑ

Our Gran

Teddy Bears

Birthdays

Homes

Our Toys

Children in History

Shops and Shopping

Food

Holidays

Castles

Playground Games

KEY STAGE 2

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

Mapstart 2

Mapstart 3

Mapstart 4

U.K Atlas

Scotland Atlas

World Atlas

Geography Book 2

Geography Book 3

Geography Book 4

ΙΣΤΟΡΙΑ

Ancient Egypt Resource Book

Tomb of Tutankhamun

Ancient Greece Resource Book

Greek Heroes and Monsters

Roman Britain Resource Book

Anglo-Saxons Resource Book

Vikings Resource Book

Invasions

Local History

Victorian Britain Resource Book

Your Victorian Locality

Famous People in the Past

Tudor Chronicle

Tudor Life

Your Tudor Locality

Tudor People

Tudor Gallery

Remembering Tudor People

A Tudor Family

Three Tudor Lives

Britain in the Thirties

Britain in World War II

Britain Post-War

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΑΓΩΓΗ

Food for Festivals

Buy a penny Ginger

Acting Rhymes

Skipping Rhymes

Singing Rhymes

Housework

Party Food

Homes

Babies

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΑΓΩΓΗ

Poupette

The Scary Video

William and the Guinea-Pig

The Sand Tray

Joe's Car

Windows on the World: Growing up in

Different Cultures

Stories from Different Cultures

Food for Festivals

Festivals

Children around the World

Introducing Citizenship. A Handbook for

Primary Schools

ΕΛΛΑΔΑ 1976-1977

Α.Π. 1976-1977

Α' ΤΑΞΗ

Σπουδή του Περιβάλλοντος

Β' ΤΑΞΗ

Σπουδή του Περιβάλλοντος

Γ' ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά

Ιστορία

Σπουδή του Περιβάλλοντος

Δ' ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά

Ιστορία

Σπουδή του Περιβάλλοντος

Ε' ΤΑΞΗ

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Ιστορία

Αγωγή του Πολίτη

ΣΤ' ΤΑΞΗ

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Ιστορία

Αγωγή του Πολίτη

ΕΛΛΑΔΑ 1982-2000

Α.Π. 1982

Α' ΤΑΞΗ

Εμείς και ο κόσμος

Β' ΤΑΞΗ

Εμείς και ο κόσμος

Γ' ΤΑΞΗ

Εμείς και ο κόσμος

Θρησκευτικά

Ιστορία

Δ' ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά

Ιστορία

Εμείς και ο κόσμος (1)

Εμείς και ο κόσμος (2)

Ε' ΤΑΞΗ

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Ιστορία

Κοινωνική και Πολιτική αγωγή

ΣΤ' ΤΑΞΗ

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Ιστορία

Κοινωνική και πολιτική αγωγή

ΗΠΑ

National Standards 2001-2002

ΤΑΞΗ 1

People and Neighborhoods

ΤΑΞΗ 2

Neighborhoods and Communities

ΤΑΞΗ 3

Communities Near and Far

ΤΑΞΗ 4

Regions Near and Far

ΤΑΞΗ 5

United States and Neighbors

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΕΛΛΑΔΑ

1.1. ΤΟ Α.Π. ΤΟΥ 1976-1977

Η ανάλυση περιεχομένου του Α.Π. του 1976-1977 έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 8.8%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων του Α.Π. είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*, ενώ η υποκατηγορία που ακολουθεί είναι *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί το μάθημα των Θρησκευτικών (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό αναφορών 7%, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία *τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Γεωγραφίας (βλ. πίνακα 1), το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών 1.4%. Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*, ακολουθούμενη από τη *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Ακολουθούν τα μαθήματα της Αγωγής του Πολίτη και της Σπουδής του Περιβάλλοντος (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό 0.5%. Εδώ οι μόνες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	38	8.8
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	30	7
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	6	1.4
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	6	0.5
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	6	0.5

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 1η περίοδο της Ασίας με ποσοστό 5.5%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 3.5%, καθώς και η 4η της Ασίας

με 1.9%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 4η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας με ποσοστό 0,2%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας, καθώς και στην 2^η και 3^η της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	1	0.2	1 ^η	25	5.5	4 ^η	4	0.9	4 ^η	15	3.5	4 ^η	1	0.2
1 ^η	-	-	4 ^η	8	1.9	1 ^η	3	0.7	2 ^η	7	1.6	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	2 ^η	5	1.1	2 ^η	-	-	1 ^η	2	0.5	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	3 ^η	5	1.1	3 ^η	-	-	3 ^η	2	0.5	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ασία με 42 αναφορές και ποσοστό 9.7%, ακολουθούμενη από την Ευρώπη με 26 αναφορές και ποσοστό 6%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται η Αμερική και η Ωκεανία με 1 αναφορά και ποσοστό 0.2%. (βλ. πίνακα 2).

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 38 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ' τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 2, 3, 15 και 18 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στα Θρησκευτικά, όπου εντοπίστηκαν συνολικά 30 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ', είναι 7, 10, 11 και 2 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας, το οποίο διδάσκεται αν και διδάσκεται από την Γ' τάξη, μόνο στην Ε' και τη Στ' τάξη εντοπίστηκαν 6 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 4 και 2 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς τα μαθήματα της Αγωγής του Πολίτη και της Σπουδής Περιβάλλοντος, οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν, 2 για κάθε μάθημα, εντάσσονται στην Στ' και στην Ε' τάξη αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ
ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	7 1.6%	10 2.3%	11 2.5%	2 0.5%	30 7%
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	2 0.5%	3 0.7%	15 3.5%	18 4.1%	38 8.8%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	4 0.9%	2 0.5%	6 1.4%
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-	-	-	-	2 0.5%	2 0.5%
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	-	-	-	2 0.5%	-	2 0.5%
ΣΥΝΟΛΟ	-	-	9 2.1%	13 3%	32 7.4%	24 5.6%	78 18.2%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε ήταν στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.2%. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα των Θρησκευτικών 4.9%, ακολουθούμενο από εκείνο της Ιστορίας 4.4%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν στο μάθημα της Σπουδής του Περιβάλλοντος 0.2%, ενώ καμία αναφορά δε βρέθηκε στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι τα Θρησκευτικά, με 0.9%. Ακολουθεί η Ιστορία με 0.5%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Γεωγραφία με 0.2%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στα μαθήματα της Αγωγής του Πολίτη και της Σπουδής του Περιβάλλοντος. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα των Θρησκευτικών 3%, ενώ έπεται εκείνο της Ιστορίας με 1.8%. Στην τελευταία θέση βρίσκονται η Αγωγή του Πολίτη και η Σπουδή του Περιβάλλοντος με 0.5% αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε ήταν στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.2%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	21 4.9%	4 0.9%	13 3%	-
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	19 4.4%	2 0.5%	8 1.8%	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1 0.2%	1 0.2%	1 0.2%	4 0.9%	1 0.2%
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-	-	2 0.5%	-
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	1 0.2%	-	2 0.5%	-

Σχετικά, τώρα, με τις χώρες που απαντώνται στο Α.Π. του 1976-1977, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς τη Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν την Παλαιστίνη 20 και είναι ως επί το πλείστον (16) ουδέτερες και ακολουθεί η Τουρκία με 15 αναφορές οι 10 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές αφορούν την Αίγυπτο 5, 3 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθούν η Καρχηδόνα και οι γενικές με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 8 και οι 6 από αυτές είναι ουδέτερες. Έπονται οι γενικές με 7 ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Αμερική και την Ωκεανία, εκτός από 1 ουδέτερη και γενική αντίστοιχα, δε γίνεται καμιά άλλη αναφορά σε συγκεκριμένη χώρα.(βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝΙΚΕΣ 1 Ο	ΠΑΛΑΙΣ. 5 3 Ο	ΑΙΓΥΠΤ. 5 3 Ο	ΙΤΑΛΙΑ 8 6 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 1 Ο
	ΤΟΥΡΚ. 15 10 Ο	ΚΑΡΧΗΔ. 1 Α	ΓΕΝΙΚΕΣ 7 Ο	
	ΠΕΡΣΙΑ 2 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 1 Ο	ΓΙΟΥΓΚ. 2 Ο	
	ΓΕΝΙΚΕΣ 1 Ο		ΒΟΥΛΓ. 2 Ο	
	Μ. ΑΣΙΑ 1 Ο		ΚΥΠΡ. 2 1 Ο 1 Α	
			ΑΥΣΤΡΙΑ 1 Ο	
			ΑΓΓΛΙΑ 1 Ο	
			ΓΑΛΛΙΑ 1 Ο	
			ΡΩΣΙΑ 1 Ο	
			ΓΕΡΜΑΝΙΑ 1 Ο	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε είναι ουδέτερη και εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακα 6).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, οι πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα*, 20, οι 18 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 15 αναφορές, οι 9 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 7).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 4 και είναι μοιρασμένες 2 ουδέτερες και 2 αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 2 αναφορές, οι οποίες είναι και πάλι εξίσου μοιρασμένες, 1 ουδέτερη και 1 αρνητική, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *οικοσύστημα* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 8).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί είναι η *Θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 11 αναφορές, από τις οποίες οι 8 είναι θετικές. Ακολουθεί η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 7 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 9).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε είναι ουδέτερη και εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακα 10).

1.2. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1976-1977

Στα εγχειρίδια του μαθητή, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 11.1%, σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία βία - συγκρούσεις - πόλεμοι, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί και η Γεωγραφία με ποσοστό αναφορών 6.9%, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία οικοσύστημα, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό. (Βλ. πίνακα 1).

Ακολουθούν τα Θρησκευτικά με ποσοστό 3.7%, (βλ. πίνακα ?) το μεγαλύτερο μέρος του οποίου εντάχθηκε στην υποκατηγορία τέχνη, αξίες, σύμβολα, ενώ στις περισσότερες από τις υπόλοιπες υποκατηγορίες δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά, με εξαίρεση το οικοσύστημα, το θετικό - φιλικό και τους θεσμούς / δικαιώματα.

Το επόμενο υψηλότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με ποσοστό 0.2%. (Βλ. πίνακα 1). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα.

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν της Σπουδής Περιβάλλοντος με 0.1%. (Βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές απαντώνται στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμία στην απειλή του ανθρώπινου γένους, στη γνώση - σκέψη, στη νέα συνείδηση, στο θετικό - φιλικό και τέλος στο αρνητικό - εχθρικό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	1.428	11.1
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	905	6.9
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	509	3.7
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	14	0.2
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	32	0.1

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 1η περίοδο της Ασίας με ποσοστό 5.1%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 4.9%, καθώς και η 4η της Ασίας με 2.9%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 1η περίοδο της Αμερικής με ποσοστό 0.03%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στη 2η περίοδο της Αμερικής, καθώς και στην 1η, 2η και 3η περίοδο της Ωκεανίας. (Βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	91	0.7	1 ^η	680	5.1	4 ^η	162	1.2	4 ^η	642	4.9	4 ^η	37	0.3
3 ^η	5	0.04	4 ^η	388	2.9	1 ^η	102	0.8	1 ^η	278	2.1	1 ^η	-	-
1 ^η	4	0.03	2 ^η	92	0.7	2 ^η	5	0.04	2 ^η	157	1.2	2 ^η	-	-
2 ^η	-	-	3 ^η	83	0.6	3 ^η	5	0.04	3 ^η	118	0.9	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ασία με 1.243 αναφορές και ποσοστό 9.3%, ακολουθούμενη από την Ευρώπη με 1.195 αναφορές και ποσοστό 9.1%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 37 αναφορές και ποσοστό 0.3%. (Βλ. πίνακα 2).

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 1428 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ' τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 136, 209, 485 και 598 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας, το οποίο διδάσκεται από την Γ' τάξη, εντοπίστηκαν 905 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 8, 80, 386 και 431 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στα Θρησκευτικά, όπου εντοπίστηκαν συνολικά 509 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ', είναι 119, 155, 189 και 46 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη, το οποίο διδάσκεται στην Ε' και Στ' τάξη, εντοπίστηκαν συνολικά 32 αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 1 και 31 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Σπουδής Περιβάλλοντος, το οποίο διδάσκεται από την Γ΄ τάξη, οι 14 αναφορές που εντοπίστηκαν εντάσσονται μόνο στην Γ΄ και τη Δ΄ τάξη, 8 και 6 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	136 1%	209 1.6%	485 3.7%	598 4.5%	1428 11.1%
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	119 0.9%	155 1.2%	189 1.4%	46 0.3%	509 3.7%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	8 0.06%	80 0.6%	431 3.3%	431 3.3%	905 6.9%
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-	-	-	1 0.008%	31 0.2%	32 0.2%
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	-	8 0.06%	6 0.05%	-	-	14 0.1%
ΣΥΝΟΛΟ	-	-	271 2.3%	450 3.5%	1.061 8%	1.106 8.3%	2.888 22%

Ως προς το μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.6%. Ακολουθούν τα μαθήματα της Ιστορίας και της Σπουδής του Περιβάλλοντος με 0.05% αντίστοιχα, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη 0.02%. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 6.8%, ακολουθούμενο από εκείνο της Γεωγραφίας 1.5%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν στο μάθημα της Σπουδής του Περιβάλλοντος 0.03%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Ιστορία, με 1%. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 0.7%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Σπουδή του Περιβάλλοντος με 0.008%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 4%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 3.6%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Σπουδή του Περιβάλλοντος με 0.02%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι μόνες που εντοπίστηκαν 37, εμπεριέχονται στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.3%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ
ΙΣΤΟΡΙΑ	7	0.05%	890	6.8%	134	1%	522	4%	-
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	3	0.02%	142	1.1%	42	0.3%	183	1.4%	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	80	0.6%	199	1.5%	97	0.7%	475	3.6%	37 0.3%
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	3	0.02%	8	0.06%	-	-	13	0.1%	-
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	7	0.05%	4	0.03%	1	0.008%	2	0.02%	-

Σχετικά, τώρα, με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια του 1976-1977, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν τις ΗΠΑ 24 και είναι ως επί το πλείστον (15) ουδέτερες και ακολουθούν οι γενικές με 18 αναφορές οι 15 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η Ασία, όπου οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν την Τουρκία 517 και είναι ως επί το πλείστον (373) αρνητικές και ακολουθεί η Παλαιστίνη με 176 αναφορές οι 99 από τις οποίες είναι θετικές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι γίνονται στην Αίγυπτο 141, 92 από τις οποίες είναι αρνητικές. Ακολουθεί η Καρχηδόνα με 21 αναφορές, οι 9 από τις οποίες είναι αρνητικές. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 314 και οι 189 από αυτές είναι αρνητικές. Έπεται η Βουλγαρία με 99, οι 48 από τις οποίες είναι αρνητικές. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές 21 είναι γενικές και ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Αυστραλία με 9 ουδέτερες αναφορές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΗΠΑ 24 15 Ο	ΤΟΥΡ. 517 373 Ο	ΑΙΓΥΠΤ. 141 92 Α	ΙΤΑΛΙΑ 314 189 Α	ΓΕΝΙΚΕΣ 21 Ο
ΓΕΝΙΚ. 18 15 Ο	ΠΑΛ. 176 99 Θ	ΚΑΡΧΗΔ. 21 9 Α	ΒΟΥΛΓΑΡ. 99 48 Α	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ 9 Ο
ΚΑΝΑΔΑΣ 5 Ο	ΠΕΡΣ. 172 147 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 17 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 74 29 Α	Ν. ΖΗΛΑΝΔΙΑ 5 Ο
ΜΕΞΙΚΟ 5 Ο	ΑΡΑΒ. 65 44 Ο	ΑΛΓΕΡΙΑ 8 7 Α	ΓΕΡΜΑΝΙΑ 68 35 Ο	ΜΕΛΑΝΗΣΙΑ 1 Ο
ΠΑΝΑΜΑΣ 3 Ο	ΙΝΔΙΑ 30 29 Ο	ΑΙΘΙΟΠΙΑ 3 Ο	ΑΓΓΛΙΑ 61 23 Θ	ΠΟΛΥΝΗΣΙΑ 1 Ο
ΚΟΥΒΑ 3 2 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 30 13 Ο	Ν. ΑΦΡΙΚΗ 3 Ο	ΡΩΣΙΑ 59 27 Ο	ΜΙΚΡΟΝΗΣΙΑ 1 Ο
ΑΖΤΕΚΟΙ 2 Ο	ΣΥΡΙΑ 25 13 Ο	ΜΑΡΟ. 2 10 1 Α	ΓΙΟΥΓΚ. 42 31 Ο	
ΜΑΓΙΑΣ 2 Ο	ΒΑΒΥΛ. 20 15 Ο	ΝΙΓΗΡΙΑ 1 Ο	ΙΣΠΑΝΙΑ 27 18 Ο	

ΙΣΗΜΕΡ. 2 Ο	ΜΕΣΟΠ.19 11 Ο	Γ. ΣΟΜΑΛ. 1 Ο	ΑΛΒΑΝΙΑ 26 22 Ο	
ΤΖΑΜΑΙΚΑ 1 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 17 Ο	ΤΖΙΜΠΟΥΤΙ 1 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 22 Ο	
ΑΪΤΗ 1 Ο	ΙΑΠΩΝ.15 14 Ο	ΚΕΝΥΑ 1 Ο	ΣΕΡΒΙΑ 20 9Θ 9 Ο	
ΠΟΡΤΟ ΡΙΚ. 1 Ο	ΚΙΝΑ 15 14 Ο	ΝΑΪΡΟΜΠΙ 1 Ο	ΚΥΠΡΟΣ 18 14 Ο	
ΜΠΑΧΑΜ. 1 Ο	ΣΙΒΗΡΙΑ 6 5 Ο	ΟΥΓΚΑΝΤΑ 1 Ο	ΣΟΥΗΔΙΑ 8 Ο	
Μ. ΑΝΤΙΑ. 1 Ο	ΑΣΣΥΡΙΟΙ 4 3 Ο	TANZANIA 1 Ο	ΡΟΥΜΑΝΙΑ 17 16 Ο	
ΓΟΥΑΤΕΜ. 1 Ο	ΙΝΔΟΚΙΝΑ 4 3 Ο	ΡΟΥΑΝΤΑ 1 Ο	ΔΑΝΙΑ 17 10 Ο	
ΟΝΔΟΥΡΑ 1 Ο	ΛΙΒΑΝΟΣ 4 Ο	ΜΠΟΥΡ. 1 Ο	ΕΛΒΕΤΙΑ 17 14 Ο	
ΣΑΛΒΑΔΟΡ 1 Ο	ΜΑΛΔΙΣΙΑ 4 Ο	ΜΟΖΑΜ. 1 Ο	ΝΟΡΒΗΓΙΑ 16 15 Ο	
ΝΙΚΑΡΑΓ. 1 Ο	ΦΟΙΝΙΚΕΣ 4 3 Ο	ΜΑΔΑΓ. 1 Ο	ΟΛΛΑΝΔΙΑ 5 Ο	
ΚΟΣΤΑ ΡΙΚ. 1 Ο	ΑΦΓΑΝΙΣ. 3 2 Ο	Δ. ΝΙΓΗΡΑ 1 Ο	ΟΥΓΓΑΡΙΑ 15 12 Ο	
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 1 Ο	ΦΙΛΙΠΠΙΝ. 3 Ο	ΔΑΧΟΜΕΗ 1 Ο	ΒΕΛΓΙΟ 14 Ο	
ΠΑΡΑΓΟΥ. 1 Ο	ΣΟΥΔΑΝ 3 Ο	ΤΟΓΚΟ 1 Ο	ΤΣΕΧΟΣΛ. 13 Ο	
ΟΥΡΟΥΓ. 1 Ο	ΧΕΤΤΑΙΟΙ 1 Ο	Α. ΒΟΛΤΑ 1 Ο	ΠΟΡΤΟΓΑΛ. 11 7 Ο	
ΒΕΝΕΖΟΥ. 1 Ο	ΙΟΥΔΑΝΙΑ 1 Ο	ΓΚΑΝΑ 1 Ο	ΠΟΛΩΝΙΑ 11 8 Ο	
ΚΟΛΟΜΒ. 1 Ο	ΙΡΑΚ 1 Ο	Α. ΕΛΕΦ. 1 Ο	ΦΙΛΑΝΔΙΑ 8 Ο	
ΒΕΡΜΟΥΔ. 1 Ο	ΒΙΡΜΑΝΙΑ 1 Ο	ΛΙΒΕΡΙΑ 1 Ο	ΜΑΛΤΑ 5 Ο	
ΑΝΤΙΛΛΕΣ 1 Ο	ΤΑΪΛΑΝΔΗ 1 Ο	Σ. ΛΕΟΝΕ 1 Ο	ΙΡΛΑΝΔΙΑ 5 4 Ο	
ΠΕΡΟΥ 1 Ο	ΚΑΜΠΟΥΤ. 1 Ο	ΓΟΥΙΝΕΑ 1 Ο	ΛΟΥΞΕΜΒ. 4 Ο	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Ο	ΛΑΟΣ 1 Ο	ΜΑΛΙ 1 Ο	ΙΣΛΑΝΔΙΑ 3 Ο	
ΧΙΑΗ 1 Ο	Β. ΒΙΕΤΝ. 1 Ο	ΣΕΝΕΓΑΛΗ 1 Ο	ΑΡΜΕΝΙΑ 1 Ο	
	Ν. ΒΙΕΤΝ. 1 Ο	ΓΑΜΒΙΑ 1 Ο	ΕΣΘΟΝΙΑ 1 Ο	
	ΣΙΓΚΑΠ. 1 Ο	ΜΑΥΡΙΤ. 1 Ο	ΛΕΤΟΝΙΑ 1 Ο	
	ΘΙΒΕΤ 1 Ο	Ι. ΣΑΧΑΡΑ 1 Ο	ΓΕΩΡΓΙΑ 1 Ο	
	ΜΟΓΓΟΛ. 1 Ο	Γ. ΜΠΙΣΑΟ 1 Ο	ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ 1 Ο	
	ΑΖΟΡΕΣ 1 Ο	ΤΣΑΝΤ 1 Ο	ΟΥΚΡΑΝΙΑ 1 Ο	
	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 1 Ο	ΚΑΜΕΡΟΥΝ 1 Ο		
	ΣΙΑΜ 1 Ο	ΓΚΑΜΠΟΝ 1 Ο		
		ΖΑΪΡ 1 Ο		
		ΑΓΚΟΛΑ 1 Ο		
		ΚΑΜΠΙΝΤΑ 1 Ο		
		Ι. ΓΟΥΪΝΕΑ 1 Ο		
		ΑΙΘΙΟΠΙΑ 1 Ο		
		ΣΟΜΑΛΙΑ 1 Ο		
		ΖΑΝΖΙΒΑΡΗ 1 Ο		
		ΚΟΜΟΡΕΣ 1 Ο		
		ΡΕΥΝΙΟΝ 1 Ο		
		ΜΑΥΡΙΚΙΟΣ 1 Ο		
		Ν. ΑΦΡΙΚΗ 1 Ο		
		Δ. ΜΑΛΑΒΙ 1 Ο		
		ΖΑΜΠΙΑ 1 Ο		
		ΡΟΔΕΣΙΑ 1 Ο		
		ΜΠΟΤΣΟΥ. 1 Ο		
		ΣΟΥΑΖΙΑ. 1 Ο		
		Π. ΑΚΡΩΤ. 1 Ο		
		ΛΙΒΥΗ 1 Ο		

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 65 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η *αέρας-θάλασσα-έδαφος*, με 12 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *γνώση-σκέψη και τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα*, με 2 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 11).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, οι πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 516, οι 495 από τις οποίες είναι αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 223 αναφορές, οι 122 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αύξηση του CO2/όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους και γνώση-σκέψη* με 5 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 12).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 69, από τις οποίες οι 57 είναι αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα* με 65 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αύξηση του CO2/όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους* με 5 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 13).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 419 αναφορές, από τις οποίες οι 340 είναι αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα* με 250 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αύξηση του CO2/όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους* με 2 αρνητικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 14).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 22 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *κατανάλωση, κλιματολογικές αλλαγές* με 7 αναφορές από τις οποίες οι 6 είναι θετικές, οι 2 ουδέτερες. Στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αέρας-θάλασσα-έδαφος και παραγωγοί-πόροι* με 4 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 15).

1.3. ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1976-1977

Όσον αφορά τις εικόνες που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή της περιόδου 1976-1977, παρατηρήθηκε ότι το μάθημα της Γεωγραφίας είναι αυτό που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 23.6%, σε σχέση με το σύνολο των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου. (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν την κατηγορία οικοσύστημα και καμία τις υποκατηγορίες γνώση - σκέψη, νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό, αρνητικό - εχθρικό και υγεία - αρρώστιες.

Μετά τη Γεωγραφία ακολουθεί η Ιστορία με ποσοστό αναφορών 13.5%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου και πάλι οι περισσότερες εντάσσονται στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμία στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, γνώση - σκέψη, νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό, αρνητικό - εχθρικό, υγεία - αρρώστιες και διατροφή - πείνα.

Τέλος, στα μαθήματα της Αγωγής του Πολίτη και των Θρησκευτικών δεν εντοπίστηκε καμία σχετική προς το διερευνούμενο θέμα εικόνα. (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	209	23.6
ΙΣΤΟΡΙΑ	120	13.5
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	-

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό εικόνων σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 13.8%. Ακολουθεί η 2η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 6.9%, καθώς και η 4η της Ασίας με ποσοστό 4%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στη 2η περίοδο της Αφρικής με ποσοστό 0.2%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1η, 2η και 3η της Αμερικής και της Ωκεανίας, καθώς και στην 3η της Ασίας και της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	36	4	4 ^η	42	4.7	4 ^η	18	2	4 ^η	122	13.8	4 ^η	7	0.8
1 ^η	-	-	1 ^η	17	1.9	1 ^η	3	0.3	2 ^η	61	6.9	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	2 ^η	15	1.7	2 ^η	2	0.2	1 ^η	5	0.6	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	3 ^η	-	-	3 ^η	-	-	3 ^η	5	0.6	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό εικόνων ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 193 εικόνες και ποσοστό 21.9%, ακολουθούμενη από την Ασία με 74 εικόνες και ποσοστό 8.3%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται για μία ακόμα φορά η Ωκεανία με 12 εικόνες και ποσοστό 1.4%. (βλ. πίνακα 2).

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Γεωγραφίας, το οποίο διδάσκεται από την Γ' τάξη, εντοπίστηκαν 209 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, ξεκινώντας από τη Δ' τάξη μια που στην Γ' δεν εντοπίστηκε καμιά σχετική αναφορά, είναι 14, 84 και 111 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 120 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από τη Δ' τάξη μια που στην Γ' δεν εντοπίστηκε καμιά σχετική αναφορά, είναι 19, 91 και 10 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, στα μαθήματα της Αγωγής του Πολίτη, των Θρησκευτικών, καθώς και της Σπουδής Περιβάλλοντος δεν εντοπίστηκε καμιά σχετική αναφορά. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	-	19 2.1%	91 10.3%	10 1.1%	120 13.5%
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	-	-	-	-	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	14 1.6%	84 9.5%	111 12.5%	209 23.6%
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-	-	-	-	-	-
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	-	-	-	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	-	-	-	33 3.7%	175 19.8%	121 13.6%	329 37.1%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι μόνες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 4%. (βλ. πίνακα ?).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 4.4%, ακολουθούμενο από εκείνο της Γεωγραφίας 4%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στα υπόλοιπα μαθήματα. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Γεωγραφία, με 1.4% και ακολουθεί η Ιστορία με 1.3%, ενώ καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στα υπόλοιπα μαθήματα. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 13.6%, ενώ έπεται εκείνο της Ιστορίας με 8.7%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στα υπόλοιπα μαθήματα. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι μόνες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.8%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	38 4.4%	11 1.3%	75 8.7%	-
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	-	-	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	36 4%	36 4%	12 1.4%	118 13.6%	7 0.8%
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	-	-	-	-	-
ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	-	-	-	-

Σχετικά, τώρα, με τις χώρες που απαντώνται στις εικόνες των εγχειρίδια του 1976-1977, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν τις ΗΠΑ 16 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Βραζιλία με 7 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η Ασία, όπου οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν την Τουρκία 17 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Περσία (στην αρχαιότητα) με 12 αναφορές οι 10 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι γίνονται στην Καρχηδόνα 9 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθούν οι γενικές και η Αίγυπτος με 3 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες

αναφορές γίνονται στην Ιταλία 32 και οι 30 από αυτές είναι ουδέτερες. Έπεται η Γερμανία με 14 ουδέτερες αναφορές. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία, οι μόνες 2 αναφορές που εντοπίστηκαν είναι γενικές και ουδέτερες.(βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΗΠΑ 16 Θ	ΤΟΥΡΚΙΑ 17 Θ	ΚΑΡΧΗΔ. 9 Θ	ΙΤΑΛΙΑ 32 30 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ 2 Θ
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 7 Θ	ΠΕΡΣΙΑ 12 10 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ 3 Θ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ 14 Θ	
ΜΕΞΙΚΟ 4 Θ	ΑΡΑΒΙΑ 9 Θ	ΑΙΓΥΠΤΟΣ 3 Θ	ΓΙΟΥΓΚ. 13 Θ	
ΚΑΝΑΔΑΣ 3 Θ	ΚΙΝΑ 9 Θ	Ν. ΑΦΡΙΚΗ 2 Θ	ΓΑΛΛΙΑ 11 Θ	
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 2 Θ	ΙΑΠΩΝΙΑ 5 Θ	ΛΙΒΥΗ 2 Θ	ΑΓΓΛΙΑ 9 Θ	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ 3 Θ	ΑΙΘΙΟΠΙΑ 1 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ 9 Θ	
ΠΑΝΑΜΑΣ 1 Θ	ΙΝΔΙΑ 3 Θ	ΤΑΣΜΑΝΙΑ 1 Θ	ΒΟΥΛΓ. 8 Θ	
ΠΕΡΟΥ 1 Θ	ΙΡΑΝ 2 Θ	ΤΣΑΝΤ 1 Θ	ΡΩΣΙΑ 8 Θ	
	ΠΑΛΑΙΣ. 2 Θ	ΝΙΓΗΡΙΑ 1 Θ	ΙΣΠΑΝΙΑ 6 Θ	
	ΣΙΑΜ 1 Θ	ΜΑΡΟΚΟ 1 Θ	ΕΛΒΕΤΙΑ 6 Θ	
	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 1 Θ	ΤΥΝΗΣΙΑ 1 Θ	ΑΛΒΑΝΙΑ 5 Θ	
	ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ 1 Θ		ΟΛΛΑΝΔΙΑ 5 Θ	
	ΒΙΡΜΑΝΙΑ 1 Θ		ΔΑΝΙΑ 4 Θ	
	ΙΣΡΑΗΛ 1 Θ		ΡΟΥΜΑΝΙΑ 4 Θ	
	ΑΦΓΑΝΙΣΤ. 1 Θ		ΝΟΡΒΗΓΙΑ 4 Θ	
			ΣΟΥΗΔΙΑ 4 Θ	
			ΑΥΣΤΡΙΑ 3 Θ	
			ΙΡΛΑΝΔΙΑ 3 Θ	
			ΣΕΡΒΙΑ 2 Θ	
			ΟΥΓΓΑΡΙΑ 2 Θ	
	ΙΝΔΟΚΙΝΑ 1 Θ		ΒΕΛΓΙΟ 2 Θ	
			ΛΟΥΞΕΜ. 2 Θ	
			ΤΣΕΧΟΣΛ. 2 Θ	
			ΠΟΡΤΟΓΑΛ. 1 Θ	
			ΠΟΛΩΝΙΑ 1 Θ	
			ΜΑΛΤΑ 1 Θ	
	ΣΥΡΙΑ 1 Θ		ΙΣΛΑΝΔΙΑ 1 Θ	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 11 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η *αέρας-θάλασσα-έδαφος*, με 14 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 5 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 16).

Στην περίπτωση της Ασίας, οι πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*, 33 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθούν οι κατηγορίες *αέρας-θάλασσα-έδαφος* και *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες*, με 8 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγοί-πόροι* με 2 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 17).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 11 και είναι και εδώ όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 7 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 2 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 18).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η *οικοσύστημα* με 122 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* με 20 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη και βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 2 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 19).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* 2 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες *οικοσύστημα* και *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα-τεχνολογία* με 2 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. Καμία άλλη αναφορά δεν εντοπίστηκε σε καμία από τις υπόλοιπες κατηγορίες μας. (βλ. παράρτημα πίνακα 20).

1.4. ΤΟ Α.Π. ΤΟΥ 1982

Ως προς το ΑΠ του 1982, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 6.9%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων του Α.Π. είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*, ενώ η υποκατηγορία που ακολουθεί είναι *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί το μάθημα Εμείς και ο Κόσμος (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό αναφορών 2.5%, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *οικοσύστημα*.

Ακολουθούν τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό 1.7%, εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη* για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και *τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα* για την ΟΧΑ, ενώ ακολουθεί για μεν την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή η υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* και για την ΟΧΑ η *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Τέλος, περνάμε στο μάθημα της Γεωγραφίας (βλ. πίνακα 1), το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών 0.7%. Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν και πάλι στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ακολουθούμενη από τη *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	174	6.9
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	64	2.5
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	43	1.7
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	43	1.7
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	17	0.7

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 2.7%. Ακολουθεί η 1η περίοδος της Ασίας με ποσοστό 1.9%, καθώς και η 4η της Ασίας με 1.4%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 3η περίοδο της Αφρικής, της

Αμερικής και της Ωκεανίας με ποσοστό 0,2%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1^η και 2^η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας, καθώς και στην 2^η της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	12	0.5	1 ^η	48	1.9	4 ^η	14	0.5	4 ^η	68	2.7	4 ^η	12	0.5
3 ^η	6	0.2	4 ^η	35	1.4	1 ^η	7	0.7	2 ^η	18	0.7	3 ^η	6	0.2
1 ^η	-	-	2 ^η	20	0.8	3 ^η	6	0.2	1 ^η	17	0.7	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	3 ^η	12	0.5	2 ^η	-	-	3 ^η	12	0.5	2 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 160 αναφορές και ποσοστό 6.3%, ακολουθούμενη από την Ασία με 117 αναφορές και ποσοστό 4.6%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 18 αναφορές και ποσοστό 0.7%.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 174 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ' τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 14, 23, 49 και 86 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος, όπου εντοπίστηκαν 64 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, ξεκινώντας από την Α' και σταματώντας στη Δ' τάξη μια που σ' αυτές διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 10, 13, 10 και 31 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα των Θρησκευτικών, εντοπίστηκαν συνολικά 43 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ', είναι 10, 28 και 5 αναφορές αντίστοιχα. Στην Ε' τάξη δεν εντοπίστηκε καμία σχετική αναφορά. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν, 42, εντάσσονται όλες στην Στ' τάξη. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Γεωγραφίας, αν και διδάσκεται μόνο στην Ε' και τη Στ' τάξη, εντοπίστηκαν 17 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 5 και 12 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ
ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α´	Β´	Γ´	Δ´	Ε´	ΣΤ´	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	14 0.6%	23 0.9%	49 1.9%	86 3.4%	174 6.9%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	10 0.4%	28 1.1%	-	5 0.2%	43 1.7%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	5 0.2%	12 0.5%	17 0.7%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	-	42 1.7%	42 1.7%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	10 0.4%	13 0.5%	10 0.4%	31 1%	-	-	64 2.5%
ΣΥΝΟΛΟ	10 0.4%	13 0.5%	32 1%	79 3%	50 2.1%	135 4.8%	319 13.5%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.3%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.2%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας με 0.04% αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 2.4%, ακολουθούμενο από εκείνο των Θρησκευτικών 1.1%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.2%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.3%. Ακολουθούν τα μαθήματα της Ιστορίας και του Εμείς και ο Κόσμος, με 0.3% αντίστοιχα (με μικρότερη, όμως, συχνότητα αναφορών), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Γεωγραφία με 0.04%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 3.2%, ενώ έπεται εκείνο του Εμείς και ο Κόσμος με 0.5%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με 0.3%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή 0.3%, ακολουθούμενη από το Εμείς και ο Κόσμος με 0.3%, αλλά μικρότερη συχνότητα αναφορών. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Γεωγραφία με 0.04%, ενώ καμία σχετική αναφορά δεν εντοπίστηκε στο μάθημα της Ιστορίας. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	1	0.04%	60	2.4%	7	0.3%	81	3.2%	-	
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	0.04%	29	1.1%	4	0.2%	7	0.3%	2	0.07%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2	0.07%	4	0.2%	1	0.04%	9	0.4%	1	0.04%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	8	0.3%	10	0.4%	8	0.3%	8	0.3%	8	0.3%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	6	0.2%	13	0.5%	7	0.3%	12	0.5%	7	0.3%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στο Α.Π. του 1982, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 16. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. και η Βραζιλία με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στην Τουρκία 31 και είναι ως επί το πλείστον (28) ουδέτερες και ακολουθεί η Παλαιστίνη με 25 αναφορές οι 23 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 16. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 10 ουδέτερες αναφορές. Στην περίπτωση της Ευρώπης και πάλι οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 25. Έπεται η Ιταλία με 23 αναφορές, από τις οποίες οι 20 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 16. Ακολουθεί 1 ουδέτερη στην Αυστραλία, ενώ δε γίνεται αναφορά σε καμιά άλλη συγκεκριμένη χώρα. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝΙΚΕΣ 16 Ο	ΤΟΥΡΚ. 31 28 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 16 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 25 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 16 Ο
ΗΠΑ 1 Ο	ΠΑΛΑΙΣ. 25 23 Ο	ΑΙΓΥΠΤ. 10 Ο	ΙΤΑΛΙΑ 23 20 Ο	ΑΥΣΤΡΑΛ. 1 Ο
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 1 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 20 Ο	ΑΙΘΙΟΠΙΑ 2 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 10 9 Ο	
	ΠΕΡΣΙΑ 17 14 Ο		ΡΩΣΙΑ 10 Ο	
	Σ. ΑΡΑΒΙΑ 6 Ο		ΑΓΓΛΙΑ 7 5 Ο	
	Μ. ΑΣΙΑ 4 Ο		ΚΥΠΡΟΣ 5 Ο	
	ΜΕΣΟΠ. 2 Ο		ΒΟΥΛΓ. 4 Ο	
	ΙΑΠΩΝΙΑ 2 Ο		ΓΕΡΜΑΝΙΑ 4 Ο	

	ΛΥΔΙΑ 1 Ο		ΝΟΡΒΗΓΙΑ 2 Ο	
	ΜΟΓΓΟΛΙΑ 1 Ο		ΦΙΛΑΝΔΙΑ 2 Ο	
	ΙΝΔΙΑ 1 Ο		ΓΙΟΥΓΚ. 1 Ο	
	ΚΟΡΕΑ 1 Ο		ΜΟΛΔΑΒ. 1 Α	
			ΟΥΓΓΑΡΙΑ 1 Ο	
			ΠΡΩΣΙΑ 1 Ο	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, ως προς την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 9 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η *οικοσύστημα*, με 3 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αέρας-θάλασσα-έδαφος, κλιματολογικές αλλαγές, και κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες*, με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 21).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 53, από τις οποίες οι 50 είναι αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 30, οι 26 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 22).

Όσον αφορά στην Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία 10 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 7 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αέρας-θάλασσα-έδαφος και κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 23).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η με 43 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθούν οι κατηγορίες *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι και κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 28 αναφορές αντίστοιχα, από τις οποίες όσον αφορά την πρώτη κατηγορία οι 24 είναι ουδέτερες, ενώ όσον αφορά τη δεύτερη οι 25 είναι και πάλι ουδέτερες. Στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αέρας-θάλασσα-έδαφος και κλιματολογικές αλλαγές* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 24).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, 8 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθούν οι κατηγορίες *οικοσύστημα και τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 3 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. Στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *κλιματολογικές αλλαγές και κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 25).

1.5. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1985-2000

Εξετάζοντας στη συνέχεια στα εγχειρίδια του μαθητή, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 18%, σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία βία - συγκρούσεις - πόλεμοι, και ακολουθεί η θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί και πάλι η Γεωγραφία με ποσοστό αναφορών 14.9%, (βλ. πίνακα 1) το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία οικοσύστημα, ενώ καμιά αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό.

Το επόμενο υψηλότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε το μάθημα Εμείς και ο Κόσμος 4.3%. (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές απαντώνται στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμιά στην απειλή του ανθρώπινου γένους, στη γνώση - σκέψη, στη νέα συνείδηση, στο θετικό - φιλικό και τέλος στο αρνητικό - εχθρικό.

Ακολουθεί η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με ποσοστό 0.9%, (βλ. πίνακα 1) το 0,2% του οποίου εντάχθηκε στην υποκατηγορία τέχνη, αξίες, σύμβολα, ενώ στις περισσότερες από τις υπόλοιπες υποκατηγορίες δεν εντοπίστηκε καμιά αναφορά, με εξαίρεση το οικοσύστημα, το θετικό - φιλικό και τους θεσμούς / δικαιώματα.

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, αν και συνολικά έχει το ίδιο ποσοστό με την Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή, 0.9%, εντούτοις, υπολείπεται ελάχιστα στον αριθμό των αναφορών. (βλ. πίνακα 1). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	2.033	18
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1.689	14.9
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	487	4.3
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	106	0.9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	99	0.9

Όσον αφορά τώρα στο συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ασίας με ποσοστό 7.9%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 4.1%, καθώς και η 4η της Αμερικής με 3.8%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 4η περίοδο της Ωκεανίας με ποσοστό 0.02%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 2^η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	469	4.1	4 ^η	894	7.9	4 ^η	430	3.8	4 ^η	722	6.4	4 ^η	255	2.2
3 ^η	24	0.2	2 ^η	300	2.6	1 ^η	140	1.2	2 ^η	301	2.6	3 ^η	28	0.2
1 ^η	14	0.1	1 ^η	280	2.5	3 ^η	84	0.7	3 ^η	177	1.6	1 ^η	2	0.02
2 ^η	-	-	3 ^η	112	1	2 ^η	18	0.2	1 ^η	174	1.5	2 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ασία με 1.594 αναφορές και ποσοστό 14%, ακολουθούμενη από την Ευρώπη με 1.373 αναφορές και ποσοστό 12.1%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 285 αναφορές και ποσοστό 2.4%.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 2.033 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ' τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 229, 447, 552, 805 και 86 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο διδάσκεται, αν και διδάσκεται μόνο στην Ε' και τη Στ' τάξη, εντοπίστηκαν 1689 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 800 και 889 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος, όπου εντοπίστηκαν 487 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, ξεκινώντας από την Α' και σταματώντας στη Δ' τάξη μια που σ' αυτές διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 50, 90, 135 και 212 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών, εντοπίστηκαν συνολικά 106 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ΄, είναι 19, 23, 27 και 37 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 99, και κατατάσσονται 40 και 59 αντίστοιχα στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις όπου διδάσκεται το εν λόγω μάθημα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	229 2%	447 3.9%	552 4.9%	805 7.1%	2.033 17.9%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	19 0.2%	23 0.2%	27 0.2%	37 0.3%	106 0.9%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	800 7%	889 7.8%	1689 14.8%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	40 0.4%	59 0.5%	99 0.9%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	50 0.4%	90 0.8%	135 1.2%	212 1.9%	-	-	487 2.3%
ΣΥΝΟΛΟ	50 0.4%	90 0.8%	383 3.4%	682 6%	1.419 12.5%	1790 15.6%	4.414 38.7%

Ως προς το μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι όσον αφορά την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 2.6%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.9%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.1%. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 7.3%, ακολουθούμενο από εκείνο της Γεωγραφίας 5.2%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και πάλι στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.1%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Ιστορία, με 2.7%. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 1.5%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με 0.2%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 7.2%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 3.5%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με 0.07%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 2.2%, ακολουθούμενη από το Εμείς και ο Κόσμος με 0.2%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ιστορία με 0.1%, ενώ καμία σχετική αναφορά δεν εντοπίστηκε στα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	64	0.6%	823	7.3%	310	2.7%	816	7.2%	14	0.1%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	0.2%	50	0.4%	27	0.2%	8	0.07%	-	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	301	2.6%	590	5.2%	170	1.5%	399	3.5%	244	2.2%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	15	0.1%	13	0.1%	33	0.3%	26	0.2%	-	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	105	0.9%	110	1%	132	1.2%	123	1.1%	27	0.2%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια της περιόδου 1985-2000, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές αναφορές 217, από τις οποίες οι 128 είναι ουδέτερες. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 183 αναφορές οι 119 από τις οποίες είναι θετικές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές είναι και πάλι γενικές 627 και ως επί το πλείστον (238) ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Τουρκία με 415 αναφορές οι 376 από τις οποίες είναι αρνητικές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι και εδώ γενικές 267 και ουδέτερες 132. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 235 αναφορές, οι 160 από τις οποίες είναι αρνητικές. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 339, οι 210 από τις οποίες είναι αρνητικές. Έπονται οι γενικές με 296 αναφορές, από τις οποίες οι 139 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 155 και 93 αντίστοιχα. Ακολουθεί η Αυστραλία με 78 αναφορές, από τις οποίες οι 47 είναι θετικές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝ. 217 128 Ο	ΓΕΝΙΚ.627 238 Ο	ΓΕΝ.267 132 Ο	ΙΤΑΛ. 339 210Α	ΓΕΝΙΚ.155 93 Ο
ΗΠΑ 183 119 Θ	ΤΟΥΡ.415 376 Α	ΑΙΓΥΠ.235 160Α	ΓΕΝ. 296 139 Ο	ΑΥΣΤΡ. 78 47Θ
ΚΑΝΑΔ. 48 39 Θ	ΙΑΠΩΝ.101 72 Θ	ΚΑΡΧ.56 30 Α	ΓΕΡΜ. 105 74 Α	Ν. ΖΗΛ. 15 10 Ο
ΜΕΞΙΚΟ23 10 Θ	ΠΕΡΣΙΑ100 91Α	ΝΙΓΗΡΙΑ 16 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 89 41Θ	Ν ΓΟΥΪΝ15 11 Ο
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 9 7 Θ	ΚΙΝΑ 79 59 Θ	ΛΙΒΥΗ 11 6 Ο	ΒΟΥΛΓ. 55 48Α	ΜΙΚΡΟΝ. 7 4 Ο
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 3 Ο	Σ. ΑΡΑΒ.66 46Α	ΑΙΘΙΟΠΙΑ10 6Θ	ΡΩΣΙΑ 55 28Θ	Δ. ΣΑΜΟΑ 6 4Θ
ΧΙΛΗ 3 Ο	ΙΝΔΙΑ 44 24 Θ	ΑΛΓΕΡΙΑ 9 8 Α	ΚΥΠΡΟΣ51 38Θ	ΠΟΛΥΝ. 5 3 Θ
ΜΑΓΙΑΣ 2 Θ	Μ. ΑΣΙΑ 25 12Α	ΚΟΓΚΟ 8 5 Θ	ΑΓΓΛΙΑ 50 25Θ	ΠΑΠΟΥΑ 4 3 Θ
ΠΕΡΟΥ 2 Ο	ΜΟΓΓΟΛ.22 12Α	ΡΟΥΑΝΤΑ 6 Θ	ΓΙΟΥΓΚ. 33 24Α	
ΑΖΤΕΚΟΙ 1 Θ	ΠΑΛΑΙΣ.20 12Θ	Ν. ΑΦΡΙΚΗ 5 Ο	ΑΒΑΡΟΙ 32 Α	
ΙΝΚΑΣ 1 Θ	ΙΝΔΟΚΙΝΑ 14 Ο	ΤΥΝΗΣ.5 2Θ 2Α	ΑΥΣΤΡΙΑ29 23Α	
ΜΠΑΧΑΜΕΣΙ Ο	Β. ΚΟΡ.8 4Θ 4 Ο	ΚΑΜΕΡΟΥΝ 5 Ο	ΝΟΡΜ. 27 25Α	
ΧΑΒΑΗ 1 Ο	ΙΝΔΟΝΗΣ.8 6 Ο	ΜΑΡΟΚΟ 4 3Θ	ΙΣΠΑΝΙΑ20 16Θ	
ΑΪΤΗ 1 Ο	ΣΥΡΙΑ 8 5 Ο	ΝΙΓΗΡΑΣ 3 Ο	ΡΟΥΜ. 17 13Α	
ΒΕΝΕΖ. 1 Ο	ΜΕΣΟΠ. 7 4 Θ	ΜΑΔΑΓΑΣ. 2 Ο	ΠΟΡΤ. 17 14Θ	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Ο	ΦΟΙΝΙΚΕΣ 6 3Θ	ΚΕΝΥΑ 2 Ο	ΔΑΝΙΑ 14 9 Θ	
ΓΟΥΙΑΝΑ 1 Ο	ΛΙΒΑΝ.6 3Θ 3 Ο	ΜΑΥΡΙΤ. 2 Ο	ΟΣΤΡΟΓ. 13 Α	
ΓΟΥΑΤΕΜ. 1 Ο	ΦΡΥΓΙΑ6 3Θ 3Α	ΜΑΛΙ 2 Ο	ΒΗΣΙΓ. 13 10 Α	
ΓΡΕΝΑΔΑ 1 Ο	ΙΡΑΚ 5 3 Ο	ΤΣΑΝΤ 2 Ο	ΟΛΛΑΝ. 10 7Θ	
Α. ΔΟΜΙΝ. 1 Ο	ΜΠΑΓΚΛ.5 3 Θ	ΣΟΥΔΑΝ 2 Ο	ΒΑΝΔΑΛΟΙ 10Α	
ΙΑΜΑΪΚΗ 1 Ο	ΚΟΥΡΔΙΣΤ. 5 Θ		ΒΕΛΓΙΟ 9 8 Θ	
ΙΣΗΜΕΡ. 1 Ο	ΣΙΓΚΑΠ. 5 Ο		ΜΟΛΔΑΒ.9 7 Α	
ΚΟΛΟΜΒΙΑ 1 Ο	ΑΣ. ΡΩΣΙΑ 4 Ο		ΒΛΑΧΙΑ 9 7 Α	
Κ. ΡΙΚΑ 1 Ο	ΠΑΚΙΣΤ.4 3 Ο		ΣΕΡΒΙΑ 8 Α	
ΚΟΥΒΑ 1 Ο	ΤΑΪΒΑΝ 4 Ο		ΙΡΛΑΝΔ. 8 6 Θ	
ΜΠΑΡΜΠ. 1 Ο	Ν. ΚΟΡΕΑ 4 Ο		ΝΟΡΒΗΓ. 6 4 Ο	
ΝΙΚΑΡΑΓ. 1 Ο	ΧΕΤΤΑΙΟΙ 4 Θ		ΒΟΣΝΙΑ 5 3 Α	
ΟΝΔΟΥΡΑ 1 Ο	ΙΡΑΝ 3 Ο		ΑΡΜΕΝΙΑ 5 Α	
ΟΥΡΟΥΓ. 1 Ο	ΙΟΡΔΑΝΙΑ 3 Ο		ΜΑΥΡΟΒ. 4 Α	
ΠΑΝΑΜΑΣ 1 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 3 Ο		ΣΟΥΗΔΙΑ 4 2 Θ	
ΠΑΡΑΓΟΥ. 1 Ο	ΦΙΛΙΠΠΙΝ. 3 Θ		ΕΛΒΕΤΙΑ 4 3 Θ	
Π. ΡΙΚΟ 1 Ο	ΒΙΕΤΝΑΜ 3 Ο		ΙΣΛΑΝΔΙΑ 3 Ο	
ΕΛ ΣΑΛΒ. 1 Ο	ΤΑΪΛΑΝ.3 2 Ο		ΟΥΓΓΑΡ. 3 2 Ο	
ΣΟΥΡΙΝΑΜ 1 Ο	ΣΡΙ ΛΑΝΚΑ 3 Ο		ΑΛΒΑΝΙΑ 3 Ο	
	ΥΕΜΕΝΗ 2 Ο		ΦΙΛΑΝΔ. 3 2 Ο	
	ΟΜΑΝ 2 Ο		ΛΟΥΞΕΜ. 3 2 Θ	

	ΚΑΖΑΚ. 2 Ο		ΕΣΘΟΝΙΑ 2 Ο	
	ΟΥΣΜΠ. 2 Ο		ΛΕΤΟΝΙΑ 2 Ο	
	ΤΟΥΡΚΜ. 2 Ο		ΛΙΘΟΥΑΝ. 2 Ο	
	ΚΙΡΓΙΖΙΣ. 2 Ο		ΛΕΥΚΟΡ. 2 Ο	
	ΤΑΝΤΖΙΚ. 2 Ο		ΠΟΛΩΝΙΑ 2 Ο	
	ΑΦΓΑΝΙΣ. 2 Ο		ΣΛΟΒΕΝΙΑ 2 Ο	
	ΝΕΠΑΛ 2 Ο		ΚΡΟΑΤΙΑ 2 Ο	
	ΜΠΟΥΤΑΝ 2 Ο		ΣΚΟΠΙΑ 2 Ο	
	ΒΙΡΜΑΝΙΑ 2 Ο		ΟΥΚΡΑΝΙΑ 2 Ο	
	ΛΑΟΣ 2 Ο		ΤΣΕΧΙΑ 1 Ο	
	ΜΑΛΛΑΙΣΙΑ 2 Ο		ΣΛΟΒΑΚΙΑ 1 Ο	
	ΤΑΪΠΕΧ 2 Ο		ΑΖΟΡΕΣ 1 Ο	
	ΜΑΛΒΙΔΕΣ 2 Ο		Α. ΜΑΡΙΝΟΣ 1 Ο	
	ΑΣΣΥΡΙΟΙ 1 Θ		ΚΕΛΤΕΣ 1 Θ	
	ΣΟΥΜΕΡΙΟΙ 1 Θ			
	ΚΑΤΑΡ 1 Ο			
	ΚΟΥΒΕΪΤ 1 Ο			
	ΜΠΑΡΧΕΪΝ 1 Ο			

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 113 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 68 αναφορές, οι 65 από τις οποίες είναι θετικές, οι 2 ουδέτερες και 1 αρνητική, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα*, με 5 θετικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 26).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 568 και είναι όλες αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 265 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αρνητικό-εχθρικό* με 1 αρνητική αναφορά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στην περίπτωση της Ασίας εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές για όλες τις κατηγορίες μας. (βλ. παράρτημα πίνακα 27).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 213 και είναι και εδώ όλες αρνητικές. Ακολουθεί

η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 91 αναφορές, από τις οποίες οι 79 είναι θετικές, οι 2 ουδέτερες και οι 10 αρνητικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *υγεία-αρρώστιες* με 2 αρνητικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 28).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 680 αναφορές, από τις οποίες οι 27 είναι θετικές και οι 653 αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 75 αναφορές, οι 72 από τις οποίες είναι θετικές και οι 3 αρνητικές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *υγεία-αρρώστιες* με 4 αρνητικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 29).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 76 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 55 αναφορές από τις οποίες οι 52 είναι θετικές, οι 2 ουδέτερες και 1 αρνητική. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 1 θετική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 30).

1.6. ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1985-2000

Όσον αφορά τις εικόνες που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή, παρατηρήθηκε ότι το μάθημα της Γεωγραφίας είναι αυτό που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 4%, σε σχέση με το σύνολο των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου. (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν την κατηγορία οικοσύστημα 1% και καμία τις υποκατηγορίες γνώση - σκέψη, νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό, αρνητικό - εχθρικό και υγεία - αρρώστιες.

Μετά τη Γεωγραφία ακολουθεί η Ιστορία με ποσοστό αναφορών 2.9%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου και πάλι οι περισσότερες εντάσσονται στην υποκατηγορία οικοσύστημα 0,6% και καμία στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, γνώση - σκέψη, νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό, αρνητικό - εχθρικό, υγεία - αρρώστιες και διατροφή - πείνα.

Ακολουθεί το μάθημα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής με ποσοστό 2.2%, όπου όλες σχεδόν τις αναφορές μονοπωλεί η υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα. (βλ. πίνακα 1).

Το επόμενο υψηλότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε το μάθημα Εμείς και ο κόσμος 1.9%. (βλ. πίνακα 1). Και πάλι οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία οικοσύστημα 0,3% και καμία στην απειλή του ανθρώπινου γένους, στη γνώση - σκέψη, στο θετικό - φιλικό, στο αρνητικό - εχθρικό και στην υγεία - αρρώστιες.

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν η Κοινωνική και πολιτική αγωγή με ποσοστό 0.2%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία διατροφή - πείνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	264	4
ΙΣΤΟΡΙΑ	188	2.9
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	141	2.2
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	124	1.9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	15	0.2

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό εικόνων σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 1.5%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ασίας με ποσοστό 1.3%, καθώς και η 4η της Αμερικής με ποσοστό 1.2%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 3η περίοδο της Ωκεανίας με ποσοστό 0.03%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1η και 2η της Αμερικής και της Ωκεανίας, στην 1η της Ασίας, καθώς και στην 2η της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	80	1.2	4 ^η	82	1.3	4 ^η	19	0.3	4 ^η	98	1.5	4 ^η	40	0.6
3 ^η	3	0.05	3 ^η	23	0.4	1 ^η	17	0.3	1 ^η	36	0.5	3 ^η	2	0.03
1 ^η	-	-	2 ^η	22	0.3	3 ^η	2	0.03	3 ^η	24	0.4	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	1 ^η	-	-	2 ^η	-	-	2 ^η	18	0.3	2 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό εικόνων ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 176 εικόνες και ποσοστό 2.7%, ακολουθούμενη από την Ασία με 127 εικόνες και ποσοστό 2%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται για μία ακόμα φορά η Ωκεανία με 42 εικόνες και ποσοστό 0.6%. (βλ. πίνακα 2).

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο, αν και διδάσκεται μόνο στην Ε΄ και τη Στ΄ τάξη, εντοπίστηκαν 264 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 117 και 147 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 188 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ΄ τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 26, 41, 49 και 72 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών, εντοπίστηκαν συνολικά 141 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ΄, είναι 17, 36, 37, και 51 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος, όπου εντοπίστηκαν 124 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, από την Α΄ ως την Δ΄ τάξη μια που σ΄ αυτές διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 10, 29, 32 και 53 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 15, και κατατάσσονται 6 και 9 αντίστοιχα στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις όπου διδάσκεται το εν λόγω μάθημα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	26 0.4%	41 0.6%	49 0.7%	72 1.1%	188 2.9%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	17 0.3%	36 0.5%	37 0.6%	51 0.8%	141 2.2%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	117 1.8%	147 2.2%	264 4%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	6 0.09%	9 0.1%	15 0.2%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	10 0.2%	29 0.4%	32 0.5%	53 0.8%	-	-	124 1.9%
ΣΥΝΟΛΟ	10 0.2%	29 0.4%	75 1.2%	130 1.9%	209 3%	299 4.2%	722 7.6%

Ως προς το μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι όσον αφορά την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.7%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.4%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.03%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στο μάθημα της Ιστορίας. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα των Θρησκευτικών 1.8%, ακολουθούμενο από εκείνο της Ιστορίας 1.3%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.06%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Γεωγραφία, με 0.9%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.4%,

ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.08%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 1.5%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 1%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται και πάλι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.08%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 0.6%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται το Εμείς και ο Κόσμος με 0.03%, ενώ καμία σχετική αναφορά δεν εντοπίστηκε στα μαθήματα της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	84 1.3%	11 0.2%	101 1.5%	-
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	3 0.05%	117 1.8%	14 0.2%	6 0.09%	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	47 0.7%	51 0.8%	59 0.9%	69 1%	41 0.6%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2 0.03%	4 0.06%	5 0.08%	5 0.08%	-
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	27 0.4%	17 0.3%	24 0.4%	41 0.6%	2 0.03%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στις εικόνες των εγχειριδίων της περιόδου 1985-2000, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές αναφορές 38, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 21 αναφορές οι 16 από τις οποίες είναι θετικές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές είναι και πάλι γενικές 130 και ως επί το πλείστον (128) ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Τουρκία με 37 αναφορές οι 23 από τις οποίες είναι αρνητικές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι και εδώ γενικές 51 και ουδέτερες 34. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 32 αναφορές, οι 23 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 48, οι 21 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Έπεται η Κύπρος με 34 αναφορές, από τις οποίες οι 30 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία

υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 40. Ακολουθεί η Αυστραλία με 3 αναφορές, από τις οποίες οι 1 είναι θετικές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝΙΚΕΣ 38 Ο	ΓΕΝ. 130 128 Ο	ΓΕΝΙΚ. 51 34 Ο	ΙΤΑΛΙΑ 48 21 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 40 Ο
ΗΠΑ 21 16 Θ	ΤΟΥΡΚ. 37 23 Α	ΑΙΓΥΠ. 32 23 Ο	ΚΥΠΡ. 34 30 Ο	ΑΥΣΤΡ. 3 2 Θ
ΚΑΝΑΔΑΣ 4 3Θ	Μ. ΑΣΙΑ 11 8 Α	ΚΑΡΧΗΔ. 5 Ο	ΓΕΝΙΚ. 26 25 Ο	
ΜΕΞΙΚΟ 3 2 Ο	ΙΝΔΙΑ 13 7 Ο	Κ. ΑΦΡΙΚ. 4 3 Α	ΑΓΓΛΙΑ 26 20 Ο	
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 3 2Θ	ΙΑΠΩΝΙΑ 9 7 Θ	ΑΛΓΕΡΙΑ 2 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 15 11Θ	
ΑΖΤΕΚ. 2 1Θ 1Ο	ΠΕΡΣΙΑ 8 6 Ο	ΚΑΜΕΡΟΥΝ 2 Ο	ΓΕΡΜ. 14 11 Α	
ΑΛΑΣΚΑ 1 Ο	ΚΙΝΑ 8 Ο	ΛΙΒΥΗ 2 Ο	ΙΣΠΑΝΙΑ 6 Ο	
ΠΕΡΟΥ 1 Ο	ΣΥΡΙΑ 7 Ο	ΤΥΝΗΣΙΑ 1 Ο	ΒΟΥΛΓ. 6 Ο	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Ο	ΦΟΙΝΙΚΕΣ 5 Ο	ΜΑΡΟΚΟ 1 Ο	ΑΛΒΑΝ. 5 3 Θ	
ΠΑΡΑΓΟΥ. 1 Ο	Σ. ΑΡΑΒ. 5 3 Α	ΜΑΥΡΙΤΑΝ. 1 Ο	ΡΩΣΙΑ 5 3 Θ	
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 1 Ο	ΙΝΔΟΝΗΣΙΑ 4 Ο	ΜΑΛΙ 1 Ο	ΡΟΥΜΑΝΙΑ 3 Ο	
ΧΙΛΗ 1 Ο	ΠΑΛΑΙΣ. 4 3 Ο	ΝΙΓΗΡΑΣ 1 Ο	ΣΚΟΠΙΑ 2 Ο	
ΟΥΡΟΥΓ. 1 Ο	ΛΙΒΑΝΟΣ 2 Ο	ΤΣΑΝΤ 1 Ο	ΙΣΛΑΝΔΙΑ 2 Ο	
ΝΙΚΑΡΑΓ. 1 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 2 Ο	ΣΟΥΔΑΝ 1 Ο	ΙΡΛΑΝΔΙΑ 2 Ο	
ΒΕΝΕΖΟΥ. 1 Ο	ΙΟΥΔΑΝΙΑ 2 Ο	ΑΙΘΙΟΠΙΑ 1 Ο	ΠΟΡΤΟΓ. 2 Ο	
ΓΟΥΑΤΕΜ. 1 Ο	ΙΡΑΝ 2 Ο	ΤΖΙΜΠΟΥΤΙ 1 Ο	ΣΕΡΒΙΑ 2 Ο	
ΣΑΛΒΑΔΟΡ 1 Ο	ΙΡΑΚ 2 Ο	ΣΟΜΑΛΙΑ 1 Ο	ΜΑΥΡΟΒ. 2 Ο	
ΟΝΔΟΥΡΑ 1 Ο	ΒΑΒΥΛΩΝΑ 2 Ο	ΚΕΝΥΑ 1 Ο	ΣΛΑΒΟΙ 2 Ο	
Κ. ΡΙΚΑ 1 Ο	ΥΕΜΕΝΗ 1 Ο	ΟΥΓΚΑΝΤΑ 1 Ο	ΟΥΓΓΑΡΙΑ 2 Ο	
ΠΑΝΑΜΑΣ 1 Ο	ΟΜΑΝ 1 Ο	ΡΟΥΑΝΤΑ 1 Ο	ΒΟΣΝΙΑ 1 Ο	
ΚΟΛΟΜΒΙΑ 1 Ο	ΑΦΓΑΝΙΣ. 1 Ο	ΝΙΓΗΡΙΑ 1 Ο	ΒΑΝΔΑΛΟΙ 1 Ο	
ΙΣΗΜΕΡΙΝ. 1 Ο	ΜΟΓΓΟΛΙΑ 1 Ο	ΓΚΑΜΠΟΝ 1 Ο	ΓΟΤΘΟΙ 1 Ο	
ΚΟΥΒΑ 1 Ο	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 1 Ο	ΚΟΓΚΟ 1 Ο	ΟΥΝΟΙ 1 Ο	
ΑΪΤΗ 1 Ο	ΝΕΠΑΛ 1 Ο	ΖΑΪΡ 1 Ο	ΒΗΣΙΓΟΤ. 1 Ο	
ΔΟΜ. ΔΗΜ. 1 Ο	ΒΙΡΜΑΝΙΑ 1 Ο	ΑΓΚΟΛΑ 1 Ο	ΟΣΤΡΟΓ. 1 Ο	
	ΒΙΕΤΝΑΜ 1 Ο	ΜΑΔΑΓ. 1 Ο	ΑΒΑΡΟΙ 1 Ο	
	ΤΑΪΛΑΝΔΗ 1 Ο	Ν. ΑΦΡΙΚΗ 1 Ο	ΝΟΡΜΑΝ. 1 Ο	
	ΛΑΟΣ 1 Ο		ΒΕΛΓΙΟ 1 Ο	
	ΦΙΛΙΠΠΙΝ. 1 Ο		ΟΛΛΑΝΔ. 1 Ο	
	ΤΑΪΒΑΝ 1 Ο		ΛΟΥΞΕΜ. 1 Ο	
			ΕΛΒΕΤΙΑ 1 Ο	
			ΑΥΣΤΡΙΑ 1 Ο	
			ΤΣΕΧΙΑ 1 Ο	
			ΠΟΛΩΝΙΑ 1 Ο	

			ΣΛΟΒΑΚΙΑ 1 Ο	
			ΝΟΡΒΗΓΙΑ 1 Ο	
			ΣΟΥΗΔΙΑ 1 Ο	
			ΦΙΛΑΝΔΙΑ 1 Ο	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 33 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η *αέρας-θάλασσα-έδαφος*, με 16 αναφορές, οι 14 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα*, με 1 αρνητική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 31).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, οι πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 123, από τις οποίες οι 112 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 67 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αύξηση CO2/ όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους και κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 32).

Όσον αφορά την Αφρική, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 55 και είναι και εδώ όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 20 αναφορές, από τις οποίες οι 14 είναι θετικές, οι 3 ουδέτερες και οι 3 αρνητικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *παραγωγή-πόροι και άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 4 αναφορές αντίστοιχα, από τις οποίες είναι, και για τις δύο κατηγορίες, οι 2 θετικές και οι άλλες 2 ουδέτερες. (βλ. παράρτημα πίνακα 33).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η *οικοσύστημα* με 110 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 25 αναφορές, οι 18 από τις οποίες είναι θετικές, οι 3 ουδέτερες και οι 4 αρνητικές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα* με 1 αρνητική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 34).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 24 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία

αέρας-θάλασσα-έδαφος με 11 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγή-πόροι* με 2 θετικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 35).

2. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΙΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ 1976-1977 & 1985-2000

Η συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων που αφορούν τις περιόδους 1976-1977 & 1985-2000 κατέδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, και στα τρία τεκμήρια που εξετάστηκαν ανά περίοδο, είναι η Ιστορία. (βλ. παράρτημα πίνακα 36). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία βία - συγκρούσεις - πόλεμοι, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί, και στις δύο περιόδους, η Γεωγραφία, της οποίας το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών εντάσσεται στην υποκατηγορία οικοσύστημα 1,4%, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό. (βλ. παράρτημα πίνακα 36).

Όσον αφορά την περίοδο 1976-1977, στην τελευταία θέση, συγκεντρώνοντας τις λιγότερες αναφορές, βρίσκεται το μάθημα της Σπουδή του Περιβάλλοντος. Οι περισσότερες αναφορές απαντώνται στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμία στην απειλή του ανθρώπινου γένους, στη γνώση - σκέψη, στη νέα συνείδηση, στο θετικό - φιλικό και τέλος στο αρνητικό - εχθρικό. Ενώ, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών κατά την περίοδο 1985-2000 ήταν η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα. (βλ. παράρτημα πίνακα 36).

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, και κατά τις δύο προς εξέταση χρονικές περιόδους, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης Ακολουθεί για την περίοδο 1976-1977 η 1^η της Ασίας, ενώ για την περίοδο 1985-2000 η 4η περίοδος της Ασίας. Οι λιγότερες αναφορές και στις δύο περιόδους γίνονται στην 3^η και 4η περίοδο της Ωκεανίας, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται για την μεν περίοδο 1976-1977 στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας, και για την περίοδο 1985-2000 στην 2^η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας. (βλ. παράρτημα πίνακα 37).

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, και στις δύο προς εξέταση περιόδους, έρχεται πρώτη η Ασία ακολουθούμενη από την Ευρώπη, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν ότι και στις δύο χρονικές περιόδους, η μεγάλη

πλειονηφία τους συγκεντρώνεται στην Στ΄ τάξη, ακολουθούμενη από την Ε΄ τάξη. Αντίθετα οι λιγότερες αναφορές εντοπίστηκαν, και για τις δύο περιόδους, στην Α΄ τάξη. Τέλος, σημειώνουμε ότι όσον αφορά την περίοδο 1976-1977 δεν εντοπίστηκε καμία σχετική με το προς διερεύνηση θέμα στην Β΄ τάξη. (βλ. παράρτημα πίνακες 38-40).

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι και στις δύο περιόδους, ως προς την Αμερική και την Ωκεανία οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας. Αντίθετα, ως προς την Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, οι περισσότερες αναφορές υπάρχουν στο μάθημα της Ιστορίας. (βλ. παράρτημα πίνακα 41).

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια των εν λόγω περιόδων, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν κατά την περίοδο 1976-1977 οι αναφορές στις ΗΠΑ, οι οποίες είναι ως επί το πλείστον ουδέτερες, ενώ στην πρώτη θέση βρίσκονται οι γενικές και ουδέτερες αναφορές κατά την περίοδο 1985-2000. Αναφορικά με την Ασία κατά την περίοδο 1976-1977 οι περισσότερες αναφορές αφορούν την Τουρκία και είναι, κυρίως, αρνητικές, ενώ κατά την περίοδο 1985-2000 οι περισσότερες είναι και πάλι γενικές και ως επί το πλείστον ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου κατά την περίοδο 1976-1977 στην πρώτη θέση βρίσκεται η Αίγυπτος, με αρνητικές, κυρίως, αναφορές, ενώ κατά την περίοδο 1985-2000 οι περισσότερες αναφορές είναι και πάλι γενικές και ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης και κατά τις δύο περιόδους οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία και είναι ως επί το πλείστον αρνητικές. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία και στις δύο χρονικές περιόδους υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές.

Συνολικά, και ανεξάρτητα από ήπειρο και χρονική περίοδο ανάλυσης, ως προς την περίοδο 1976-1977 στην πρώτη θέση βρίσκονται οι αρνητικές αναφορές, ακολουθούμενες από τις ουδέτερες και τις θετικές. Το ίδιο ισχύει και για την περίοδο 1985-2000, όσον αφορά την ποιότητα των αναφορών που εντοπίστηκαν, μόνο που κατά την περίοδο αυτή η διαφορά ανάμεσα στις αρνητικές και τις ουδέτερες αναφορές έχει μειωθεί σημαντικά, και είναι στην ουσία απειροελάχιστη.

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει, και για τις δύο χρονικές περιόδους, η κατηγορία *οικοσύστημα*. Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας,

της Αφρικής και της Ευρώπης, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε, και για τις δύο χρονικές περιόδους, στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν, και για τις δύο χρονικές περιόδους, στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακες 6-35).

3. ΑΓΓΛΙΑ

3.1. ΤΟ Α.Π.

Ως προς το ΑΠ της Αγγλίας, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 27.8%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων του Α.Π. είναι η Γεωγραφία. (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ακολουθούμενη από τη *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*.

Μετά την Γεωγραφία ακολουθεί το μάθημα της Ιστορίας (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό αναφορών 26.8%, Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Τέλος, περνάμε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών 2.9%, (βλ. πίνακα 1), εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	57	27.8
ΙΣΤΟΡΙΑ	55	26.8
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	6	2.9

Όσον αφορά τώρα στο συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 23.4%. Ακολουθεί η 1η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 8.8%, καθώς και η 4η της Αμερικής με 7.8%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 1η περίοδο της Αφρικής, και της Ωκεανίας με ποσοστό 0.5%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 2^η και 3^η περίοδο της Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής και της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	16	7.8	4 ^η	8	3.9	4 ^η	2	1	4 ^η	48	23.4	4 ^η	1	0.5
1 ^η	4	2	1 ^η	6	2.9	1 ^η	1	0.5	1 ^η	18	8.8	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	2 ^η	-	-	2 ^η	-	-	2 ^η	7	3.4	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	3 ^η	-	-	3 ^η	-	-	3 ^η	7	3.4	3 ^η	-	-

Ως προς το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 55 αναφορές και ποσοστό 36%, ακολουθούμενη από την Αμερική με 20 αναφορές και ποσοστό 9.8%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 1 αναφορά και ποσοστό 0.5%.

Ως προς το key stage στο οποίο εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Γεωγραφίας εντοπίστηκαν 57 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 8 και 49 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάντε στη συνέχεια στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 55 αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 13 και 42 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι 6 αναφορές που εντοπίστηκαν, κατατάσσονται 1 και 5 αντίστοιχα στο κάθε key stage. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
KEY STAGE ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	KEY STAGE 1		KEY STAGE 2		ΣΥΝΟΛΟ	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	8	3.9%	49	23.9%	57	27.8%
ΙΣΤΟΡΙΑ	13	6.3%	42	20.5%	55	26.8%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	0.5%	5	2.4%	6	2.9%
ΣΥΝΟΛΟ	22	10.7%	96	46.8%	118	57,5%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 7.8%. Ακολουθεί η Ιστορία με 2%, ενώ καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν και πάλι στο μάθημα της Γεωγραφίας 3.9%, ακολουθούμενο από εκείνο της Ιστορίας 2.9%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε και πάλι στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι ξανά η Γεωγραφία με 1%. Ακολουθεί η Ιστορία με 0.5%, ενώ καμία

αναφορά δεν εντοπίστηκε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 18.5%, ενώ έπεται εκείνο της Ιστορίας με 17.6%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 2.9%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν, εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 0.5%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	16	7.8%	8	3.9%	2	1%	38	18.5%	1	0.5%
ΙΣΤΟΡΙΑ	4	2%	6	2.9%	1	0.5%	36	17.6%	-	-
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	-	-	6	2.9%	-	-

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στο Α.Π. της Αγγλίας, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 9. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. και η Βραζιλία με 3 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στην Ινδία 5 και είναι όλες ουδέτερες και ακολουθούν οι Σουμέριοι, οι Ασσύριοι και η Κίνα με 2 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν 3, είναι ουδέτερες και αφορούν την Αίγυπτο. Στην περίπτωση της Ευρώπης και πάλι οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές 98 και ουδέτερες 67. Έπεται η Ελλάδα με 6 ουδέτερες αναφορές. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία η μόνη ουδέτερη που εντοπίστηκε, αφορά τη Αυστραλία. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝΙΚΕΣ 9 Θ	ΙΝΔΙΑ 5 Θ	ΑΙΓΥΠΤΟΣ 3 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ 67 Θ	ΑΥΣΤΡ. 1 Θ
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 3 Θ	ΑΣΣΥΡΙΟΙ 2 Θ		ΕΛΛΑΔΑ 6 Θ	
ΗΠΑ 3 Θ	ΚΙΝΑ 2 Θ		ΒΙΚΙΝΓΚΣ 2 Θ	
ΑΖΤΕΚΟΙ 2 Θ	ΣΟΥΜΕΡΙΟΙ 2 Θ		ΙΤΑΛΙΑ 2 Θ	
ΜΑΓΙΑΣ 2 Θ	ΜΠΑΓΛΑΝ 1 Θ		ΡΩΣΙΑ 2 Θ	
ΚΑΝΑΔΑΣ 1 Θ	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 1 Θ		ΙΡΛΑΝΔΙΑ 1 Θ	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 14 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 4 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος*, με 2 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 42).

Στην περίπτωση της Ασίας, οι πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε και πάλι στην κατηγορία *οικοσύστημα*, 8 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 6 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 43).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* 2 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 44).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί είναι η *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 19 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 16 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 45).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε, είναι ουδέτερη και εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακα 46).

3.2. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

Η ανάλυση περιεχομένου των εγχειριδίων του μαθητή έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 10.7%, σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία βία - συγκρούσεις - πόλεμοι, ενώ ακολουθεί η κατηγορία θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί η Γεωγραφία με ποσοστό αναφορών 6.5%, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία οικοσύστημα, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό. (βλ. πίνακα 1).

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν και πάλι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, 2.6%. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα. (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	1.273	10.7
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	778	6.5
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	307	2.6

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 2η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 4.7%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 3.2%, καθώς και η 4η της Αμερικής με 2.7%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 4η περίοδο της Ωκεανίας με ποσοστό 0.7%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 2^η περίοδο της Αφρικής, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	326	2.7	4 ^η	292	2.5	1 ^η	200	1.7	2 ^η	564	4.7	4 ^η	79	0.7
2 ^η	8	0.07	1 ^η	25	0.2	4 ^η	160	1.3	4 ^η	386	3.2	1 ^η	-	-
3 ^η	7	0.06	3 ^η	19	0.2	3 ^η	2	0.02	1 ^η	295	2.5	2 ^η	-	-
2 ^η	6	0.05	2 ^η	1	0.008	2 ^η	-	-	3 ^η	29	0.2	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 1.274 αναφορές και ποσοστό 9.6%, ακολουθούμενη από την Αφρική με 362 αναφορές και ποσοστό 3%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 79 αναφορές και ποσοστό 0.7%.

Ως προς το key stage στο οποίο εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 1.250 αναφορές, όλες βρέθηκαν στο key stage 2. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο εντοπίστηκαν 810 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 72 και 738 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 305, και κατατάσσονται 131 και 174 αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
KEY STAGE ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	KEY STAGE 1		KEY STAGE 2		ΣΥΝΟΛΟ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	-		1.250	10.5%	1.250	10.5%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	72	0.6%	738	6.2%	810	6.8%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	131	1.1%	174	1.5%	305	2.6%
ΣΥΝΟΛΟ	203	1.7%	2.162	18.2%	2.365	19.9%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 1.6%. Ακολουθεί η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.6%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 0.3%. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 1.2%, ακολουθούμενο από εκείνο της Γεωγραφίας 1.1%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και πάλι στο μάθημα της Ιστορίας 0.5%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Ιστορία, με 1.6%. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 0.8%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.7%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 7.9%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 2.1%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.5%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 0.5%, ακολουθούμενη από την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.09%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ιστορία με 0.05%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	33	0.3%	57	0.5%	189	1.6%	942	7.9%	6	0.05%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	190	1.6%	129	1.1%	93	0.8%	245	2.1%	62	0.5%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	68	0.6%	138	1.2%	88	0.7%	62	0.5%	11	0.09%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια της Αγγλίας, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι Η.Π.Α. με 73 αναφορές οι 71 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθούν οι γενικές αναφορές 69, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στην Ινδία 89 και είναι ως επί το πλείστον (80) ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Ιαπωνία με 55 αναφορές οι 52 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Αίγυπτο 193, οι 160 από τις οποίες οι 129 είναι ουδέτερες. Ακολουθούν οι γενικές 66 από τις οποίες οι 64 είναι ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ελλάδα 344, οι 304 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Έπεται η Δανία με 190 αναφορές που είναι όλες ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 49. Ακολουθεί η Αυστραλία με 23 ουδέτερες αναφορές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΗΠΑ 73 71 Ο	ΙΝΔΙΑ 89 80 Ο	ΑΙΓΥ.213 129 Ο	ΕΛΛ.344 304 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 49 Ο
ΓΕΝΙΚΕΣ 69 Ο	ΙΑΠΩΝ. 55 52 Ο	ΓΕΝΙΚ.66 64 Ο	ΔΑΝΙΑ 190 Ο	ΑΥΣΤΡ. 23 Ο
ΚΑΝΑΔΑΣ 42 Ο	ΓΕΝΙΚ. 50 47 Ο	ΜΠΟΥΡ.38 36 Ο	ΙΤΑΛ.179 161 Ο	Ν. ΖΗΛΑΝ. 7 Ο

ΠΕΡΟΥ 36 33 Ο	ΦΙΛΙΠ. 29 20 Ο	KENYA 17 Ο	ΓΑΛ. 116 65 Ο
ΧΙΛΗ 38 26 Ο	Σ. ΑΡΑΒΙΑ 24 Ο	Ν. ΑΦΡ. 10 9 Α	ΣΟΥΗΔ. 93 91 Ο
BRAZ. 37 19 Ο	ΠΕΡΣΙΑ 24 14Α	ΜΠΟΤΣ. 9 8 Ο	ΝΟΡΒΗ. 91 89 Ο
ΤΟΜΠΑΚΟ 21 Ο	ΚΙΝΑ 18 17 Ο	ΜΑΛΙ 6 5 Ο	ΓΕΡΜ. 82 68 Ο
ΤΡΙΝΙΤΑΝΤ 18 Ο	ΠΑΛΑΙΣ. 16 13 Ο	ΓΟΥΪΝΕΑ 2 Θ	ΓΕΝΙΚ. 53 49 Ο
ΤΖΑΜΑΙΚΑ 4 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 16 Ο		ΟΛΛΑΝΔ. 32 Ο
ΝΙΚΑΡΑΓ. 2 Α	ΤΟΥΡΚ. 11 8 Ο		ΙΣΠΑΝΙΑ 29 Ο
ΚΑΡΑΪΒ. 2 Θ	ΚΟΡΕΑ 2 Ο		ΤΣΕΧΙΑ 30 28 Ο
ΓΚΟΥΑΜ 1 Ο	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 1 Ο		ΑΥΣΤΡΙΑ 7 Ο
ΓΡΟΙΛΑΝ. 1 Ο			ΠΟΡΤΟΓ. 6 Ο
			ΡΩΣΙΑ 4 Ο
			ΕΛΒΕΤΙΑ 3 Ο
			ΒΕΛΓΙΟ 2 Ο
			ΛΟΥΞΕΜ. 2 Ο
			ΙΡΛΑΝΔΙΑ 2 Ο
			ΜΟΝΑΚΟ 2 Ο
			ΦΙΝΛΑΝ. 2 Ο
			ΙΣΛΑΝΔΙΑ 1 Ο
			ΚΥΠΡΟΣ 1 Ο
			ΠΟΛΩΝΙΑ 1 Ο

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 62 αναφορές, οι 60 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες*, με 37 αναφορές, οι 36 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *γνώση-σκέψη*, με 1 θετική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 47).

Στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε και πάλι στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, 96 οι 87 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *διατροφή-πείνα*, με 45 αναφορές, οι 39 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αύξηση CO2/όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους*, με 5 αρνητικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 48).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 111, οι 92 από τις οποίες είναι ουδέτερες.

Ακολουθεί η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 99 αναφορές, από τις οποίες οι 76 είναι αρνητικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *γνώση-σκέψη* με 2 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 49).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί είναι η *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 241 αναφορές, από τις οποίες οι 225 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 223 αναφορές, οι 207 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές* με 13 αναφορές, οι 11 από τις οποίες είναι ουδέτερες. (βλ. παράρτημα πίνακα 50).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 23 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα* με 17 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 51).

3.3. ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

Όσον αφορά στις εικόνες που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια της Αγγλίας, παρατηρήθηκε ότι το μάθημα της Ιστορίας είναι αυτό που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 15.7%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου οι περισσότερες εντάσσονται στην υποκατηγορία θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη, και ακολουθεί η οικοσύστημα.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί η Γεωγραφία με ποσοστό αναφορών 12.4%, (βλ. πίνακα 1) σε σχέση με το σύνολο των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Εδώ οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν την κατηγορία οικοσύστημα.

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν η Κοινωνική και πολιτική αγωγή με ποσοστό 4.4%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στις υποκατηγορίες θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη, και διατροφή - πείνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	740	15.7
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	586	12.4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	208	4.4

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό εικόνων σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 2η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 7.4%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ασίας με ποσοστό 4.5%, καθώς και η 4η της Ευρώπης με ποσοστό 4.4%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 3η περίοδο της Αμερικής με ποσοστό 0.02%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1η και 2η της Ασίας, στην 2^η της Αμερικής, στην 2^η και 3^η της Αφρικής, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	192	4.1	4 ^η	211	4.5	1 ^η	155	3.3	2 ^η	350	7.4	4 ^η	54	1.1
1 ^η	2	0.04	3 ^η	2	0.06	4 ^η	139	2.9	4 ^η	207	4.4	1 ^η	-	-
3 ^η	1	0.02	1 ^η	-	-	2 ^η	-	-	1 ^η	167	3.5	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	2 ^η	-	-	3 ^η	-	-	3 ^η	10	0.2	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό εικόνων ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 724 εικόνες και ποσοστό 15.5%, ακολουθούμενη από την Αφρική με 294 εικόνες και ποσοστό 6.2%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται για μία ακόμα φορά η Ωκεανία με 54 εικόνες και ποσοστό 1.1%. (βλ. πίνακα 2).

Ως προς το keys stage στο οποίο εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 738 αναφορές, όλες προέρχονται από το key stage 2. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο εντοπίστηκαν 558 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 47 και 511 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 202, και κατατάσσονται 112 και 90 αντίστοιχα στις Ε' και Στ' τάξεις όπου διδάσκεται το εν λόγω μάθημα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

KEY STAGE ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	KEY STAGE 1		KEY STAGE 2		ΣΥΝΟΛΟ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	-		738	15.6%	738	15.6%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	47	1%	558	11.8%	605	12.8%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	112	2.4%	90	1.9%	202	4.3%
ΣΥΝΟΛΟ	159	3.4%	1.339	28.3%	1.498	31.7%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 3.9%. Ακολουθεί το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.6%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 0.1%. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 02.4%, ακολουθούμενο από εκείνο της Γεωγραφίας με 2.1%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και στο μάθημα της Ιστορίας 0.2%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Ιστορία, με 3.3%. Ακολουθεί η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 1.4%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Γεωγραφία με 1.3%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 11.7%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 1.7%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται και πάλι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.04%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 1%. Ακολουθεί το μάθημα της Γεωγραφίας με 1%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.1%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΜΑΘΗΜΑ	ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ									
	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	6	0.1%	8	0.2%	154	3.3%	553	11.7%	3	0.06%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	183	3.9%	100	2.1%	60	1.3%	82	1.7%	46	1%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	30	0.6%	111	2.4%	67	1.4%	2	0.04%	5	0.1%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στις εικόνες των εγχειριδίων της περιόδου 1985-2000, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές αναφορές 55, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 50 ουδέτερες αναφορές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στην Ινδία 62 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Σ. Αραβία με 33 ουδέτερες αναφορές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Αίγυπτο 137, και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθούν οι γενικές 517, οι οποίες είναι και πάλι όλες ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι

περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ελλάδα 176, και είναι όλες ουδέτερες. Έπεται η Ιταλία με 110 ουδέτερες αναφορές. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία υπερτερεί η Αυστραλία με 25 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθούν οι γενικές με 24 ουδέτερες αναφορές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΓΕΝΙΚΕΣ	55 Θ	ΙΝΔΙΑ	62 Θ	ΑΙΓΥΠΤ.	173 Θ	ΕΛΛΑΔΑ	176 Θ	ΑΥΣΤΡΑΛ.	25 Θ
ΗΠΑ	50 Θ	Σ. ΑΡΑΒ.	33 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ	57 Θ	ΙΤΑΛΙΑ	110 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ	24 Θ
ΚΑΝΑΔΑΣ	30 Θ	ΦΙΛΙΠ.	24 Θ	ΜΠ. ΦΑΣΟ	29 Θ	ΔΑΝΙΑ	103 Θ	Ν. ΖΗΛΑΝ.	5 Θ
ΠΕΡΟΥ	26 Θ	ΙΑΠΩΝ.	17 Θ	ΚΕΝΥΑ	17 Θ	ΣΟΥΗΔΙΑ	76 Θ		
ΧΙΛΗ	24 Θ	ΙΣΡΑΗΛ	15 Θ	ΜΠΟΤΣ.	3 Θ	ΝΟΡΒΗΓΙΑ	73 Θ		
ΤΟΜΠΑΚΟ	17 Θ	ΓΕΝΙΚΕΣ	7 Θ	Ν. ΑΦΡΙΚΗ	2 Α	ΓΕΝΙΚΕΣ	40 Θ		
ΤΡΙΝΙΤ.	14 Θ	ΚΙΝΑ	5 Θ			ΓΑΛΛΙΑ	30 Θ		
ΤΖΑΜΑΪΚΑ	4 Θ	ΠΑΛΑΙΣ.	5 Θ			ΟΛΛΑΝΔ.	29 Θ		
ΒΡΑΖΙΛΙΑ	3 Θ	ΤΟΥΡΚΙΑ	1 Θ			ΤΣΕΧΙΑ	20 Θ		
ΝΙΚΑΡΑΓ.	2 Θ	ΣΙΓΚΑΠ.	1 Θ			ΓΕΡΜ.	17 Θ		
ΓΚΟΥΑΜ	1 Θ					ΙΣΠΑΝΙΑ	8 Θ		
						ΑΥΣΤΡΙΑ	6 Θ		
						ΒΕΛΓΙΟ	5 Θ		
						ΛΟΥΞΕΜ.	2 Θ		
						ΙΡΛΑΝΔΙΑ	2 Θ		
						ΦΙΝΛΑΝ.	2 Θ		
						ΕΛΒΕΤΙΑ	1 Θ		
						ΜΟΝΑΚΟ	1 Θ		

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 76 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η *αέρας-θάλασσα-έδαφος*, με 33 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες*, με 7 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 52).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 57, και είναι όλες ουδέτερες.

Ακολουθούν οι κατηγορίες *οικοσύστημα και διατροφή-πείνα* με 36 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 53).

Όσον αφορά την Αφρική, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 84 είναι και εδώ όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα* με 50 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 54).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί είναι η *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 250 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα* με 133 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αύξηση του CO2/όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους και διατροφή-πείνα* με 7 αναφορές αντίστοιχα, οι οποίες για τη μεν πρώτη κατηγορία οι 6 είναι αρνητικές, ενώ για τη δεύτερη όλες είναι ουδέτερες. (βλ. παράρτημα πίνακα 55).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 30 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 17 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 56).

4. ΕΛΛΑΔΑ

4.1. ΤΟ Α.Π.

Ως προς το ΑΠ της Ελλάδας, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 16.6%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων του Α.Π. είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*, ενώ η υποκατηγορία που ακολουθεί είναι *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί το μάθημα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό 3%, εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Ακολουθεί το μάθημα Εμείς και ο Κόσμος (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό αναφορών 2.7%, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *οικοσύστημα*.

Έπεται το μάθημα της Γεωγραφίας (βλ. πίνακα 1), το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών 2.7%. Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν και πάλι στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ακολουθούμενη από τη *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*.

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (βλ. πίνακα 1) συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό 1.3%, εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	310	16.6
ΟΧΑ	56	3
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	51	2.7
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	50	2.7
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	25	1.3

Όσον αφορά τώρα στο συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 10.3%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ασίας με ποσοστό 3.8%, καθώς και η 1η της

Ευρώπης με 3%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 2η περίοδο της Ασίας, με ποσοστό 0,6%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας, καθώς και στην 2^η και 3^η της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	44	0.7	4 ^η	71	3.8	4 ^η	33	1.8	4 ^η	193	10.3	4 ^η	30	1.6
1 ^η	-	-	1 ^η	28	1.5	1 ^η	15	0.8	1 ^η	57	3	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	3 ^η	19	1	2 ^η	-	-	2 ^η	32	1.7	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	2 ^η	12	0.6	3 ^η	-	-	3 ^η	28	1.5	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 310 αναφορές και ποσοστό 16.5%, ακολουθούμενη από την Ασία με 150 αναφορές και ποσοστό 6.9 %, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 30 αναφορές και ποσοστό 1.6%.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 310 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ' τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 59, 30, 28, και 193 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα των Θρησκευτικών, εντοπίστηκαν συνολικά 56 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ', είναι 9, 11, 13, 18 και 5 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος, όπου εντοπίστηκαν 51 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, από την Α' ως την Δ' τάξη μια που σ' αυτές διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 4, 15 και 32 αναφορές αντίστοιχα. Στην Α' τάξη δεν εντοπίστηκε καμιά σχετική αναφορά. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας, το οποίο διδάσκεται αν και διδάσκεται μόνο στην Ε' και τη Στ' τάξη, εντοπίστηκαν 50 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 22 και 28 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 25 και εντάσσονται 11 στην Ε' και 14 στη Στ' τάξη. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ
ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	59 3.1 %	30 1.6%	28 1.5%	193 10.3%	310 16.6%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	9 0.5%	11 0.6%	13 0.7%	18 1%	56 3%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	22 1.2%	28 4.5%	50 2.7%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	11 0.6%	14 0.7%	25 1.3%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	4 0.2%	15 0.8%	32 1.7%	-	-	51 2.7%
ΣΥΝΟΛΟ	-	4 0.2%	83 4.4%	73 3.9%	74 4%	243 13.5%	492 26.3 %

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 0.7%. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 0.5%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με 0.3% αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 4.6%, ακολουθούμενο από εκείνο των Θρησκευτικών 1%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.3%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Ιστορία με 0.8%. Ακολουθούν τα μαθήματα της Γεωγραφίας και του Εμείς και ο Κόσμος, με 0.5% αντίστοιχα (με μικρότερη, όμως, συχνότητα αναφορών), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.3%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά στην Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 10.4%, ενώ έπεται εκείνο του Εμείς και ο Κόσμος με 0.8%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.3%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στην Γεωγραφία και στο Εμείς και ο Κόσμος 0.5%, ακολουθούμενα από την Ορθόδοξη

Χριστιανική Αγωγή με 0.4%, αλλά μικρότερη συχνότητα αναφορών. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ιστορία με 0.05%. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	13	0.7%	86	4.6%	15	0.8%	195	10.4%	1	0.05%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	8	0.4%	19	1%	8	0.4%	14	0.7%	7	0.4%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	9	0.5%	9	0.5%	9	0.5%	14	0.7%	9	0.5%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	5	0.3%	5	0.3 %	5	0.3%	5	0.3%	5	0.3%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	9	0.5%	9	0.5%	9	0.5%	15	0.8%	9	0.5%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στο Α.Π. της Ελλάδας, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 99 και 66 αντίστοιχα. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 24 ουδέτερες αναφορές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στην Τουρκία 38 και είναι ως επί το πλείστον (34) ουδέτερες και ακολουθούν οι γενικές με 31 αναφορές οι 16 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 53 και 40 αντίστοιχα. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 15 αναφορές, οι 14 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης και πάλι οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 88 και 74 αντίστοιχα. Έπεται η Γερμανία με 30 ουδέτερες αναφορές. Όσον αφορά στην Ωκεανία υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 53 και 40 αντίστοιχα. Ακολουθεί 1 ουδέτερη στην Αυστραλία, ενώ δε γίνεται αναφορά σε καμιά άλλη συγκεκριμένη χώρα. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
GENIK. 79 66 Ο	ΤΟΥΡΚ. 38 34 Ο	GENIK. 43 40 Ο	GENIK. 88 74 Ο	GENIK. 53 40 Ο
ΗΠΑ 24 Ο	GENIK. 21 16 Ο	ΑΙΓΥΠ. 15 14 Ο	ΓΕΡΜΑΝΙΑ 30 Ο	ΑΥΣΤΡΑΛ. 1 Ο
	ΙΑΠΩΝΙΑ 19 Ο	ΚΑΡΧΗΔ. 2 Ο	ΡΩΣΙΑ 26 Ο	
	ΠΕΡΣΙΑ 14 Ο		ΓΑΛΛΙΑ 26 Ο	
	ΠΑΛΑΙΣΤ. 6 Ο		ΑΓΓΛΙΑ 24 Ο	

ΜΕΣΟΠΟΤ.	6	Ο	ΙΤΑΛΙΑ	18	Ο
Σ. ΑΡΑΒΙΑ	6	Ο	ΒΟΥΛΓ.	10	Ο
Μ. ΑΣΙΑ	3	Ο	ΚΥΠΡΟΣ	7	Ο
ΚΟΡΕΑ	1	Ο	ΣΛΑΒΟΙ	5	Ο
ΙΝΔΙΑ	1	Ο	NORMAN.	3	Ο
			ΙΣΠΑΝΙΑ	1	Ο
			ΣΕΡΒΙΑ	1	Ο

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 20 αναφορές, οι 13 από τις οποίες είναι θετικές. Ακολουθεί η *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 6 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *οικοσύστημα, παραγωγή-πόροι και βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*, με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 57).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, οι πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 50, από τις οποίες οι 47 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 28, οι 13 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *οικοσύστημα, αέρας-θάλασσα-έδαφος, κλιματολογικές αλλαγές και παραγωγοί-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 58).

Όσον αφορά στην Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, 28 από τις οποίες οι 14 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 6 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *οικοσύστημα, αέρας-θάλασσα-έδαφος, κλιματολογικές αλλαγές και παραγωγοί-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 59).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 115 αναφορές, οι 99 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 78 αναφορές, από τις οποίες οι

77 είναι ουδέτερες. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγοί-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 60).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, 19 από τις οποίες οι 13 είναι θετικές, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 5 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *οικοσύστημα και παραγωγοί-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 61).

4.2. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Περνώντας στη συνέχεια στα εγχειρίδια του μαθητή, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 18%, σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία βία - συγκρούσεις - πόλεμοι, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί και πάλι η Γεωγραφία με ποσοστό αναφορών 14.9%, (βλ. πίνακα 1) το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εντάσσεται στην υποκατηγορία οικοσύστημα, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό.

Το επόμενο υψηλότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε το μάθημα Εμείς και ο Κόσμος 4.3%. (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές απαντώνται στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμία στην απειλή του ανθρώπινου γένους, στη γνώση - σκέψη, στη νέα συνείδηση, στο θετικό - φιλικό και τέλος στο αρνητικό - εχθρικό.

Ακολουθεί η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με ποσοστό 0.9%, (βλ. πίνακα 1) οι περισσότερες από τις οποίες εντάχθηκαν στην υποκατηγορία τέχνη, αξίες, σύμβολα, ενώ στις περισσότερες από τις υπόλοιπες υποκατηγορίες δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά, με εξαίρεση το οικοσύστημα, το θετικό - φιλικό και τους θεσμούς / δικαιώματα.

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, αν και συνολικά έχει το ίδιο ποσοστό με την Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή, 0.9%, εντούτοις, υπολείπεται λίγο στον αριθμό των αναφορών. (βλ. πίνακα 1). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	2.033	18
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1.689	14.9
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	487	4.3
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	106	0.9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	99	0.9

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ασίας με ποσοστό 8%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 6.6%, καθώς και η 4η της Αμερικής με 4.2%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 1η περίοδο της Ωκεανίας με ποσοστό 0.02%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 2^η περίοδο της Αμερικής και της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	474	4.2	4 ^η	906	8	4 ^η	442	3.9	4 ^η	744	6.6	4 ^η	265	2.3
2 ^η	19	0.2	2 ^η	320	2.8	1 ^η	140	1.2	2 ^η	370	3.3	3 ^η	18	0.2
1 ^η	14	0.1	1 ^η	280	2.5	3 ^η	62	0.5	1 ^η	174	1.5	1 ^η	2	0.02
3 ^η	-	-	3 ^η	78	0.7	2 ^η	28	0.2	3 ^η	85	0.7	2 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ασία με 1.594 αναφορές και ποσοστό 14%, ακολουθούμενη από την Ευρώπη με 1.374 αναφορές και ποσοστό 12.1%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 285 αναφορές και ποσοστό 2.4%.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 2.033 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ' τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 229, 447, 552, 805 και 86 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο διδάσκεται, αν και διδάσκεται μόνο στην Ε' και τη Στ' τάξη, εντοπίστηκαν 1689 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 800 και 889 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος, όπου εντοπίστηκαν 487 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, από την Α' ως την Δ' τάξη μια που σ' αυτές διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 50, 90, 135 και 212 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών, εντοπίστηκαν συνολικά 106 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ΄, είναι 19, 23, 27 και 37 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 99, και κατατάσσονται 40 και 59 αντίστοιχα στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις όπου διδάσκεται το εν λόγω μάθημα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	229 2%	447 3.9%	552 4.9%	805 7.1%	2.033 17.9%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	19 0.2%	23 0.2%	27 0.2%	37 0.3%	106 0.9%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	800 7%	889 7.8%	1689 14.8%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	40 0.4%	59 0.5%	99 0.9%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	50 0.4%	90 0.8%	135 1.2%	212 1.9%	-	-	487 2.3%
ΣΥΝΟΛΟ	50 0.4%	90 0.8%	383 3.4%	682 6%	1.419 12.5%	1790 15.6%	4.414 38.7%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 2.6%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.9%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.1%. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 7.3%, ακολουθούμενο από εκείνο της Γεωγραφίας 5.2%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και πάλι στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.1%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Ιστορία, με 2.7%. Ακολουθεί η Γεωγραφία με 1.5%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με 0.2%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, και πάλι οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 7.2%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 3.5%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με 0.07%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 2.2%, ακολουθούμενη από το Εμείς και ο Κόσμος με 0.2%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ιστορία με 0.1%, ενώ καμία σχετική αναφορά δεν εντοπίστηκε στα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	64	0.6%	823	7.3%	310	2.7%	816	7.2%	14	0.1%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	21	0.2%	50	0.4%	27	0.2%	8	0.07%	-	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	301	2.6%	590	5.2%	170	1.5%	399	3.5%	244	2.2%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	15	0.1%	13	0.1%	33	0.3%	26	0.2%	-	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	105	0.9%	110	1%	132	1.2%	123	1.1%	27	0.2%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια της περιόδου 1985-2000, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές αναφορές 217, από τις οποίες οι 128 είναι ουδέτερες. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 183 αναφορές οι 119 από τις οποίες είναι θετικές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές είναι και πάλι γενικές 627 και ως επί το πλείστον (238) ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Τουρκία με 415 αναφορές οι 376 από τις οποίες είναι αρνητικές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι και εδώ γενικές 267 και ουδέτερες 132. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 235 αναφορές, οι 160 από τις οποίες είναι αρνητικές. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 339, οι 210 από τις οποίες είναι αρνητικές. Έπονται οι γενικές με 296 αναφορές, από τις οποίες οι 139 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 155 και 93 αντίστοιχα. Ακολουθεί η Αυστραλία με 78 αναφορές, από τις οποίες οι 47 είναι θετικές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝ. 217 128 Ο	ΓΕΝΙΚ.627 238 Ο	ΓΕΝ.267 132 Ο	ΙΤΑΛ. 339 210Α	ΓΕΝΙΚ.155 93 Ο
ΗΠΑ 183 119 Θ	ΤΟΥΡ.415 376 Α	ΑΙΓΥΠ.235 160Α	ΓΕΝ. 296 139 Ο	ΑΥΣΤΡ. 78 47Θ
ΚΑΝΑΔ. 48 39 Θ	ΙΑΠΩΝ.101 72 Θ	ΚΑΡΧ.56 30 Α	ΓΕΡΜ. 105 74 Α	Ν. ΖΗΛ. 15 10 Ο
ΜΕΞΙΚΟ23 10 Θ	ΠΕΡΣΙΑ100 91Α	ΝΙΓΗΡΙΑ 16 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 89 41Θ	Ν ΓΟΥΪΝ15 11 Ο
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 9 7 Θ	ΚΙΝΑ 79 59 Θ	ΛΙΒΥΗ 11 6 Ο	ΒΟΥΛΓ. 55 48Α	ΜΙΚΡΟΝ. 7 4 Ο
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 3 Ο	Σ. ΑΡΑΒ.66 46Α	ΑΙΘΙΟΠΙΑ10 6Θ	ΡΩΣΙΑ 55 28Θ	Δ. ΣΑΜΟΑ 6 4Θ
ΧΙΛΗ 3 Ο	ΙΝΔΙΑ 44 24 Θ	ΑΛΓΕΡΙΑ 9 8 Α	ΚΥΠΡΟΣ51 38Θ	ΠΟΛΥΝ. 5 3 Θ
ΜΑΓΙΑΣ 2 Θ	Μ. ΑΣΙΑ 25 12Α	ΚΟΓΚΟ 8 5 Θ	ΑΓΓΛΙΑ 50 25Θ	ΠΑΠΟΥΑ 4 3 Θ
ΠΕΡΟΥ 2 Ο	ΜΟΓΓΟΛ.22 12Α	ΡΟΥΑΝΤΑ 6 Θ	ΓΙΟΥΓΚ. 33 24Α	
ΑΖΤΕΚΟΙ 1 Θ	ΠΑΛΑΙΣ.20 12Θ	Ν. ΑΦΡΙΚΗ 5 Ο	ΑΒΑΡΟΙ 32 Α	
ΙΝΚΑΣ 1 Θ	ΙΝΔΟΚΙΝΑ 14 Ο	ΤΥΝΗΣ.5 2Θ 2Α	ΑΥΣΤΡΙΑ29 23Α	
ΜΠΑΧΑΜΕΣΙ Ο	Β. ΚΟΡ.8 4Θ 4 Ο	ΚΑΜΕΡΟΥΝ 5 Ο	ΝΟΡΜ. 27 25Α	
ΧΑΒΑΗ 1 Ο	ΙΝΔΟΝΗΣ.8 6 Ο	ΜΑΡΟΚΟ 4 3Θ	ΙΣΠΑΝΙΑ20 16Θ	
ΑΪΤΗ 1 Ο	ΣΥΡΙΑ 8 5 Ο	ΝΙΓΗΡΑΣ 3 Ο	ΡΟΥΜ. 17 13Α	
ΒΕΝΕΖ. 1 Ο	ΜΕΣΟΠ. 7 4 Θ	ΜΑΔΑΓΑΣ. 2 Ο	ΠΟΡΤ. 17 14Θ	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Ο	ΦΟΙΝΙΚΕΣ 6 3Θ	ΚΕΝΥΑ 2 Ο	ΔΑΝΙΑ 14 9 Θ	
ΓΟΥΙΑΝΑ 1 Ο	ΛΙΒΑΝ.6 3Θ 3 Ο	ΜΑΥΡΙΤ. 2 Ο	ΟΣΤΡΟΓ. 13 Α	
ΓΟΥΑΤΕΜ. 1 Ο	ΦΡΥΓΙΑ6 3Θ 3Α	ΜΑΛΙ 2 Ο	ΒΗΣΙΓ. 13 10 Α	
ΓΡΕΝΑΔΑ 1 Ο	ΙΡΑΚ 5 3 Ο	ΤΣΑΝΤ 2 Ο	ΟΛΛΑΝ. 10 7Θ	
Α. ΔΟΜΙΝ. 1 Ο	ΜΠΑΓΚΛ.5 3 Θ	ΣΟΥΔΑΝ 2 Ο	ΒΑΝΔΑΛΟΙ 10Α	
ΙΑΜΑΪΚΗ 1 Ο	ΚΟΥΡΔΙΣΤ. 5 Θ		ΒΕΛΓΙΟ 9 8 Θ	
ΙΣΗΜΕΡ. 1 Ο	ΣΙΓΚΑΠ. 5 Ο		ΜΟΛΔΑΒ.9 7 Α	
ΚΟΛΟΜΒΙΑ 1 Ο	ΑΣ. ΡΩΣΙΑ 4 Ο		ΒΛΑΧΙΑ 9 7 Α	
Κ. ΡΙΚΑ 1 Ο	ΠΑΚΙΣΤ.4 3 Ο		ΣΕΡΒΙΑ 8 Α	
ΚΟΥΒΑ 1 Ο	ΤΑΪΒΑΝ 4 Ο		ΙΡΛΑΝΔ. 8 6 Θ	
ΜΠΑΡΜΠ. 1 Ο	Ν. ΚΟΡΕΑ 4 Ο		ΝΟΡΒΗΓ. 6 4 Ο	
ΝΙΚΑΡΑΓ. 1 Ο	ΧΕΤΤΑΙΟΙ 4 Θ		ΒΟΣΝΙΑ 5 3 Α	
ΟΝΔΟΥΡΑ 1 Ο	ΙΡΑΝ 3 Ο		ΑΡΜΕΝΙΑ 5 Α	
ΟΥΡΟΥΓ. 1 Ο	ΙΟΡΔΑΝΙΑ 3 Ο		ΜΑΥΡΟΒ. 4 Α	
ΠΑΝΑΜΑΣ 1 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 3 Ο		ΣΟΥΗΔΙΑ 4 2 Θ	
ΠΑΡΑΓΟΥ. 1 Ο	ΦΙΛΙΠΠΙΝ. 3 Θ		ΕΛΒΕΤΙΑ 4 3 Θ	
Π. ΡΙΚΟ 1 Ο	ΒΙΕΤΝΑΜ 3 Ο		ΙΣΛΑΝΔΙΑ 3 Ο	
ΕΛ ΣΑΛΒ. 1 Ο	ΤΑΪΛΑΝ.3 2 Ο		ΟΥΓΓΑΡ. 3 2 Ο	
ΣΟΥΡΙΝΑΜ 1 Ο	ΣΡΙ ΛΑΝΚΑ 3 Ο		ΑΛΒΑΝΙΑ 3 Ο	
	ΥΕΜΕΝΗ 2 Ο		ΦΙΛΑΝΔ. 3 2 Ο	
	ΟΜΑΝ 2 Ο		ΛΟΥΞΕΜ. 3 2 Θ	

	ΚΑΖΑΚ. 2 Ο		ΕΣΘΟΝΙΑ 2 Ο	
	ΟΥΣΜΠ. 2 Ο		ΛΕΤΟΝΙΑ 2 Ο	
	ΤΟΥΡΚΜ. 2 Ο		ΛΙΘΟΥΑΝ. 2 Ο	
	ΚΙΡΓΙΖΙΣ. 2 Ο		ΛΕΥΚΟΡ. 2 Ο	
	ΤΑΝΤΖΙΚ. 2 Ο		ΠΟΛΩΝΙΑ 2 Ο	
	ΑΦΓΑΝΙΣ. 2 Ο		ΣΛΟΒΕΝΙΑ 2 Ο	
	ΝΕΠΑΛ 2 Ο		ΚΡΟΑΤΙΑ 2 Ο	
	ΜΠΟΥΤΑΝ 2 Ο		ΣΚΟΠΙΑ 2 Ο	
	ΒΙΡΜΑΝΙΑ 2 Ο		ΟΥΚΡΑΝΙΑ 2 Ο	
	ΛΑΟΣ 2 Ο		ΤΣΕΧΙΑ 1 Ο	
	ΜΑΛΛΑΙΣΙΑ 2 Ο		ΣΛΟΒΑΚΙΑ 1 Ο	
	ΤΑΪΠΕΧ 2 Ο		ΑΖΟΡΕΣ 1 Ο	
	ΜΑΛΒΙΔΕΣ 2 Ο		Α. ΜΑΡΙΝΟΣ 1 Ο	
	ΑΣΣΥΡΙΟΙ 1 Θ		ΚΕΛΤΕΣ 1 Θ	
	ΣΟΥΜΕΡΙΟΙ 1 Θ			
	ΚΑΤΑΡ 1 Ο			
	ΚΟΥΒΕΪΤ 1 Ο			
	ΜΠΑΡΧΕΪΝ 1 Ο			

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 113 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 68 αναφορές, οι 65 από τις οποίες είναι θετικές, οι 2 ουδέτερες και 1 αρνητική, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα*, με 5 θετικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 62).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 568 και είναι όλες αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 265 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αρνητικό-εχθρικό* με 1 αρνητική αναφορά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στην περίπτωση της Ασίας εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές για όλες τις κατηγορίες μας. (βλ. παράρτημα πίνακα 63).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* 213 και είναι και εδώ όλες αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 91 αναφορές, από τις οποίες οι 79 είναι

θετικές, οι 2 ουδέτερες και οι 10 αρνητικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *υγεία-αρρώστιες* με 2 αρνητικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 64).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 680 αναφορές, από τις οποίες οι 27 είναι θετικές και οι 653 αρνητικές. Ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 75 αναφορές, οι 72 από τις οποίες είναι θετικές και οι 3 αρνητικές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *υγεία-αρρώστιες* με 4 αρνητικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 65).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 76 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 55 αναφορές από τις οποίες οι 52 είναι θετικές, οι 2 ουδέτερες και 1 αρνητική. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 1 θετική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 66).

4.3. ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

Όσον αφορά τις εικόνες που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή, παρατηρήθηκε ότι το μάθημα της Γεωγραφίας είναι αυτό που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 4%, σε σχέση με το σύνολο των εικόνων που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν την κατηγορία οικοσύστημα και καμία τις υποκατηγορίες γνώση - σκέψη, νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό, αρνητικό - εχθρικό και υγεία - αρρώστιες.

Μετά τη Γεωγραφία ακολουθεί η Ιστορία με ποσοστό αναφορών 2.9%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου και πάλι οι περισσότερες εντάσσονται στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμία στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, γνώση - σκέψη, νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό, αρνητικό - εχθρικό, υγεία - αρρώστιες και διατροφή - πείνα.

Ακολουθεί το μάθημα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής με ποσοστό 2.2%, όπου όλες σχεδόν τις αναφορές μονοπωλεί η υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα. (βλ. πίνακα 1).

Το επόμενο υψηλότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε το μάθημα Εμείς και ο κόσμος 1.9%. (βλ. πίνακα 1). Και πάλι οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία οικοσύστημα και καμία στην απειλή του ανθρώπινου γένους, στη γνώση - σκέψη, στο θετικό - φιλικό, στο αρνητικό - εχθρικό και στην υγεία - αρρώστιες.

Τέλος, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν η Κοινωνική και πολιτική αγωγή με ποσοστό 0.2%, (βλ. πίνακα 1) εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία διατροφή - πείνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	264	4
ΙΣΤΟΡΙΑ	188	2.9
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	141	2.2
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	124	1.9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	15	0.2

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό εικόνων σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 1.6%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Αμερικής και της Ασίας με ποσοστό 1.3% αντίστοιχα, καθώς και η 4η της Ωκεανίας με ποσοστό 0.6%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 3η περίοδο της Αφρικής με ποσοστό 0.02%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 1η, 2η και 3η της Αμερικής και της Ωκεανίας, στην 1η της Ασίας, καθώς και στην 2η της Αφρικής. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	83	1.3	4 ^η	83	1.3	4 ^η	20	0.3	4 ^η	102	1.6	4 ^η	42	0.6
1 ^η	-	-	2 ^η	25	0.4	1 ^η	17	0.3	1 ^η	36	0.5	1 ^η	-	-
2 ^η	-	-	3 ^η	20	0.3	3 ^η	1	0.02	2 ^η	21	0.3	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	1 ^η	-	-	2 ^η	-	-	3 ^η	17	0.3	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό εικόνων ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 176 εικόνες και ποσοστό 2.7%, ακολουθούμενη από την Ασία με 127 εικόνες και ποσοστό 2%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται για μία ακόμα φορά η Ωκεανία με 42 εικόνες και ποσοστό 0.6%. (βλ. πίνακα 2).

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Γεωγραφίας, στο οποίο, αν και διδάσκεται μόνο στην Ε΄ και τη Στ΄ τάξη, εντοπίστηκαν 264 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 117 και 147 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 188 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας από την Γ΄ τάξη, από την οποία αρχίζει να διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 26, 41, 49 και 72 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Όσον αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών, εντοπίστηκαν συνολικά 141 αναφορές. Η κατάταξή τους ανά τάξη, ξεκινώντας και πάλι από την Γ΄, είναι 17, 36, 37, και 51 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Στο μάθημα του Εμείς και ο Κόσμος, όπου εντοπίστηκαν 124 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων, ξεκινώντας από την Α΄ και σταματώντας στη Δ΄ τάξη μια που σ΄ αυτές διδάσκεται το εν λόγω μάθημα, είναι 10, 29, 32 και 53 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι αναφορές που εντοπίστηκαν είναι 15, και κατατάσσονται 6 και 9 αντίστοιχα στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις όπου διδάσκεται το εν λόγω μάθημα. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	ΣΥΝΟΛΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	26 0.4%	41 0.6%	49 0.7%	72 1.1%	188 2.9%
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	17 0.3%	36 0.5%	37 0.6%	51 0.8%	141 2.2%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	117 1.8%	147 2.2%	264 4%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	6 0.09%	9 0.1%	15 0.2%
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	10 0.2%	29 0.4%	32 0.5%	53 0.8%	-	-	124 1.9%
ΣΥΝΟΛΟ	10 0.2%	29 0.4%	75 1.2%	130 1.9%	209 3%	299 4.2%	722 7.6%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς την Αμερική οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας 0.7%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.4%, ενώ οι λιγότερες αναφορές ως προς την ήπειρο αυτή εντοπίστηκαν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.03%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στο μάθημα της Ιστορίας. (βλ. πίνακα 4).

Ως προς την Ασία, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα των Θρησκευτικών 1.8%, ακολουθούμενο από εκείνο της Ιστορίας 1.3%. Οι λιγότερες αναφορές αναβρέθησαν και στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής 0.06%. (βλ. πίνακα 4).

Αναφορικά με την Αφρική, το μάθημα που εμπεριέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι η Γεωγραφία, με 0.9%. Ακολουθεί το Εμείς και ο Κόσμος με 0.4%,

ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.08%. (βλ. πίνακα 4).

Όσον αφορά την Ευρώπη, οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας 1.5%, ενώ έπεται εκείνο της Γεωγραφίας με 1%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται και πάλι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με 0.08%. (βλ. πίνακα 4).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εμπεριέχονται στη Γεωγραφία 0.6%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται το Εμείς και ο Κόσμος με 0.03%, ενώ καμία σχετική αναφορά δεν εντοπίστηκε στα μαθήματα της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ		ΑΣΙΑ		ΑΦΡΙΚΗ		ΕΥΡΩΠΗ		ΩΚΕΑΝΙΑ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	-		84	1.3%	11	0.2%	101	1.5%	-	
ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	3	0.05%	117	1.8%	14	0.2%	6	0.09%	-	
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	47	0.7%	51	0.8%	59	0.9%	69	1%	41	0.6%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	0.03%	4	0.06%	5	0.08%	5	0.08%	-	
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	27	0.4%	17	0.3%	24	0.4%	41	0.6%	2	0.03%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στις εικόνες των εγχειριδίων της περιόδου 1985-2000, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές αναφορές 38, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με 21 αναφορές οι 16 από τις οποίες είναι θετικές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές είναι και πάλι γενικές 130 και ως επί το πλείστον (128) ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Τουρκία με 37 αναφορές οι 23 από τις οποίες είναι αρνητικές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι και εδώ γενικές 51 και ουδέτερες 34. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 32 αναφορές, οι 23 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 48, οι 21 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Έπεται η Κύπρος με 34 αναφορές, από τις οποίες οι 30 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία

υπερτερούν και πάλι οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 40. Ακολουθεί η Αυστραλία με 3 αναφορές. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝΙΚΕΣ 38 Ο	ΓΕΝ. 130 128 Ο	ΓΕΝΙΚ. 51 34 Ο	ΙΤΑΛΙΑ 48 21 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 40 Ο
ΗΠΑ 21 16 Θ	ΤΟΥΡΚ. 37 23 Α	ΑΙΓΥΠ. 32 23 Ο	ΚΥΠΡ. 34 30 Ο	ΑΥΣΤΡ. 3 2 Θ
ΚΑΝΑΔΑΣ 4 3Θ	Μ. ΑΣΙΑ 11 8 Α	ΚΑΡΧΗΔ. 5 Ο	ΓΕΝΙΚ. 26 25 Ο	
ΜΕΞΙΚΟ 3 2 Ο	ΙΝΔΙΑ 13 7 Ο	Κ. ΑΦΡΙΚ. 4 3 Α	ΑΓΓΛΙΑ 26 20 Ο	
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 3 2Θ	ΙΑΠΩΝΙΑ 9 7 Θ	ΑΛΓΕΡΙΑ 2 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 15 11Θ	
ΑΖΤΕΚ. 2 1Θ 1Ο	ΠΕΡΣΙΑ 8 6 Ο	ΚΑΜΕΡΟΥΝ 2 Ο	ΓΕΡΜ. 14 11 Α	
ΑΛΑΣΚΑ 1 Ο	ΚΙΝΑ 8 Ο	ΛΙΒΥΗ 2 Ο	ΙΣΠΑΝΙΑ 6 Ο	
ΠΕΡΟΥ 1 Ο	ΣΥΡΙΑ 7 Ο	ΤΥΝΗΣΙΑ 1 Ο	ΒΟΥΛΓ. 6 Ο	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Ο	ΦΟΙΝΙΚΕΣ 5 Ο	ΜΑΡΟΚΟ 1 Ο	ΑΛΒΑΝ. 5 3 Θ	
ΠΑΡΑΓΟΥ. 1 Ο	Σ. ΑΡΑΒ. 5 3 Α	ΜΑΥΡΙΤΑΝ. 1 Ο	ΡΩΣΙΑ 5 3 Θ	
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 1 Ο	ΙΝΔΟΝΗΣΙΑ 4 Ο	ΜΑΛΙ 1 Ο	ΡΟΥΜΑΝΙΑ 3 Ο	
ΧΙΑΗ 1 Ο	ΠΑΛΑΙΣ. 4 3 Ο	ΝΙΓΗΡΑΣ 1 Ο	ΣΚΟΠΙΑ 2 Ο	
ΟΥΡΟΥΓ. 1 Ο	ΛΙΒΑΝΟΣ 2 Ο	ΤΣΑΝΤ 1 Ο	ΙΣΛΑΝΔΙΑ 2 Ο	
ΝΙΚΑΡΑΓ. 1 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 2 Ο	ΣΟΥΔΑΝ 1 Ο	ΙΡΛΑΝΔΙΑ 2 Ο	
ΒΕΝΕΖΟΥ. 1 Ο	ΙΟΥΔΑΝΙΑ 2 Ο	ΑΙΘΙΟΠΙΑ 1 Ο	ΠΟΡΤΟΓ. 2 Ο	
ΓΟΥΑΤΕΜ. 1 Ο	ΙΡΑΝ 2 Ο	ΤΖΙΜΠΟΥΤΙ 1 Ο	ΣΕΡΒΙΑ 2 Ο	
ΣΑΛΒΑΔΟΡ 1 Ο	ΙΡΑΚ 2 Ο	ΣΟΜΑΛΙΑ 1 Ο	ΜΑΥΡΟΒ. 2 Ο	
ΟΝΔΟΥΡΑ 1 Ο	ΒΑΒΥΛΩΝΑ 2 Ο	ΚΕΝΥΑ 1 Ο	ΣΛΑΒΟΙ 2 Ο	
Κ. ΡΙΚΑ 1 Ο	ΥΕΜΕΝΗ 1 Ο	ΟΥΓΚΑΝΤΑ 1 Ο	ΟΥΓΓΑΡΙΑ 2 Ο	
ΠΑΝΑΜΑΣ 1 Ο	ΟΜΑΝ 1 Ο	ΡΟΥΑΝΤΑ 1 Ο	ΒΟΣΝΙΑ 1 Ο	
ΚΟΛΟΜΒΙΑ 1 Ο	ΑΦΓΑΝΙΣ. 1 Ο	ΝΙΓΗΡΙΑ 1 Ο	ΒΑΝΔΑΛΟΙ 1 Ο	
ΙΣΗΜΕΡΙΝ. 1 Ο	ΜΟΓΓΟΛΙΑ 1 Ο	ΓΚΑΜΠΟΝ 1 Ο	ΓΟΤΘΟΙ 1 Ο	
ΚΟΥΒΑ 1 Ο	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 1 Ο	ΚΟΓΚΟ 1 Ο	ΟΥΝΟΙ 1 Ο	
ΑΪΤΗ 1 Ο	ΝΕΠΑΛ 1 Ο	ΖΑΪΡ 1 Ο	ΒΗΣΙΓΟΤ. 1 Ο	
ΔΟΜ. ΔΗΜ. 1 Ο	ΒΙΡΜΑΝΙΑ 1 Ο	ΑΓΚΟΛΑ 1 Ο	ΟΣΤΡΟΓ. 1 Ο	
	ΒΙΕΤΝΑΜ 1 Ο	ΜΑΔΑΓ. 1 Ο	ΑΒΑΡΟΙ 1 Ο	
	ΤΑΪΛΑΝΔΗ 1 Ο	Ν. ΑΦΡΙΚΗ 1 Ο	ΝΟΡΜΑΝ. 1 Ο	
	ΛΑΟΣ 1 Ο		ΒΕΛΓΙΟ 1 Ο	
	ΦΙΛΙΠΠΙΝ. 1 Ο		ΟΛΛΑΝΔ. 1 Ο	
	ΤΑΪΒΑΝ 1 Ο		ΛΟΥΞΕΜ. 1 Ο	
			ΕΛΒΕΤΙΑ 1 Ο	
			ΑΥΣΤΡΙΑ 1 Ο	
			ΤΣΕΧΙΑ 1 Ο	
			ΠΟΛΩΝΙΑ 1 Ο	

			ΣΛΟΒΑΚΙΑ 1 Ο	
			ΝΟΡΒΗΓΙΑ 1 Ο	
			ΣΟΥΗΔΙΑ 1 Ο	
			ΦΙΛΑΝΔΙΑ 1 Ο	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 33 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η *αέρας-θάλασσα-έδαφος*, με 16 αναφορές, οι 14 από τις οποίες είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα*, με 1 αρνητική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 67).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 123, από τις οποίες οι 112 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 67 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αύξηση CO2/ όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους και κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 68).

Όσον αφορά την Αφρική, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 55 και είναι και εδώ όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 20 αναφορές, από τις οποίες οι 14 είναι θετικές, οι 3 ουδέτερες και οι 3 αρνητικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *παραγωγή-πόροι και άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 4 αναφορές αντίστοιχα, από τις οποίες είναι, και για τις δύο κατηγορίες, οι 2 θετικές και οι άλλες 2 ουδέτερες. (βλ. παράρτημα πίνακα 69).

Περνώντας στην Ευρώπη, εκείνη που υπερτερεί και πάλι είναι η κατηγορία *οικοσύστημα* με 110 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 25 αναφορές, οι 18 από τις οποίες είναι θετικές, οι 3 ουδέτερες και οι 4 αρνητικές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *διατροφή-πείνα* με 1 αρνητική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 70).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 24 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία

αέρας-θάλασσα-έδαφος με 11 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγή-πόροι* με 2 θετικές αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 71).

5. ΗΠΑ

5.1. ΤΟ Α.Π.

Ως προς το ΑΠ των ΗΠΑ, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 47.5%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων του Α.Π. είναι η Ιστορία. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, ενώ η υποκατηγορία που ακολουθεί είναι *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί το μάθημα της Γεωγραφίας (βλ. πίνακα 1), το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών 21.4%. Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*, ακολουθούμενη από την *κατανάλωση, εμπόριο, υπηρεσίες*.

Τέλος, περνάμε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών 0.4%, εκ του οποίου οι περισσότερες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα*, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία *θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη*. (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΙΣΤΟΡΙΑ	113	47.5
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	51	21.4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	0.4

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές είναι γενικές και δεν αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη ήπειρο 21.4%. Ακολουθεί η 1η και η 2η περίοδος της Ευρώπης με ποσοστό 16.8% αντίστοιχα, καθώς και η 4η της Αμερικής με 16%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 1η περίοδο της Αμερικής, την 4η της Ωκεανίας, καθώς και την 1η των γενικών αναφορών που δεν εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη ήπειρο με ποσοστό 0,4% αντίστοιχα, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 2^η και 3^η περίοδο της Αμερικής, της Αφρικής, και των γενικών αναφορών, στην 2^η της Ασίας, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ			ΓΕΝΙΚΑ		
ΠΕΡ	ΑΝ	%	ΠΕΡ	ΑΝ	%	ΠΕΡ	ΑΝ	%	ΠΕΡ	ΑΝ	%	ΠΕΡ	ΑΝ	%	ΠΕΡ	ΑΝ	%
4 ^η	38	16	4 ^η	5	2.1	4 ^η	6	2.5	1 ^η	40	16.8	4 ^η	1	0.4	4 ^η	51	21.4
1 ^η	1	0.4	1 ^η	3	1.3	1 ^η	3	1.3	2 ^η	40	16.8	1 ^η	-		1 ^η	1	0.4
2 ^η	-	-	3 ^η	2	0.8	2 ^η	-	-	4 ^η	8	3.4	2 ^η	-		2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	2 ^η	-	-	3 ^η	-	-	2 ^η	2	0.8	3 ^η	-		3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 90 αναφορές και ποσοστό 37.8%, ακολουθούμενη από τις γενικές με 52 αναφορές και ποσοστό 21.8%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 1 αναφορά και ποσοστό 0.4%.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα. Στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εντοπίστηκαν συνολικά 113 αναφορές, η κατάταξή τους ανά τάξη, στις ΗΠΑ το δημοτικό σχολείο έχει 5 τάξεις, είναι 7, 11, 18, 29 και 48 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα της Γεωγραφίας όπου εντοπίστηκαν 51 συνολικά αναφορές, η κατάταξη των οποίων είναι 7, 8, 9, 12 και 15 αναφορές αντίστοιχα. (βλ. πίνακα 3).

Τέλος, ως προς το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε εντάσσεται στην Ε΄ τάξη. (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄		Β΄		Γ΄		Δ΄		Ε΄		ΣΥΝΟΛΟ	
ΙΣΤΟΡΙΑ	7	2.9%	11	4.6%	18	7.6%	29	12.2%	48	20.2%	113	47.5%
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	7	2.9%	8	3.4%	9	3.8%	12	5%	15	6.3%	51	21.4%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-		-		-		-		1	0.4%	1	0.4%
ΣΥΝΟΛΟ	14	5.8%	19	8%	27	11.4%	41	17.2%	64	26.9%	165	69.3%

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που έρχεται πρώτο ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι ως προς όλες τις ηπείρους οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν ήταν στο μάθημα της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα ως προς την Αμερική είναι 16.4%, ως προς την Ασία, 4.2%, αναφορικά με την Αφρική 3.8%, όσον αφορά την Ευρώπη, 37.8%, και τέλος, ως προς την Ωκεανία 0.4%. Οι αναφορές που εντοπίστηκαν στα μαθήματα της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δεν αφορούσαν κάποια συγκεκριμένη ήπειρο και γι' αυτό εντάχθηκαν στις γενικές αναφορές. (βλ. πίνακα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ	ΓΕΝΙΚΑ
ΙΣΤΟΡΙΑ	39 16.4%	10 4.2%	9 3.8%	90 37.8%	1 0.4%	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	-	51 21.4%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	-	1 0.4%

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στο Α.Π. των ΗΠΑ, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές 38. Ακολουθούν οι Μάγια με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στο Βιετνάμ, την Ιαπωνία και την Κίνα, 2 αναφορές αντίστοιχα και είναι όλες ουδέτερες και ακολουθούν η Σ. Αραβία, η Ινδία, η Κορέα, και η Μεσοποταμία με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 6. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 3 ουδέτερες αναφορές. Στην περίπτωση της Ευρώπης και πάλι οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 71. Έπεται η Ιταλία με 6 αναφορές, από τις οποίες οι 20 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία εντοπίστηκε μόνο 1 γενική και ουδέτερη αναφορά. (βλ. πίνακα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΓΕΝΙΚΕΣ 38 Ο	ΒΙΕΤΝΑΜ 2 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 6 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 71 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 1 Ο
ΜΑΓΙΑΣ 1 Ο	ΙΑΠΩΝΙΑ 2 Ο	ΑΙΓΥΠΤΟΣ 3 Ο	ΙΤΑΛΙΑ 6 Ο	
	ΚΙΝΑ 2 Ο		ΑΓΓΛΙΑ 4 Ο	
	ΙΝΔΙΑ 1 Ο		ΓΕΡΜΑΝΙΑ 4 Ο	

ΚΟΡΕΑ	1	Ο	ΡΩΣΙΑ	3	Ο
ΜΕΣΟΠ.	1	Ο	ΕΛΛΑΔΑ	1	Ο
Σ. ΑΡΑΒΙΑ	1	Ο	ΝΟΡΒΗΓΙΑ	1	Ο
			ΣΟΥΗΔΙΑ	1	Ο

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία, *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 13 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθούν οι *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη και άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 8 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *γνώση-σκέψη και άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 3 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 72).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, 5 οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 3 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 2 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 73).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 8 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, η οποία βρίσκεται ταυτόχρονα και στην τελευταία θέση, με ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 74).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί είναι η *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 29 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 16 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *γνώση-σκέψη* με 3 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 75).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, η μόνη αναφορά που εντοπίστηκε είναι ουδέτερη και εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. (βλ. παράρτημα πίνακα 76).

5.2. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΗΠΑ

Περνώντας στη συνέχεια στα εγχειρίδια του μαθητή, υπενθυμίζουμε ότι στις ΗΠΑ οι κοινωνικές σπουδές διδάσκονται με τη μορφή ενός ενιαίου μαθήματος, το οποίο συνοδεύεται από ένα και μόνο βιβλίο για κάθε τάξη και εκδοτικό οίκο. Έτσι, το σύνολο των αναφορών που εντοπίστηκαν και οι οποίες αφορούσαν τους «άλλους» λαούς ήταν 12, 3%.

Οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 2.7%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Αμερικής με ποσοστό 2.2%, καθώς και η 3η της Ευρώπης με 1.3%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 1η περίοδο της Ευρώπης με ποσοστό 0.009%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 2^η περίοδο της Αμερικής, στην 1^η και 3^η της Ασίας, καθώς και στην 1^η, 2^η, και 3^η της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	241	2.2	4 ^η	132	1.2	4 ^η	30	0.3	4 ^η	295	2.7	4 ^η	23	0.2
3 ^η	52	0.5	2 ^η	7	0.06	3 ^η	21	0.2	3 ^η	237	2.1	1 ^η	-	-
1 ^η	40	0.4	1 ^η	-	-	1 ^η	10	0.09	2 ^η	143	1.3	2 ^η	-	-
2 ^η	-	-	3 ^η	-	-	2 ^η	4	0.04	1 ^η	1	0.009	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με τον αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Ευρώπη με 676 αναφορές και ποσοστό 6.1%, ακολουθούμενη από την Αμερική με 333 αναφορές και ποσοστό 3.1%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία με 23 αναφορές και ποσοστό 0.2%.

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια των ΗΠΑ, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι αναφορές στο Μεξικό 90, από τις οποίες οι 81 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η Βραζιλία με 53 αναφορές οι 39 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στην Κίνα 36 και ως επί το πλείστον (34) ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η Ιαπωνία με 32 αναφορές οι 19 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές 28 και θετικές 18. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 26 αναφορές, οι 20 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Αγγλία 342, οι 316 από τις οποίες

είναι ουδέτερες. Έπεται η Ισπανία με 160 αναφορές, από τις οποίες οι 150 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν, 23, αφορούν την Αυστραλία και είναι ουδέτερες. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΜΕΞΙΚΟ90 81 Ο	ΚΙΝΑ 36 34 Ο	ΓΕΝΙΚ. 28 18 Θ	ΑΓΓ. 342 316 Ο	ΑΥΣΤΡΑΛ. 23 Ο
ΚΑΝΑΔΑΣ 68 Ο	ΙΑΠΩΝ.34 19 Ο	ΑΙΓΥΠΤ.26 20 Ο	ΙΣΠ. 160 150 Ο	
ΒΡΑΖ.53 39 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 19 Ο	ΚΕΝΥΑ 8 Ο	ΓΑΛΛ. 68 62 Ο	
ΠΕΡΟΥ 32 23 Ο	ΚΑΜΠΟΤ. 14 Ο	ΝΙΓΗΡΙΑ 3 Ο	ΙΤΑΛΙΑ 37 28 Ο	
ΚΟΛΟΜΒ. 17 Ο	ΤΟΥΡΚΙΑ 13 Ο		ΓΕΡΜ. 38 28 Ο	
ΚΟΥΒΑ 16 Ο	ΒΙΕΤΝΑΜ 10 Ο		ΡΩΣΙΑ 32 Ο	
ΓΕΝΙΚΕΣ 9 Ο	ΙΝΔΙΑ 9 Ο		ΟΥΚΡ. 16 15 Ο	
ΑΡΓΕΝΤ. 9 Ο	ΚΟΡΕΑ 6 Ο		ΠΟΡΤΟΓ. 16 Ο	
ΧΙΛΗ 5 Ο	ΙΡΑΚ 3 Ο		ΟΥΓΓ. 15 14 Ο	
ΟΥΡΟΥΓ. 3 Ο	ΚΟΥΒΕΙΤ 2 Θ		ΣΟΥΗΔ.14 10 Ο	
ΔΟΜ. ΔΗΜ. 2 Ο			ΑΥΣΤΡΙΑ 14 Ο	
ΠΑΝΑΜΑΣ 2 Ο			ΟΛΛΑΝΔΙΑ 8 Ο	
Κ. ΡΙΚΑ 1 Ο			ΝΟΡΒΗΓΙΑ 7 Ο	
			ΠΟΛΩΝΙΑ 5 Ο	
			ΓΕΝΙΚΕΣ 3 Ο	
			ΕΛΛΑΔΑ 2 Ο	
			ΤΣΕΧΙΑ 2 Ο	
			ΔΑΝΙΑ 1 Ο	
			ΒΕΛΓΙΟ 1 Ο	
			ΕΛΒΕΤΙΑ 1 Ο	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*, με 35 αναφορές, οι 21 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 28 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγή-πόροι*, με 1 θετική αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 77).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 109 και είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*, με 82 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *αύξηση του CO2/ όζον, απειλή του ανθρώπινου γένους* με 6 ουδέτερες αναφορές. (βλ. παράρτημα πίνακα 78).

Όσον αφορά την Αφρική, και εδώ οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* 26, οι 14 από τις οποίες είναι θετικές. Ακολουθεί η κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* με 15 αναφορές, από τις οποίες οι 12 είναι ουδέτερες, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 79).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί είναι η *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι* με 391 αναφορές, από τις οποίες οι 343 είναι ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 197 αναφορές, οι 192 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *κλιματολογικές αλλαγές* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 80).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* 15 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *οικοσύστημα* με 4 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγή-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 81).

5.3. ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΗΠΑ

Όσον αφορά τις εικόνες που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια του μαθητή, το σύνολο των αναφορών που εντοπίστηκαν και οι οποίες αφορούσαν τους «άλλους» λαούς ήταν 18.4%.

Οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην 4η περίοδο της Αμερικής με ποσοστό 8.5%. Ακολουθεί η 4η περίοδος της Ασίας με ποσοστό 3.5%, καθώς και η 4η της Ευρώπης με ποσοστό 2.8%. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην 2η περίοδο της Αμερικής και της Ασίας με ποσοστό 0.03%, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στην 3η της Αμερικής, στην 1η και 2^η της Ασίας, στην 2η και 3^η της Αφρικής, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η της Ωκεανίας. (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ			ΑΣΙΑ			ΑΦΡΙΚΗ			ΕΥΡΩΠΗ			ΩΚΕΑΝΙΑ		
ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%	ΠΕΡ.	ΑΝΑΦ.	%
4 ^η	259	8.5	4 ^η	106	3.5	4 ^η	75	2.5	4 ^η	84	2.8	4 ^η	47	1.6
1 ^η	6	0.2	2 ^η	1	0.03	1 ^η	4	0.1	3 ^η	27	0.9	1 ^η	-	-
2 ^η	1	0.03	1 ^η	-	-	2 ^η	-	-	2 ^η	12	0.4	2 ^η	-	-
3 ^η	-	-	3 ^η	-	-	3 ^η	-	-	1 ^η	-	-	3 ^η	-	-

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό εικόνων ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, έρχεται πρώτη η Αμερική με 266 εικόνες και ποσοστό 8.7%, ακολουθούμενη από την Ευρώπη με 123 εικόνες και ποσοστό 4.1%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται για μία ακόμα φορά η Ωκεανία με 47 εικόνες και ποσοστό 1.6%. (βλ. πίνακα 1).

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στις εικόνες των εγχειριδίων της περιόδου 1985-2000, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν οι αναφορές στον Καναδά 107, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί το Μεξικό με 66 ουδέτερες αναφορές. Αναφορικά με την Ασία οι περισσότερες από τις αναφορές είναι γενικές και ουδέτερες 58, ενώ ακολουθεί η Κίνα με 10 ουδέτερες αναφορές. Περνάμε στην Αφρική, όπου οι περισσότερες αναφορές είναι και εδώ γενικές και ουδέτερες 39. Ακολουθεί η Αίγυπτος με 7 ουδέτερες αναφορές. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές είναι και πάλι γενικές και ουδέτερες 46. Έπεται η Αγγλία με 30 αναφορές, από τις οποίες οι 29 είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία υπερτερούν και πάλι οι γενικές και

ουδέτερες αναφορές 39. Ακολουθεί η Αυστραλία με 8 ουδέτερες αναφορές. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΩΡΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ
ΚΑΝΑΔ. 107 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 58 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 39 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 46 Ο	ΓΕΝΙΚΕΣ 39 Ο
ΜΕΞΙΚΟ 66 Ο	ΙΑΠΩΝΙΑ 12 Ο	ΑΙΓΥΠΤΟΣ 7 Ο	ΑΓΓΛΙΑ 29 Ο	ΑΥΣΤΡΑΛ. 8 Ο
ΓΕΝΙΚΕΣ 62 Ο	ΚΙΝΑ 16 Ο	ΚΕΝΥΑ 6 Ο	ΙΣΠΑΝΙΑ 17 Ο	
ΚΟΥΒΑ 8 Ο	ΙΝΔΙΑ 6 Ο	ΝΙΓΗΡΙΑ 1 Ο	ΓΑΛΛΙΑ 8 Ο	
ΒΡΑΖΙΛΙΑ 6 Ο	ΜΠΟΥΡΜΑ 4 Ο	ΣΟΥΔΑΝ 1 Ο	ΟΥΚΡΑΝΙΑ 7 Ο	
ΠΕΡΟΥ 4 Ο	ΛΑΟΣ 2 Ο	ΟΥΓΚΑΝΤΑ 1 Ο	ΡΩΣΙΑ 4 Ο	
ΚΑΡΑΪΒ. 3 Ο	ΤΑΪΛΑΝΔΗ 2 Ο	ΑΙΘΙΟΠΙΑ 1 Ο	ΝΟΡΒΗΓΙΑ 1 Ο	
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ 1 Ο	ΒΙΕΤΝΑΜ 2 Ο	ΕΡΥΘΡΑΙΑ 1 Ο	ΣΟΥΗΔΙΑ 1 Ο	
ΚΟΛΟΜΒΙΑ 1 Ο	ΚΑΜΠΟΤ. 2 Ο		ΙΤΑΛΙΑ 1 Ο	
ΕΚΟΥΑΔΟΡ 1 Ο	Σ. ΑΡΑΒΙΑ 2 Ο		ΠΟΡΤΟΓ. 1 Ο	
ΒΟΛΙΒΙΑ 1 Ο	ΙΟΡΔΑΝΙΑ 2 Ο		ΟΛΛΑΝΔΙΑ 1 Ο	
ΒΕΝΕΖΟΥ. 1 Ο	ΙΣΡΑΗΛ 2 Ο		ΠΟΛΩΝΙΑ 1 Ο	
ΓΟΥΙΑΝΑ 1 Ο	ΑΦΓΑΝΙΣ. 2 Ο		ΣΛΟΒΑΚΙΑ 1 Ο	
ΣΟΥΡΙΝΑΜ 1 Ο	ΠΑΚΙΣΤΑΝ 2 Ο		ΟΥΓΓΑΡΙΑ 1 Ο	
Γ. ΓΟΥΙΑΝΑ 1 Ο	ΜΠΟΥΤΑΝ 2 Ο		ΡΟΥΜΑΝΙΑ 1 Ο	
Π. ΡΙΚΟ 1 Ο	ΜΠΑΓΚΛ. 2 Ο		ΜΟΛΔΑΒΙΑ 1 Ο	
			ΛΕΥΚΟΡΩΣ. 1 Ο	
			ΙΡΛΑΝΔΙΑ 1 Ο	

Θ:= ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο:= ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α:= ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Τέλος, αναφορικά με την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*, 191, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη* με 19 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγή-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 82).

Αντίθετα, στην περίπτωση της Ασίας, την πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία *οικοσύστημα*, με 72 αναφορές, οι οποίες είναι όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, με 18 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *διατροφή-πείνα, βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*

και *άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία*, με 1 ουδέτερη αναφορά αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 83).

Όσον αφορά την Αφρική, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 52 και είναι και εδώ όλες ουδέτερες. Ακολουθεί η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 4 ουδέτερες αναφορές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι κατηγορίες *αέρας-θάλασσα-έδαφος και άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία* με 2 ουδέτερες αναφορές αντίστοιχα. (βλ. παράρτημα πίνακα 84).

Περνώντας στην Ευρώπη, η κατηγορία που υπερτερεί και πάλι είναι η κατηγορία *οικοσύστημα* με 61 ουδέτερες αναφορές. Ακολουθεί η κατηγορία *κατανάλωση, εμπόριο-υπηρεσίες* με 24 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *παραγωγή-πόροι* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 85).

Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην κατηγορία *οικοσύστημα* 41 και είναι όλες ουδέτερες, ενώ ακολουθεί η κατηγορία *αέρας-θάλασσα-έδαφος* με 5 ουδέτερες αναφορές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η κατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* με 1 ουδέτερη αναφορά. (βλ. παράρτημα πίνακα 86).

6. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ,

ΕΛΛΑΔΑΣ & ΗΠΑ

6.1. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ & ΕΛΛΑΔΑΣ

Η συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων που αφορούν τις χώρες της Αγγλίας και της Ελλάδας, κατέδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, και στα τρία τεκμήρια που εξετάστηκαν ανά χώρα, είναι η Ιστορία. (Βλ. παράρτημα πίνακα 87). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία βία - συγκρούσεις - πόλεμοι, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες απειλή του ανθρώπινου γένους, κλιματολογικές αλλαγές, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό.

Μετά την Ιστορία ακολουθεί, και στις δύο χώρες, η Γεωγραφία, της οποίας το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών εντάσσεται στην υποκατηγορία οικοσύστημα, ενώ καμία αναφορά δεν εντάχθηκε στις υποκατηγορίες νέα συνείδηση, θετικό - φιλικό και αρνητικό - εχθρικό. (Βλ. παράρτημα πίνακα 87).

Ενώ, το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών, και στις δύο χώρες, ήταν η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί / δικαιώματα. (βλ. παράρτημα πίνακες 87).

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές στα τεκμήρια της Αγγλίας αναφέρονται στην 2η περίοδο της Ευρώπης, ενώ της Ελλάδας στην 4^η περίοδο της Ευρώπης. Ακολουθεί για τη μεν Αγγλία η 4^η της Ευρώπης, ενώ για την Ελλάδα η 4η περίοδος της Ασίας. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην περίπτωση της Αγγλίας στην 4η περίοδο της Ωκεανίας, ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας στην 3^η περίοδο της Ασία και της Αφρικής, καθώς και στην 1^η της Ωκεανίας. Τέλος, καμία αναφορά δε γίνεται για την μεν Αγγλία στην 2^η περίοδο της Αφρικής, καθώς και στην 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας, και για την Ελλάδα στην 2^η περίοδο της Αμερικής, της Αφρικής και της Ωκεανίας. (βλ. παράρτημα πίνακα 88).

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, στα τεκμήρια της Αγγλίας, έρχεται πρώτη η Ευρώπη ακολουθούμενη από την Αφρική, ενώ στα αντίστοιχα της Ελλάδας, πρώτη είναι η Ασία, ακολουθούμενη από τη Ευρώπη. Και στις δύο χώρες στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία.

Ως προς την τάξη στην οποία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές στους «άλλους» λαούς, παρατηρήθηκε ότι ως προς την Αγγλία, η μεγάλη πλειοψηφία τους συγκεντρώνεται στο key stage 2 και ακολουθεί το key stage 1, ενώ ως προς την Ελλάδα αυτές συγκεντρώνονται στην Στ' τάξη, ακολουθούμενη από την Ε' τάξη. Αντίθετα οι λιγότερες αναφορές εντοπίστηκαν στην Α' τάξη.

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές ανά ήπειρο, παρατηρούμε ότι και στις δύο χώρες, ως προς την Αμερική και την Ωκεανία οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας. Αντίθετα, όσον αφορά την Αγγλία, οι περισσότερες αναφορές στην Αφρική και την Ευρώπη εντοπίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ οι περισσότερες στην Ασία σε εκείνο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ως προς την Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, οι περισσότερες αναφορές υπάρχουν στο μάθημα της Ιστορίας. (βλ. παράρτημα πίνακα 89).

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια των εν λόγω χωρών, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν και στις δύο χώρες οι γενικές και ουδέτερες αναφορές. Αναφορικά με την Ασία στην Αγγλία οι περισσότερες αναφορές αφορούν την Ινδία και είναι, κυρίως, ουδέτερες, ενώ στην Ελλάδα οι περισσότερες είναι και πάλι γενικές και ως επί το πλείστον ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου στα τεκμήρια της Αγγλίας στην πρώτη θέση βρίσκεται η Αίγυπτος, με ουδέτερες, κυρίως, αναφορές, ενώ στα αντίστοιχα της Ελλάδας οι περισσότερες αναφορές είναι και πάλι γενικές και ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές της Αγγλίας γίνονται στην Ελλάδα και είναι, κυρίως, ουδέτερες, ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας, τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει η Ιταλία και είναι ως επί το πλείστον αρνητικές. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία και στις δύο χώρες υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές.

Συνολικά, και ανεξάρτητα από ήπειρο και χρονική περίοδο ανάλυσης, ως προς την Αγγλία στην πρώτη θέση βρίσκονται οι ουδέτερες αναφορές, ακολουθούμενες από τις αρνητικές και τις θετικές. Αντίθετα, στην περίπτωση της Ελλάδας υπερτερούν οι αρνητικές και έπονται οι ουδέτερες και οι θετικές αναφορές.

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει, και για τις δύο χώρες, η κατηγορία *οικοσύστημα*. Ως προς την Ασία και την Αφρική, οι περισσότερες αναφορές στην περίπτωση της Αγγλίας εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα*, *ειρήνη*, ενώ στην περίπτωση της Ευρώπης στην *τέχνη*, *αξίες*,

μύθοι, σύμβολα, γλώσσα. Αντίθετα, στην περίπτωση της Ελλάδας η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών στην Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν, και για τις δύο χώρες, στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακες 42-71).

6.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ & ΗΠΑ

Η συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων που αφορούν τις χώρες της Αγγλίας και των ΗΠΑ, κατέδειξε ότι ως προς το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές στα τεκμήρια της Αγγλίας αναφέρονται στην 2η περίοδο της Ευρώπης, ενώ των ΗΠΑ στην 4^η περίοδο της Ευρώπης. Ακολουθεί για τη μεν Αγγλία η 4^η της Ευρώπης, ενώ για τις ΗΠΑ η 4η περίοδος της Αμερικής και της Ασίας. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην περίπτωση της Αγγλίας στην 4η περίοδο της Ωκεανίας, ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ στην 4^η περίοδο της Ωκεανίας. Τέλος, καμία αναφορά δε γίνεται για την μεν Αγγλία στην 2^η περίοδο της Αφρικής, καθώς και στην 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας, και για τις ΗΠΑ στην 2^η και 3^η περίοδο των γενικών αναφορών, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας. (βλ. παράρτημα πίνακα 90).

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, και στις δύο χώρες, έρχεται πρώτη η Ευρώπη ακολουθούμενη για τη μεν Αγγλία από την Αφρική, ενώ για τις ΗΠΑ από την Αμερική. Και στις δύο χώρες στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία.

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια των εν λόγω χωρών, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν και για τη μεν Αγγλία οι γενικές και ουδέτερες αναφορές, για τις δε ΗΠΑ ο Καναδάς, με ουδέτερες, κυρίως, αναφορές. Αναφορικά με την Ασία στην Αγγλία οι περισσότερες αναφορές αφορούν την Ινδία και είναι, κυρίως, ουδέτερες, ενώ στις ΗΠΑ οι περισσότερες είναι γενικές και ως επί το πλείστον ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου στα τεκμήρια της Αγγλίας στην πρώτη θέση βρίσκεται η Αίγυπτος, με ουδέτερες, κυρίως, αναφορές, ενώ στα αντίστοιχα των ΗΠΑ οι περισσότερες αναφορές είναι και πάλι γενικές και ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές της Αγγλίας γίνονται στην Ελλάδα και είναι, κυρίως, ουδέτερες, ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ, τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει η Αγγλία και είναι ως επί το πλείστον ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία και στις δύο χώρες υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές.

Συνολικά, και ανεξάρτητα από ήπειρο και χρονική περίοδο ανάλυσης, ως προς την Αγγλία στην πρώτη θέση βρίσκονται οι ουδέτερες αναφορές, ακολουθούμενες από τις αρνητικές και τις θετικές. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΗΠΑ υπερτερούν και πάλι οι ουδέτερες και έπονται οι θετικές και οι αρνητικές αναφορές.

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει, και για τις δύο χώρες, η κατηγορία *οικοσύστημα*. Ως προς την Ασία και την Αφρική, οι περισσότερες αναφορές στην περίπτωση της Αγγλίας εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, ενώ στην περίπτωση της Ευρώπης στην *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα*. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΗΠΑ η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών στην Ασία εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*, στην Αφρική στην *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, και στην Ευρώπη στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν, και για τις δύο χώρες, στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακες 42-56 & 72-86).

6.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ & ΗΠΑ

Η συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων που αφορούν τις χώρες της Ελλάδας και των ΗΠΑ, κατέδειξε ότι όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές στα τεκμήρια και των δύο χωρών εντάσσονται στην 4^η περίοδο της Ευρώπης. Ακολουθεί για την Ελλάδα η 4η περίοδος της Ασίας, ενώ για τις ΗΠΑ η 4η περίοδος της Αμερικής και της Ασίας. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην περίπτωση της Ελλάδας στην 3^η περίοδο της Ασία και της Αφρικής, καθώς και στην 1^η της Ωκεανίας, ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ στην 4^η περίοδο της Ωκεανίας. Τέλος, καμία αναφορά δε γίνεται για την Ελλάδα στην 2^η περίοδο της Αμερικής, της Αφρικής και της Ωκεανίας, και για τις ΗΠΑ στην 2^η και 3^η περίοδο των γενικών αναφορών, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας. (βλ. παράρτημα πίνακα 91).

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, στα τεκμήρια της Ελλάδας, πρώτη είναι η Ασία, ακολουθούμενη από τη Ευρώπη, ενώ για τις ΗΠΑ η Ευρώπη, ακολουθούμενη από την Αμερική. Και στις δύο χώρες στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία.

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια των εν λόγω χωρών, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν στην περίπτωση της Ελλάδας οι γενικές και ουδέτερες αναφορές, για τις δε ΗΠΑ ο Καναδάς, με ουδέτερες, κυρίως, αναφορές. Αναφορικά με την Ασία τόσο στην Ελλάδα όσο και στις ΗΠΑ οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ως επί το πλείστον ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου στα τεκμήρια και των δύο χωρών οι περισσότερες αναφορές είναι και πάλι γενικές και ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές της Ελλάδας συγκεντρώνει η Ιταλία και είναι ως επί το πλείστον αρνητικές, ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ, τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει η Αγγλία και είναι ως επί το πλείστον ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία και στις δύο χώρες υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές.

Συνολικά, και ανεξάρτητα από ήπειρο και χρονική περίοδο ανάλυσης, ως προς την Ελλάδα υπερτερούν οι αρνητικές και έπονται οι ουδέτερες και οι θετικές αναφορές. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΗΠΑ υπερτερούν οι ουδέτερες και έπονται οι θετικές και οι αρνητικές αναφορές.

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει, και για τις δύο χώρες, η κατηγορία *οικοσύστημα*. Στην περίπτωση της Ελλάδας η πλειοψηφία των σχετικών

αναφορών στην Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΗΠΑ η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών στην Ασία εντάχθηκε στην κατηγορία οικοσύστημα, στην Αφρική στην *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, και στην Ευρώπη στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν, και για τις δύο χώρες, στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακες 57-86).

6.4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΕΛΛΑΔΑΣ & ΗΠΑ

Η συγκριτική ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων που αφορούν τις χώρες της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ, κατέδειξε ότι όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλα τα μαθήματα, οι περισσότερες από αυτές στα τεκμήρια στα τεκμήρια της Αγγλίας αναφέρονται στην 2η περίοδο της Ευρώπης, ενώ των δύο χωρών εντάσσονται στην 4^η περίοδο της Ευρώπης. Ακολουθεί για τη μεν Αγγλία η 4^η της Ευρώπης, για την Ελλάδα η 4η περίοδος της Ασίας, ενώ για τις ΗΠΑ η 4η περίοδος της Αμερικής και της Ασίας. Οι λιγότερες αναφορές γίνονται στην περίπτωση της Ελλάδας στην 3^η περίοδο της Ασία και της Αφρικής, καθώς και στην 1^η της Ωκεανίας, ενώ στην περίπτωση την Αγγλία και των ΗΠΑ στην 4^η περίοδο της Ωκεανίας. Τέλος, καμία αναφορά δε γίνεται για την μεν Αγγλία στην 2^η περίοδο της Αφρικής, καθώς και στην 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας, για την Ελλάδα στην 2^η περίοδο της Αμερικής, της Αφρικής και της Ωκεανίας, και για τις ΗΠΑ στην 2^η και 3^η περίοδο των γενικών αναφορών, καθώς και στην 1^η, 2^η και 3^η περίοδο της Ωκεανίας. (βλ. παράρτημα πίνακες 92-94).

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά ήπειρο, ανεξάρτητα από χρονική περίοδο, στα τεκμήρια της Αγγλίας έρχεται πρώτη η Ευρώπη, ακολουθούμενη από την Αφρική, της Ελλάδας, πρώτη είναι η Ασία, ακολουθούμενη από τη Ευρώπη, ενώ για τις ΗΠΑ η Ευρώπη, ακολουθούμενη από την Αμερική. Και στις τρεις χώρες στην τελευταία θέση βρίσκεται η Ωκεανία.

Σχετικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια των εν λόγω χωρών, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Αμερική, υπερτερούν στην περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας οι γενικές και ουδέτερες αναφορές, για τις δε ΗΠΑ ο Καναδάς, με ουδέτερες, κυρίως, αναφορές. Αναφορικά με την Ασία στην Αγγλία οι περισσότερες αναφορές αφορούν την Ινδία και είναι, κυρίως, ουδέτερες, ενώ τόσο στην Ελλάδα όσο και στις ΗΠΑ οι περισσότερες αναφορές είναι γενικές και ως επί το πλείστον ουδέτερες. Περνάμε στην Αφρική, όπου στα τεκμήρια της Αγγλίας στην πρώτη θέση βρίσκεται η Αίγυπτος, με ουδέτερες, κυρίως, αναφορές, ενώ στα αντίστοιχα και των άλλων δύο χωρών οι περισσότερες αναφορές είναι και πάλι γενικές και ουδέτερες. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι περισσότερες αναφορές της Αγγλίας γίνονται στην Ελλάδα και είναι, κυρίως, ουδέτερες, της Ελλάδας συγκεντρώνει η Ιταλία και είναι ως επί το πλείστον αρνητικές, ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ, τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει η Αγγλία και είναι ως επί το

πλείστον ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά την Ωκεανία και στις τρεις χώρες υπερτερούν οι γενικές και ουδέτερες αναφορές.

Συνολικά, και ανεξάρτητα από ήπειρο και χρονική περίοδο ανάλυσης, ως προς την Αγγλία στην πρώτη θέση βρίσκονται οι ουδέτερες αναφορές, ακολουθούμενες από τις αρνητικές και τις θετικές, ως προς την Ελλάδα υπερτερούν οι αρνητικές και έπονται οι ουδέτερες και οι θετικές αναφορές. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΗΠΑ υπερτερούν οι ουδέτερες και έπονται οι θετικές και οι αρνητικές αναφορές.

Τέλος, αναφορικά την κατηγορία που υπερτερεί ανά ήπειρο, διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της Αμερικής την πρώτη θέση καταλαμβάνει, και για τις τρεις χώρες, η κατηγορία *οικοσύστημα*. Στην περίπτωση της Αγγλίας οι περισσότερες αναφορές ως προς την Ασία και την Αφρική, εντάχθηκαν στην κατηγορία *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, ενώ στην περίπτωση της Ευρώπης στην *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα*, ενώ της Ελλάδας η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών στην Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, εντάχθηκε στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Αντίθετα, στην περίπτωση των ΗΠΑ η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών στην Ασία εντάχθηκε στην κατηγορία *οικοσύστημα*, στην Αφρική στην *θεσμοί/δικαιώματα, ειρήνη*, και στην Ευρώπη στην κατηγορία *βία-συγκρούσεις-πόλεμοι*. Τέλος, ως προς την Ωκεανία, οι περισσότερες αναφορές εντάχθηκαν, και για τις τρεις χώρες, στην κατηγορία *οικοσύστημα*. (βλ. παράρτημα πίνακες 42-86).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ 1976-1977 & 1982-2000

Όπως είδη επισημάνθηκε, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα των κοινωνικών σπουδών που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών τόσο κατά την περίοδο 1976-1977 όσο και κατά εκείνη του 1982-2000, ως προς την προβολή των «άλλων» ήταν η Ιστορία, γεγονός που εξηγείται και από το ότι η Ιστορία διδάσκεται από την τρίτη τάξη και έτσι τα αντίστοιχα εγχειρίδια είναι περισσότερα από εκείνα των υπόλοιπων μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών (πλην των Θρησκευτικών, τα οποία και αυτά διδάσκονται από την τρίτη τάξη).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η ενασχόληση με τα σχολικά εγχειρίδια των ιδεολογικών, κυρίως, μαθημάτων συνιστά, μεταξύ άλλων, ένα εργαλείο ελέγχου της εκάστοτε εξουσίας που τα παράγει και τα προωθεί για κατανάλωση. Ειδικότερα, το μάθημα της Ιστορίας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των ιδεολογιών και των συλλογικών πολιτιστικών αξιών ενός λαού. Στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας κωδικοποιούνται οι κυρίαρχες ιστορικές τάσεις, οι οποίες προβάλλονται ως η μοναδική ιστορική πραγματικότητα για τις επόμενες γενιές. Εξάλλου, η διδασκαλία της Ιστορίας προσέλκυε πάντοτε την ιδιαίτερη μέριμνα της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Και τούτο, γιατί το μάθημα αυτό εξ' αντικειμένου προσφέρεται τόσο για την κατανόηση της ζωής και της δράσης των ανθρώπων των περασμένων εποχών, τη γνωριμία παλαιότερων μορφών πολιτισμού της ανθρωπότητας και κατά συνέπεια μπορεί ν' αποτελέσει ασφαλή δείκτη στην πορεία των λαών όσο και για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων νοοτροπιών και στάσεων στα παιδιά και τους νέους.¹

¹ Κ. Αγγελόπουλου, 2000, Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 319-334, Ν. Άχλη, 1983, Οι γειτονικοί μας λαοί. Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, Θ. Κατσουλάκου & Κ. Τσαντίνη, 1994, Προβλήματα ιστοριογραφίας στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών κρατών, Αθήνα, εκδ. Εκκρεμές, Σ. Μάπα, 1982, Ιστορία και ιδεολογία: τα σχολικά εγχειρίδια, στο *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 62-77, Δ. Μελά, 2000, Θεώρηση και αναθεώρηση των βιβλίων Ιστορίας Ε' και Στ' δημοτικού, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα με θέμα: «Βίβλια Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο Κρήτης, 11-12 Φεβρουαρίου, Το 1821 με τα μάτια των γειτόνων μας, 1994, στο *Νέες Εποχές*,

Επιπρόσθετα, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολιτικούς στόχους και η σχολική Ιστορία εντάσσεται στις σκοπιμότητες αυτές που είναι ανάλογες με το κοινωνικο-πολιτικό καθεστώς της εκάστοτε χώρας. Παράλληλα, το μάθημα της Ιστορίας κατέχει προνομιακή θέση στη διαδικασία για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας μέσα από το σχολείο. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο όπου δομούνται και αναπαράγονται οι αναπαραστάσεις τόσο για το εθνικό εαυτό όσο και για τους άλλους λαούς, κυρίως τους γειτονικούς, μέσα από μια ιστορική αφήγηση που παρουσιάζει τους εθνικούς εχθρούς και φίλους.

Κατά συνέπεια, τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας όσο και τα αντίστοιχα εγχειρίδια για το μαθητή παραμένουν στενά εθνοκεντρικά. Πρώτον, επειδή εστιάζουν την προσοχή τους στην ένδοξη πορεία του ελληνικού κράτους. Και δεύτερον, με το να αποδίδουν εξέχουσα σημασία σε γεγονότα, προσωπικότητες, ανακαλύψεις και επιτεύγματα που αποτελούν προϊόντα του ελληνικού πολιτισμού.

Όσον αφορά τώρα το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στους "άλλους", αυτό εντάχθηκε στην υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι*. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι Έλληνες μαθητές έρχονται σε επαφή με τους άλλους λαούς και μαθαίνουν γι' αυτούς όχι μέσω ειρηνικών καταστάσεων (φιλίας και συνεργασίας), αλλά κυρίως μέσω εχθροπραξιών, συρράξεων και συγκρούσεων, γεγονός το οποίο αντίκειται, ανάμεσα στα άλλα, και με τα όσα αναγράφονται στην αρχή των βιβλίων του δασκάλου κάθε τάξης, τα οποία εκπονήθηκαν μετά το 1982. Σ' αυτά αναφέρεται, ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας κατά τη διαπραγμάτευση των ιστορικών θεμάτων δίνουν έμφαση στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα και ότι η προσέγγιση σ' αυτά γίνεται με γνώμονα το απαλλαγμένο από μισαλλοδοξία πατριωτισμό σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα συναδέλφωσης των λαών (σ. 16).

Η εικόνα των «άλλων» και στις δύο χρονικές περιόδους που εξετάστηκαν διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της παρουσίασης και αξιολόγησης του ελληνικού έθνους. Έτσι, η ρητή πρόθεση του αναλυτικού προγράμματος να χρησιμεύσει η Ιστορία για την καλλιέργεια της κρίσης των μαθητών ναρκοθετείται από την υπεράσπιση της εικόνας και της έννοιας του έθνους.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και τα εγχειρίδια του μαθητή της Ιστορίας εξακολουθούν να υιοθετούν τον εθνικό ιδεολογικό μύθο του 19ου αιώνα, μια που πρόκειται κυρίως για την αφήγηση της

σ.σ. 36-37, Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη, 1997, Εισαγωγή, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τί είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 13-26.

εθνικής ιστορίας και την εξιδανίκευση του ελληνικού πολιτισμού, στον οποίο οφείλει την ύπαρξή του τόσο ο Ανατολικός όσο και ο Δυτικός πολιτισμός.²

Περνώντας στη Γεωγραφία, βρίσκουμε πολύ φυσικό το γεγονός ότι η υποκατηγορία *οικοσύστημα* συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, μια που το μάθημα αυτό ασχολείται με τον πλανήτη γη και ως εκ τούτου εμπεριέχει πλήθος πληροφοριών για γεωφυσικά και κλιματολογικά θέματα. Ωστόσο και εδώ παρατηρούνται έντονα εθνικές θέσεις.

Έτσι, η έμφαση στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, καθώς και του ελληνικού πολιτισμού, παράλληλα με την υιοθέτηση μιας σκληρότερης κριτικής στάσης απέναντι στους "άλλους", λειτουργεί ως δικλείδα προστασίας απέναντι στις αλλοτριωτικές παρεμβάσεις τους.

Από την άλλη, στα εγχειρίδια της περιόδου 1985-2000, γίνεται λόγος για λαούς και πολιτισμούς που παλαιότερα απουσίαζαν από τα σχολικά εγχειρίδια, όπως είναι οι Μπαντού, οι Εσκιμώοι, κ.ά. Η μεμονωμένη παρουσίασή τους είναι καταρχάς θετική, σε συνδυασμό, όμως, με τη γενικότερη περιγραφή των χωρών της Ασίας, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής, η αίσθηση που απορρέει είναι ότι αντιμετωπίζουν αμέτρητα προβλήματα (φτώχεια, πείνα, ασθένειες, κ.λπ.) που τις καθιστούν αυτόματα κατώτερες από τις χώρες της Δύσης. Εντούτοις, αφήνεται να εννοηθεί ότι έχουν όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις να αναπτυχθούν.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα αισθητή είναι η ύπαρξη μιας γενικότερης κατηγορίας, η οποία θα μπορούσε να ονομασθεί "άνθρωπος" και στην οποία εμπίπτουν αναφορές που αφορούν γενικά τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ των ανθρώπων, τις μεταξύ τους σχέσεις, το ρατσισμό, την αποικιοκρατία και την εκμετάλλευση των διαφόρων λαών.³

² Τα όσα αναφέρονται εδώ βρίσκονται σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις προγενέστερων ερευνών. Βλέπε: Ε. Αβδελά, 1997α, Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "Εμείς" και οι "άλλοι", στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 27-45, Κ. Ηλιάδου, κ.ά., 1990, Η σχολική ιστορία ως μέσο επικοινωνίας των λαών. Η περίπτωση της ελληνικής επανάστασης του 1821 στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 18-19, σ.σ. 83-92, Κ. Μπινίδη, 1995, Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 15-34, Α. Φραγκουδάκη, 1997α, Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 143-198, Α. Φραγκουδάκη, 1997β, "Απόγονοι" Ελλήνων "από τη μυκηναϊκή εποχή": η ανάλυση των εγχειριδίων της ιστορίας, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 344-400.

³ Οι παρατηρήσεις αυτές εναρμονίζονται με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Βλέπε: Θ. Δραγώνα, 1997, Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 72-105, Λ. Βεντούρα, 1997, Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 401-441. Ωστόσο, διαφωνούμε με την παρατήρηση της Λ. Βεντούρα, ότι δεν υπάρχουν στα εγχειρίδια της Γεωγραφίας άμεσες αρνητικές αναφορές στους "άλλους" (όπ.π., σ. 440). Εμείς εντοπίσαμε αρκετές.

Όσον αφορά τώρα το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, η συγκέντρωση του μεγαλύτερου ποσοστού αναφορών στην υποκατηγορία *οικοσύστημα*, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και στο μάθημα αυτό ο κόσμος παρουσιάζεται και πάλι περισσότερο από γεωφυσική σκοπιά και λιγότερο από κοινωνικοπολιτιστική, παρά το γεγονός ότι ο τίτλος του αντίστοιχου εγχειριδίου της περιόδου 1985-2000 είναι «Εμείς και ο Κόσμος». Ποια είναι λοιπόν η ουσιαστική διαφοροποίησή του από το μάθημα της Γεωγραφίας και ποια η σημασία του τίτλου «Εμείς και ο Κόσμος» όταν από τη μία τα τρία τέταρτα του περιεχομένου του αφορούν την Ελλάδα και μόνο το ένα τέταρτο τον κόσμο⁴ και όταν από την άλλη ο κόσμος παρουσιάζεται κυρίως από γεωφυσική σκοπιά, με αποτέλεσμα να "αποκρύπτονται" σημαντικές πτυχές που αποτελούν την ουσία της λέξης κόσμος.

Περνώντας στη συνέχεια στο μάθημα των Θρησκευτικών παρατηρείται σαφώς μια σημαντική βελτίωση στα εγχειρίδια της περιόδου 1985-2000 σε σχέση με εκείνα του 1976-1977, καθίσταται, εντούτοις, ξεκάθαρο ότι απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά ορθόδοξα. Έτσι, εξακολουθούν να απουσιάζουν από αυτά οι άλλες μεγάλες θρησκείες. Το γεγονός ότι εμφανίζονται κάποιες αναφορές στο Ισλάμ, δε σημαίνει ότι καλύπτεται η έλλειψη που παρουσιάζουν, αλλά μάλλον επιτείνεται. Σχεδόν σε όλες τις αναφορές, ο μουσουλμάνος ταυτίζεται με τον τούρκο κατακτητή, δημιουργώντας στους μαθητές τη λανθασμένη εντύπωση ότι το Ισλάμ είναι τουρκική θρησκεία. Στα σχολικά εγχειρίδια και των δύο περιόδων που εξετάστηκαν, προβάλλεται κατά κόρον η εν Χριστώ αδελφοσύνη των ανθρώπων, εντούτοις, αυτή δε θεματοποιείται ως αδελφοσύνη ανθρώπων που έχουν διαφορετικές θρησκείες.⁵ Το γεγονός αυτό αντίκειται τόσο στα όσα αναγράφονται στο άρθρο 13, 1 του Συντάγματος, στο οποίο ορίζεται ότι «η ελευθερία της ατομικής συνείδησης είναι απαραβίαστη» όσο και στη σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος, όσον αφορά το μάθημα της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, το αξιοσημείωτο είναι ότι η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών και παράλληλα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, όπως άλλωστε αναμενόταν, εντάχθηκε στην υποκατηγορία *θεσμοί, δικαιώματα, ειρήνη*.

⁴ I. Χριστιά, 1998, Από την πατριδογνωσία στη μελέτη περιβάλλοντος, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, G. Flouris, 1997, Global dimensions in the educational legislation, social studies curriculum and textbooks of Greek compulsory education. (Grades 1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No 2, σ. 26.

⁵ Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Ε. Γιαννή, 1997, Η ορθόδοξη εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια θρησκευτικών του δημοτικού, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 11-18, Κ. Δεληκωσταντή, 1997, Οι άλλες θρησκείες στα νέα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 25-34.

Και είναι φυσικό, μια που βασικός στόχος του μαθήματος είναι η δημιουργία "σωστών" πολιτών και όχι η προβολή (θετική ή αρνητική) των "άλλων".⁶

Μια άλλη παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου είναι ότι οι αναφορές που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών και των δύο χρονικών περιόδων που εξετάστηκαν (εκτός από τη Γεωγραφία, όπου υπάρχουν αναφορές σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου), αφορούν κυρίως τις χώρες με τις οποίες οι Έλληνες ήρθαν σε επαφή ήδη από την αρχαιότητα. Έτσι, οι αναφορές περιορίζονται αναγκαστικά κατά κύριο λόγο σε εκείνες που στην Ιστορία είχαν οι Έλληνες σχέσεις εχθρικές και εμπόλεμες. Οι συχνότερα μνημονευόμενες χώρες είναι συνεπώς η Τουρκία, σε δεύτερη θέση έρχονται η Περσία και η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία κατά την αρχαιότητα και τέλος η Γερμανία στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Εξάλλου, όπως επισημάνθηκε, σε άλλο σημείο, οι λιγότερες αναφορές αφορούν τις χώρες της Ωκεανίας και της Αμερικής με τις οποίες οι Έλληνες ήρθαν σε επαφή μόλις στα νεότερα χρόνια.

Η επόμενη παρατήρηση, η οποία σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη, είναι ότι όσον αφορά την Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, ήπειροι στις οποίες, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκονται οι χώρες με τις οποίες είχαν έρθει σε επαφή οι Έλληνες από την αρχαιότητα, η υποκατηγορία που κυριαρχεί σε όλες τις περιόδους και των τριών ηπειρών (με μόνη εξαίρεση την 1η περίοδο της Αφρικής στα εγχειρίδια του μαθητή), είναι η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την επόμενη. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι όχι μόνο οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν τους λεγόμενους "κοντινούς" στους Έλληνες λαούς, αλλά παράλληλα ότι οι λαοί αυτοί παρουσιάζονται μέσω συγκρούσεων και πολέμων, όπου τις περισσότερες φορές οι Έλληνες έχουν το δίκιο και οι άλλοι το άδικο.⁷ Επιπλέον, οι αναφορές στον πολιτισμό και στην προσφορά των λαών αυτών

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τη φύση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής βλέπε: Γ. Κουμάκη, 2000, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, Σ. Παπαθανασίου, 1990, *Κοινωνική και πολιτική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Κοινωνική και πολιτική χειραγωγή*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 55, σ.σ. 82-94, S. Chelmis, 1999, *Citizenship values and political education in Greek primary school: An historical perspective*, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 65-72, M. Koutselini, 2000, *Citizenship education in context: the role of professional collaboration for citizenship in Europe*, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 101-108.

⁷ Σε παρόμοιες παρατηρήσεις κατέληξαν και οι έρευνες των Α. Κουλλάπη, 2000, *Η εικόνα των Βούλγαρων και των Τούρκων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιόδου 1950-1990*, στο Καψάλη Α. Μπινίδη Κ. & Σιτητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 361-374, Π. Ξωχέλλη, κ.ά., 2000, *Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία ιστορίας των βαλκανικών χωρών*, στο Καψάλη Α. Μπινίδη Κ. & Σιτητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 67-100, Μ. Ιβρίντελη, 1998, *Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα*, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού

στην παγκόσμια κληρονομιά είναι σαφώς λιγότερες και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις αρνητικές.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η υπεράσπιση της ειρήνης (παρά τις αντίθετες πομπώδεις εξαγγελίες), δεν αποτελεί προτεραιότητα ούτε του αναλυτικού προγράμματος, ούτε φυσικά των εγχειριδίων του μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών. Παρατήρηση, η οποία εναρμονίζεται με τα ευρήματα ορισμένων προγενέστερων ερευνών, ενώ έρχεται σε αντίθεση με αυτά κάποιων άλλων.⁸

Από την άλλη, οι υποκατηγορίες οι οποίες υπερτερούν και στις οποίες εντάχθηκαν οι σαφώς λιγότερες αναφορές στην Αμερική και στην Ωκεανία, με τις οποίες οι Έλληνες ανέπτυξαν σχέσεις στα νεώτερα χρόνια, έχουν να κάνουν με το *εμπόριο, τα επιτεύγματα, την τέχνη και το φυσικό περιβάλλον*. Εδώ η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις σχεδόν όλων των περιόδων. Η Ελληνική Πολιτεία, καθώς και οι συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος και οι συγγραφείς των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων θεωρούν ότι η χιλιομετρική απόσταση που χωρίζει τις ηπείρους αυτές από την Ελλάδα και η σχετικά μικρή ιστορία τους, τους επιτρέπουν να κάνουν ελάχιστες μεν, αλλά παράλληλα θετικές αναφορές.

σχολείου, Master, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μ. Ιβρίντελη, 2001, Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπινιδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, 2000α, σ.σ. 231-262, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2000β, Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001α, Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2001β, Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2002, Η παρουσία των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», Πάτρα, 17-19 Μαΐου.

⁸ Η παρατήρηση αυτή εναρμονίζεται με τα όσα αναφέρονται στην έρευνα της Α. Φραγκουδάκη, 1997β, *όπ.π.*, σ.σ. 344-400. Αντίθετα, διαφωνούμε και πάλι με την παρατήρηση του Κ. Δεληκωσταντή, 1995, Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, ο οποίος αναφέρει ότι "η ιστορία της ανθρωπότητας περιγράφεται κυρίως ως μια ιστορία του πολιτισμού και όχι ως ιστορία των πολέμων" (σ. 131-132). Η παρούσα μελέτη αποκάλυψε ακριβώς το αντίθετο.

Η πρακτική αυτή εναρμονίζεται με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η απόσταση, καθώς και η ποσότητα των επαφών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ασαφών και αρνητικών στερεοτυπικών συλλήψεων για κάποιους λαούς. Έτσι, οι αρνητικές εικόνες σχετίζονται κυρίως με τους γειτονικούς λαούς μίας χώρας, παρά με αυτούς που είναι χιλιομετρικά απομακρυσμένοι από αυτήν. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερες είναι οι επαφές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες χώρες, τόσο λιγότερο θετικές είναι οι αντιλήψεις που διατηρούν η μία για την άλλη.⁹

Τελείως διαφορετική είναι η κατάσταση που παρουσιάζεται αναφορικά με τις εικόνες που υπάρχουν στα εγχειρίδια του μαθητή, όπου η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* έρχεται πρώτη μόνο στην 3η περίοδο της Ασίας. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το φαινόμενο αυτό αποτελεί έναν τρόπο κάλυψης των πραγματικών προθέσεων της Ελληνικής Πολιτείας, οι οποίες δεν είναι ανάγκη να είναι σε τέτοιο βαθμό έκδηλες ώστε να εμφανίζονται ακόμα και στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων. Οι άμεσες και οι έμμεσες αναφορές που υπάρχουν διάσπαρτες μέσα στα κείμενα μπορούν να αποβούν εξίσου ή ακόμα και περισσότερο αποτελεσματικές.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάλυση περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και των αντίστοιχων εγχειριδίων του μαθητή αποκάλυψε ότι στην πλειοψηφία τους διαπνέονται από εθνικιστικά μηνύματα, γεγονός που επαληθεύεται και από το ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στις άλλες χώρες είναι αρνητικές, έπονται οι ουδέτερες και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι θετικές. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση παρά την εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων του "άλλου" ως περιέργου, ξένου και ακατανόητου.

Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια για το μαθητή, εκτός από το ότι είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικά, χαρακτηρίζονται επιπλέον από ένα ευρωκεντρισμό, που αξιολογεί τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως ανώτερο αναφορικά με όλους τους άλλους πολιτισμούς.¹⁰ Έτσι, τα έθνη, οι λαοί και οι πολιτισμοί

⁹ G. Marin, J. M. Salazar, 1985, Determinants of hetero and autostereotypes: Distance, Level of Contact, and Socioeconomic Development in Seven Nations, in *Journal of Crosscultural Psychology*, Vol. 16, No. 4, σ.σ. 403-422.

¹⁰ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: L. Capita & C. Capita, 2000, Διαστάσεις της ευρωπαϊκής ιστορίας στα σχολικά εγχειρίδια, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 303-318, Α. Κοντάκου, Ε. Κόνσολα & Δ. Χατζηγεωργίου, 1999, Οι ευρωπαϊκές αξίες στα σχολικά εγχειρίδια, στο Χάρη Κ.Π., Πετρούλακη Ν.Β. & Νικοδήμου, Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 317-324, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, όπ.π., Ο. Μπεκ, 1999, Τι είναι παγκοσμιοποίηση;, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, Μ. Στογιαννίδου, 2000, Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 121-134, F. Pingel, 2000, Εθνική ιστορία ή/και

κατατάσσονται σε μία αξιολογική κλίμακα, η οποία αλλού είναι σαφής και αλλού έμμεση, που αποδίδει στη Δυτική Ευρώπη την αδιαμφισβήτητη πρώτη θέση. Ως τεκμήρια της ανωτερότητας αυτής του ευρωπαϊκού πολιτισμού θεωρούνται η επίδραση που ασκεί μέσω της τεχνολογικής και οικονομικής του εξέλιξης πάνω στους "λιγότερο ανεπτυγμένους" πολιτισμούς, καθώς και η προέλευσή του από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

Κατά συνέπεια, η ένταξη της Ελλάδας στη Βαλκανική χερσόνησο, καθώς και στον ευρύτερο μεσογειακό χώρο είναι καθαρά γεωγραφική, αφού πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετείται στον ανεπτυγμένο δυτικό και ειδικότερα στο δυτικοευρωπαϊκό κόσμο.¹¹ Η διάκριση αυτή θεωρείται ακόμα πιο χαρακτηριστική, με την έννοια ότι ο ανώτερος αυτός ευρωπαϊκός πολιτισμός δεν ταυτίζεται με τη γεωγραφική έννοια της Ευρώπης, αλλά με τις βόρειες και δυτικές χώρες της ηπείρου, με αποτέλεσμα από τον ανώτερο αυτό ευρωπαϊκό πολιτισμό να αποκλείονται οι λαοί της Ανατολικής και της Νότιας Ευρώπης.

Για τους βαλκανικούς λαούς το πιο αξιοσημείωτο είναι η πολιτισμική απουσία τους από την ιστορία,¹² μια που παρουσιάζονται σχεδόν εξολοκλήρου μέσω των πολεμικών συρράξεων που έλαβαν χώρα στην περιοχή. Εκτός βέβαια από τους βαλκανικούς λαούς απουσιάζουν οι Εβραίοι, καθώς και σχεδόν όλοι οι υπόλοιποι λαοί της Μεσογείου. Η απουσία τους αυτή αποδίδεται στην παραλληλότητα της ιστορίας

ευρωπαϊκή ιστορία, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 263-282, D. Coulby, 1998, Curriculum, nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *op.cit.*, p.p. 313-324, D. Coulby, 2000, The palying fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 349-362, G. Flouris, 1995, The image of Europe in the curriculum of the Greek elementary school, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton publ., p.p. 104-119, C. Theophilides & M. Koustelini-Ioannides, 1999, *op.cit.*, p.p. 17-30.

¹¹ Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2000, Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 231-262.

¹² Κ. Αγγελοπούλου, 2000, *όπ.π.*, σ.σ. 319-334, W. Hopken, 2000, Η ιστορία ως σύγκρουση- η ιστορία ως γειτνίαση. Εξετάζοντας την ιστορία της σύγκρουσης στα σχολικά βιβλία των Βαλκανίων, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 31-42, Γ. Πασχαλίδη, 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 13-14, Ε. Σκοπετέα, 1995, Βαλκανικές εθνικές ιστορίες, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 305-318, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 2000, Η εικόνα των βαλκάνιων γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 231-262, F. Calogero, 1997, "Quasi-nations": The scientific community as a component of a new world order, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 126-133.

των λαών αυτών με την ιστορία των Ελλήνων, γεγονός που για κάποιους αιώνες αλλοιώνει την εικόνα της μοναδικότητας των Ελλήνων.¹³ Η κατωτερότητά τους αποδίδεται έμμεσα με την αποσιώπησή τους και με την παράλληλη έμφαση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό και τη σημασία του.

Ωστόσο, ο λόγος για τον οποίο όλα αυτά τα πολιτισμικά επιτεύγματα και οι πολιτισμικές αξίες αποδίδονται στον ευρωπαϊκό πολιτισμό είναι ότι ανάγονται και πάλι στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος θεωρείται ότι σφράγισε τον ευρωπαϊκό. Κατά συνέπεια, ο τονισμός του ευρωπαϊκού πολιτισμού είναι θεμιτός, μια που θεωρείται ότι απορρέει από τον αρχαίο ελληνικό.

Εντούτοις, αν και ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός άσκησε καθοριστική επίδραση στην εξέλιξη του πολιτισμού των μεγάλων ευρωπαϊκών δυνάμεων, αυτές παρουσιάζονται να υπερασπίζονται τα συμφέροντά τους ακόμα και βλάπτοντας συνειδητά την Ελλάδα. Οι παρεμβάσεις τους παρουσιάζονται συχνά καταστρεπτικές και έμμεσα δηλώνεται ότι εκμεταλλεύτηκαν τους Έλληνες, στους οποίους άξιζε δικαιωματικά μια καλύτερη μεταχείριση.

Τέλος, όσον αφορά τις χώρες της Αφρικής, της Ασίας, της Λατινικής Αμερικής και της Ωκεανίας, αυτές παρουσιάζονται, κυρίως, μέσα από το σχολιασμό των προβλημάτων τους και κατά συνέπεια υποτιμούνται μέσω της έμμεσης σύγκρισής τους με το πρότυπο των ανεπτυγμένων χωρών.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι άλλοι λαοί στη διάρκεια των αιώνων είτε απειλούν τον εθνικό εαυτό είτε δεν έχουν καμία σχέση μαζί του. Έτσι, απουσιάζουν οι πολιτισμικές συνέπειες της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας με άλλους λαούς και άλλα έθνη. Η διαστρέβλωση, λοιπόν, καθώς και η μη παρουσίαση των νέων πραγματικοτήτων της παγκόσμιας σκηνής, σε συνδυασμό με την κυριαρχία της αρχαίας ελληνικής παράδοσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εικόνα που παρουσιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και τα

¹³ Ε. Κωνσταντινίδου, 2000, Οι αλλαγές στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Πόσο αποτελεσματικές είναι στη «βελτίωση» της εικόνας του εθνικού άλλου; στο Καυάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 375-392, Γ. Φλουρή & Μ. Ιβρίντελη, 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου, R. Cowen, 1998, Thinking comparatively about space, education and time: An approach to the Mediterranean rim, in Kazamiaw A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios, p.p. 61-72, P. Mayo, 1999, Towards a critical multiculturalism in the Mediterranean, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 117-122, Y. Roussakis & E. Matsagouras, 2000, Developing images of a region through education: Identity and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *op.cit.*, p.p. 257-264, C. Theophilides & M. Koutselini-Ioannides, 1999, *op.cit.*, p.p. 17-30.

αντίστοιχα εγχειρίδια για το μαθητή του ελληνικού δημοτικού σχολείου και των δύο χρονικών περιόδων που εξετάστηκαν στην εργασία αυτή. Οι άλλοι πολιτισμοί, αν και δεν απουσιάζουν, εντούτοις, παρουσιάζονται ως λιγότερο σημαντικοί και πλήρεις από τον αντίστοιχο ελληνικό.¹⁴

Η πρακτική αυτή συνάδει με την ιδιομορφία και ιστορικοπολιτική εξέλιξη της Ελλάδας, η οποία, παρά τις κάποιες παλινδρομήσεις που έχει κάνει σχετικά με την

¹⁴ Σε ανάλογες παρατηρήσεις καταλήγουν και οι: Ε. Αβδελά, 1997β, Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 49-71, Κ. Αγγελόπουλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 319-334, Ν. Ασκούνη, 1997, όπ.π., σ.σ. 442-489, Λ. Βεντούρα, 1997, όπ.π., σ.σ. 401-441, Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Φ.Κ. Βώρου, 1997, Βιβλιοκρισία για φίλους, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, Ε. Γεράση., Σύγχρονη Ελληνική Ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ροές, 1989, Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου, J. Cummins, 1999, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα». Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Θ. Δραγώνα, 1997, όπ.π., σ.σ. 72-105, Α. Καραφύλλη, 1997, Προβληματική και προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 3, σ.σ. 60-65, Γ. Κουζέλη, 1997, Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 106-142, Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996, Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σ.σ. 70-77, Ε. Κωνσταντινίδου, 2000, όπ.π., σ.σ. 375-392, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, όπ.π., Γ. Μάρκου, 1995, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα, χ.εκδ., Μ. Μερακλή, 1991, Ύλη των σχολικών βιβλίων και διδασκαλία, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 11-13, Π. Μπозώνη, 1991, Η εκπαίδευση του μέλλοντος και το σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 77-81, Π. Ξωχέλλη, 2000, Πρόλογος, στο Καψάλη Α., Μπονιδή Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 9-10, Γ. Φλουρή, 1998, Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 105-126, Α. Φραγκουδάκη, 1997α, όπ.π., σ.σ. 142-198, Α. Φραγκουδάκη, 1997β, όπ.π., 344-400, Δ. Χαλκιώτη, 1997, Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 34-36, Ι. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός, Αθήνα, εκδ. Πελασγός, Α Χουρδάκη, 1994, Ο "αρχαίος κόσμος" στα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Α. Χουρδάκη, 1995, Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 127-152, D. Coulby & C. Jones, 1995, Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, L. Couloubaritsis., ed. al., 1993, The origins of European Identity, Brussels, European Interuniversity Press, G. Flouris, 1995, The image of Europe in the curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton publ., σ.σ. 104-119, Α. Hourdakis, 1996, A global dimension via the teaching of the "Ancient World": Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 1, No. 2, σ.σ. 157-182, D. Karageorge, 1998, The image of the "other"/"stranger"/"neighbor" in the social studies Greek primary school textbooks, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου, Α. Kazamias & Β. G. Massialas, 1965, Tradition and Change in Education: A Comparative Study, Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall, Μ. Koutselini, 1998., The image of the "other" in the civic education textbooks for 5th and 6th grade in the primary schools of Cyprus, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου, Β. G. Massialas & G. Flouris, 1994, Education and the emerging concept of national identity in Greece, paper delivered at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, March 21-24, San Diego, California, Η. Milas, 1992, History textbooks in Greece and Turkey, in *History Workshop Journal*, vol. 21, no. 2, p.p. 21-33, Β. G. Massialas, 1995, The quest for a European identity: the case of education in Greece, paper presented at the 39th annual conference of the CIES, March 29 - April 1, Boston, Mass.

ταύτισή της με την Ανατολή, είχε για αρκετά χρόνια εναρμονιστεί με την Ευρώπη και ιδιαίτερα τη σκέψη του Δυτικού πολιτισμού (π.χ. ανήκομεν εις την Δύσην). Παρά τις όποιες τάσεις στις κοινωνικο-πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις, στην Ελλάδα η παράδοση, όπως έχουμε διαπιστώσει κι από άλλες μελέτες, κρατά σταθερά τη θέση της, όπως και το τρίπτυχο «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια», το οποίο την κατατρέχει από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους.¹⁵

Το σύνδρομο αυτό της διαλεκτικής της «εθνικής ελληνικής παράδοσης» και της Ευρώπης κατάτρεχε τη χώρα μας για πολλά χρόνια και έχει γίνει πολύ συζητήση, όπως προαναφέρθηκε, γύρω από το εάν ανήκουμε στη Δύση ή την Ανατολή, θέμα που λύθηκε το 1979, όταν υποβλήθηκε η αίτηση της Ελλάδας και το 1981 όταν εισήλθε στην τότε ΕΟΚ. Αυτή η διττή και αμφίσημη υπόσταση του ελληνισμού ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, τον εκδυτικισμό και την ελληνο-ορθοδοξία, διατρέχει το σώμα της νεοελληνικής κοινωνίας από τις πρώτες ημέρες της ύπαρξής της, τροφοδοτώντας πλήθος διενέξεων μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών. Η πιο πρόσφατη από αυτές οφείλεται στη διαγραφόμενη απειλητική είσοδο του ευρωπαϊκού ιδεολογικού μορφώματος στο πνευματικό τοπίο και τον πολιτισμικό χάρτη της σύγχρονης Ελλάδας. Η διαλεκτική, όμως, σήμερα που αρθρώνεται ανάμεσα στην παράδοση και την παγκοσμιοποίηση δημιουργεί ένα μεγαλύτερο κενό, το οποίο δεν γνωρίζουμε επαρκώς επί του παρόντος πώς να αντιμετωπίσουμε.

Διεισδύοντας στο κοινωνικο-πολιτιστικό συγκείμενο της κάθε εποχής, όπως απορρέει από την κάθε δεκαετία και τα κυρίαρχα σημαίνοντά της. Για παράδειγμα, στο ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του 1976-1977 είναι κυρίαρχη η πνοή της μεταπολίτευσης, αλλά και του οικονομικού εκσυγχρονισμού, της τεχνικής εκπαίδευσης, της ευρείας συναίνεσης του πολιτικού κόσμου της χώρας, και άλλα συναφή.¹⁶

Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εικόνα του «άλλου» με τον τρόπο που αυτή προβάλλεται στο Α.Π. και τα εγχειρίδια της περιόδου 1976-1977 είναι

¹⁵ Θ. Μυλώνα, 1986, Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 5, σ.σ. 163-198, του ίδιου, 1998, *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

¹⁶ Μ. Ηλιού, 1986, Οι αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 9αναλυτικό διάγραμμα), στο Καζαμιά Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 45-49, Σ. Μπουζάκη, 1992, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80. Μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προπτυχιακών και των νέων αδιεξόδων*, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 240-265, του ίδιου, 1999, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Α. Kazamias, 1978, *The politics of educational reform in Greece: Law 309/1976*, in *Comparative Education Review*, vol. 22, p.p. 21-45.

λίγο έως πολύ η αναμενόμενη, αν αναλογιστούμε τις συνθήκες που επικρατούσαν στη χώρα μας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η Ελλάδα, μόλις είχε βγει από την εποχή της επτάχρονης δικτατορίας. Το νέο πολιτικό σκηνικό που διαμορφώθηκε μετά την πτώση της χούντας στόχευε, ανάμεσα στα άλλα, στον εκδυτικισμό όχι μόνο της πολιτικής ζωής, αλλά και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτό, ωστόσο, δεν σήμαινε ότι αυτόματα θα έπαυαν να ισχύουν/λειτουργούν οι μηχανισμοί και οι πρακτικές του ελληνικού έθνους-κράτους. Έτσι, ο ρόλος του σχολείου εξακολούθησε να είναι έντονα εθνικός, θρησκευτικός και ηθικοπλαστικός, πράγμα αναμενόμενο, αφού η χώρα προσπαθούσε και πάλι να σταθεί στα πόδια της. Κατά την προσφιλή, λοιπόν, πρακτική όλων των εθνών-κρατών, έδωσε προτεραιότητα στο εθνικό στοιχείο, δηλαδή την εθνική γνώση, παραμερίζοντας την παγκόσμια γνώση.

Το ΑΠ του 1982 καθώς και τα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της περιόδου 1985-2000 τροφοδοτούνται, ως επί το πλείστον, από το σοσιαλδημοκρατικό ρεύμα, όπως αρθρώθηκε από το ΠΑΣΟΚ, τη ρητορική του «συμβολαίου με το λαό», την ιδεολογία της αλλαγής, τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τις αξίες για προσωπική ανάπτυξη, συναδέλφωση λαών, κλπ.¹⁷

Επομένως, εικόνα του εθνικού «άλλου», θα έπρεπε εκ πρώτης όψεως να είναι αρκετά διαφορετική μέσα σ' αυτά. Η χώρα μας ήταν ήδη μέλος της ΕΟΚ από το προηγούμενο έτος (1981), άρα θα ανέμενε κανείς ότι οι συντάκτες του Α.Π. του 1982, καθώς και οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών του 1985-2000, θα το λάμβαναν υπόψη τους και ότι θα συμπεριλάμβαναν περισσότερες και πιο θετικές αναφορές, τουλάχιστον, ως προς την Ευρώπη. Αν όμως θυμηθούμε τα βασικά σημεία της «ιδεολογίας της αλλαγής» (ιδεολογία εθνικής ανεξαρτησίας, αντιδυτική τάση, κλπ.) της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ κατά την πρώτη εκείνη περίοδο διακυβέρνησης της χώρας, τότε εξηγείται ως ένα βαθμό η εικόνα του εθνικού «άλλου» μέσα σ' αυτά. Ωστόσο, θα ανέμενε κανείς ότι με την πάροδο των ετών το ΥΠΕΠΘ μέσω των αρμοδίων υπηρεσιών του, θα προέβαινε σε μια αναθεώρηση των σχετικών ενοτήτων του Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων των κοινωνικών σπουδών, έτσι ώστε να συμπλεύσει με τις αποφάσεις των αρμοδίων οργάνων τόσο της Ε.Ε. όσο και άλλων διεθνών οργανισμών.

Τα όσα προέκυψαν από την έρευνα αυτή έδειξαν ότι η ελληνική εκπαίδευση φαίνεται ότι έως τις μέρες μας δεν είχε συνειδητοποιήσει σε όλη τη βαρύτητά της τη

¹⁷ Σ. Μπουζάκη, 1992, όπ.π., σ.σ. 240-265, του ιδίου, 1999, όπ.π.

δυναμική της πολιτισμικής ποικιλίας. Μέχρι σήμερα η ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος δείχνει ότι η εκπαίδευση είχε ως στόχο κυρίως την εξασφάλιση της ομογενοποίησης, της συνοχής του πληθυσμού της χώρας μέσα από την κοινή γλώσσα, τη θρησκεία, τα κοινά ιδανικά και τις κοινές αξίες. Οι λόγοι υιοθέτησης και πραγμάτωσης της πρακτικής αυτής μπορούν να αναζητηθούν στο γεγονός ότι το ελληνικό κράτος από τη σύστασή του προσπάθησε να διασφαλίσει τη νομιμότητά του, κυρίως, μέσω μιας εθνοκεντρικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση του νεοελληνικού έθνους-κράτους ο εθνικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού του λόγου¹⁸ ήταν πάντοτε παρόν στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας.

Τα εθνικά σχολικά συστήματα αναπαράγουν μια ρομαντική αντίληψη του έθνους ως "φυσικής" οντότητας, σύμφωνα με μια "εθνική αφήγηση" που ανακαλεί κοινές μνήμες και κοινά χαρακτηριστικά. Η ελληνική περίπτωση είναι αντιπροσωπευτική στην έμφαση που αποδίδει το σχολείο σε αυτή την εθνική ιστορική αφήγηση. Η συνέχεια του ελλητισμού από την αρχαιότητα ως σήμερα αποτελεί βασική συνιστώσα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Η αξία της ελληνικότητας πηγάζει από τα μνημεία της αρχαιότητας και από την ελληνική γλώσσα. Με την προβολή της αντίληψης για την ύπαρξη της αιώνιας και αθάνατης ουσίας της ελληνικότητας, η οποία διατηρήθηκε στο πέρασμα των αιώνων, παρά τις ιστορικές διακοπές και περιπέτειες, εξακολουθεί να λειτουργεί ως θεμελιώδης βάση στην οποία στηρίζεται η αξιοπρέπεια των νεοελλήνων. Έτσι, η εκ γενετής αμφισημία της θεωρήθηκε ως προσόν και όχι ως μειονέκτημα.¹⁹

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα έχει ως ακολούθως: Οι μαθητές προσανατολίζονται, κατά κύριο λόγο, προς τα εθνικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι αυτά δε σχετίζονται με τα προβλήματα που μαστίζουν τη διεθνή κοινότητα, τα οποία στα μάτια τους φαντάζουν ξένα προς την

¹⁸ Ε. Αβδελά, 1998, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Α.Ε. Γκότοβου, 2001, ό.π., χ. Δούκα, 1997, ό.π., σ.σ. 15-35, Α. Καραφύλλη, 1997, *Η εκπαίδευση στις πρώτες δεκαετίες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και οι προεκτάσεις της στη σημερινή εποχή*, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ.σ. 80-85, Μ. Κουτσελίνη, 1997, *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα*, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, ό.π., Γ. Φλουρή & Γ. Πασιά, 1997, *Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού*, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 254-267, R. Harris, 1998, *Working towards a prejudice-free classroom*, in Willems G.M., et al., (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 101-111.

¹⁹ Ε. Αβδελά, 1997, *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "Εμείς και οι άλλοι"* στο Φραγκουδάκη Α., και Δραγώνα Θ. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 27-45, Γ. Κουζέλη, 1997, ό.π., σ.σ. 106-142, C. Tsoucalas, 1993, *Greek national identity in an integrated Europe and a changing world order*, in Psomiades H., Thomadakis S (eds.) *Greece, the new Europe and the changing international order*, New York, pella publ., σ.σ. 57-78.

ελληνική πραγματικότητα και κατά συνέπεια δεν τους επηρεάζουν ούτε τους αφορούν. Επιπρόσθετα, οι μαθητές διαθέτουν ελάχιστες γνώσεις τόσο αναφορικά με το θέμα της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης όσο και αναφορικά με τους άλλους λαούς και πολιτισμούς. Η κοινωνική συνοχή και ταυτότητα οικοδομούνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της οποίας ο βασικότερος στόχος εξακολουθεί να είναι η διασφάλιση του γεγονότος ότι κάθε μαθητής θα ενστερνιστεί το συγκεκριμένο και διακριτό σύνολο κοινών αξιών και πεποιθήσεων, το οποίο δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης και προβληματισμού. Μ' αυτόν τον τρόπο, το ελληνικό σχολείο καλλιεργεί την ξενοφοβία και την εύθραυστη και ανασφαλής εθνική ταυτότητα.²⁰

Το φαινόμενο αυτό δεν αποτελεί σύμπτωμα μόνο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Ενυπάρχει στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήδη από την εποχή του Διαφωτισμού. Μέσα στα πλαίσια αυτά, τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της εθνικής πίστης και του πατριωτικού αισθήματος. Το γεγονός ότι ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στρέφονται είτε προς εκείνους που θεωρείται ότι δεν ανήκουν στην επονομαζόμενη "ευρωπαϊκή οικογένεια" είτε προς εκείνους που τοποθετούνται οριακά στα σύνορά της, θέτει σοβαρά θεωρητικά, πολιτικά, αλλά και εκπαιδευτικά ζητήματα σε σχέση με την αντιμετώπισή τους.²¹

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να κατανοήσει ότι οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής είναι πολύ περισσότερες. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση οφείλει,

²⁰ Α. Φραγκουδάκη, 1997, Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 143-198, Ο. Albornoz, 1988, Ethnocentrism in education: Comparative analysis, the case of Latin America and the Caribbean, paper presented at the Seventeenth International Conference, op.cit., σ.σ. 1-42, Κ. Schleicher, 1988, op.cit.

²¹ Βλέπε και: Ε. Γκότοβου, 1997, Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27, Μ. Καίλα, κ.ά., 1999, Στάσεις των Δωδεκανήσιων δασκάλων και μαθητών σχετικά με την εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 702-708, Ε. Κηπουροπούλου, 1999, «Ψίθυροι καρδιάς» ή «ψίθυροι ρατσισμού»; Μια μελέτη περίπτωση για το ρατσιστικό λόγο σε μαθητές δημοτικού, στο *Μακεδόν*, τ. 6, σ.σ. 189-204, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, S. Modgil, κ.ά., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 15-43, Σ. Παΐδα, 1999, Η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 49, σ.σ. 32-34, Π. Χαράμη, (επιμ.), 2000, Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, ΚΕΜΕΤΕ, D. Coulby, Ethnocentricity, Post Modernity and European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, No. 2/3, 1995, p.p. 143-153, Coulby D., & Jones C., op. cit., 1995, Coulby D., European Curricula, Xenophobia and Warfare, in *Comparative Education*, Vol. 33, No. 1, 1997, p.p. 29-41, Coulby D., Intercultural Education in the United States of America and Europe: Some parallels and convergences in research and policy, in *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 8, No. 1, 1997, p.p. 97-104, G. Flouris, op. cit., 1997, σ.σ. 17-39, C. Theophilides & M. Koutselini-Ioannides, 1999, Structure and identity of the European and the Mediterranean space: Cypriot students' perspective, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 17-30.

παράλληλα, να καταστήσει τα άτομα ικανά να μπορούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα να διαβιούν ως ενεργά μέλη οποιουδήποτε από τους υπάρχοντες πολιτισμούς και όχι απλά ως παθητικοί αποδέκτες και άκριτοι συνεχιστές του οικείου πολιτισμού. Και αυτό, γιατί ζούμε πλέον σε μια εποχή που τα πολιτισμικά προϊόντα μέσω των επικοινωνιών έχουν ήδη εξασφαλίσει την απόλυτη ελεύθερη διακίνησή τους πέρα από τα εθνικά σύνορα, και που οι παραδοσιακοί κοινωνικοί θεσμοί αλλά και οι ιδεολογίες έχουν εξασθενήσει, με αποτέλεσμα την αντίστοιχη εξασθένηση των παραδοσιακών ηθικών και πολιτισμικών προτύπων που προέβαλε η εθνοκεντρικά προσανατολισμένη εκπαίδευση.²²

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία διαθέτει πλέον μια εθνοτική ποικιλότητα, πολύ μεγαλύτερη από εκείνη που διέθετε στις αρχές του αιώνα. Κατά συνέπεια, και η Ελλάδα, όπως και πολλά άλλα έθνη - κράτη, βρίσκεται πλέον αντιμέτωπη με την τεράστια πρόκληση του να ζήσει ειρηνικά και δημοκρατικά με τους "άλλους". Αυτό όμως απαιτεί τόσο μια αναθεώρηση των όρων συμμετοχής στην ελληνική κοινωνία όσο και των όσων μαθαίνουν στο σχολείο τα ελληνόπουλα σχετικά με την ιστορία των Ελλήνων ως λαού.

Από τη μια, η ευρωπαϊκή ταυτότητα αποτελεί ρητή επιδίωξη των ευρωπαϊκών θεσμών, όπως αναγράφεται σε διάφορες διασκέψεις της Ε.Ε. Και για να συγκροτηθεί η νέα ενωμένη Ευρώπη είναι απαραίτητη η γνωριμία και η σύγκλιση των λαών της μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο. Το νέο ευρωπαϊκό καθεστώς, καθώς και η έννοια του εκσυγχρονισμού επιβάλλουν την αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τον εθνοκεντρικό της χαρακτήρα και την ένταξή της στο ευρωπαϊκό της συγκείμενο και στη συλλογιστική του εθνικού και διεθνικού της ρόλου. Συγχρόνως, καθώς, όπως είδαμε, το έθνος προσδιορίζεται αντιστικτικά με άλλα έθνη, οι αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτούνται σε άμεση αντιδιαστολή με αναπαραστάσεις για τους κάθε λογής εθνικούς "άλλους".²³

Ωστόσο, η Ελλάδα πρέπει επίσης να προσέξει ιδιαίτερα την παγίδα του Ευρωκεντρισμού, ο οποίος τροφοδοτείται από τις ιμπεριαλιστικές φιλοδοξίες της Ευρώπης. Και αυτό γιατί η επίκληση της αρχαίας Ελλάδας ως κοιτίδας του ευρωπαϊκού

²² Β. Μακράκη, 1997, Η οικουμενική αγωγή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια συγκριτική έρευνα μεταξύ της Ιαπωνίας, Ολλανδίας και Σουηδίας, στο Βάμβουκα Μ., και Χουρδάκη Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 564-574, Ο. Alborno, 1988, op.cit.

²³ Ε. Αβδελά, 1997, ό.π., Α. Καζαμία, και Μ. Κασσωτάκη, 1990, ό.π., Γ. Κουζέλη, ό.π., 1997, Α. Χουρδάκη, 1997, Η ιστορία της παιδείας: επιστημολογία, μεθοδολογία και προβληματική, στο Βάμβουκα Μ. και Χουρδάκη Α. (επιμ.) ό.π., σ.σ. 92-132.

πνεύματος απαντά θετικά τόσο στο αίτημα του ευρωκεντρισμού αναφορικά με την ύπαρξη ενός ανώτερου και διαχρονικού δυτικού πολιτισμού όσο και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αντιπαράθεσης με την κατώτερη πολιτισμικά Ανατολή. Αυτήν ακριβώς την ολιστική εκδοχή ενός ευρωκεντρικού πολιτιστικού ιμπεριαλισμού που θεωρεί την ανθρώπινη ιστορία ως το θρίαμβο της Δύσης πάνω στις άλλες περιοχές της Γης, καλείται να καταδικάσει η ελληνική εκπαίδευση ως μία από τις πιο ακραίες και επικίνδυνες μορφές εθνοκεντρισμού. Εξάλλου, μια από τις βασικές αρχές της μετανεωτερικής κοινωνίας είναι η επικράτηση μιας μη εθνοκεντρικής ανθρώπινης οπτικής.²⁴

Αυτόματα, λοιπόν, τίθεται για την Ελλάδα, όπως άλλωστε και για τις άλλες χώρες του κόσμου, το μεγάλο δίλημμα: εθνοκεντρισμός ή οικουμενικότητα; Είναι το μεγάλο δίλημμα στις επιλογές εκπαιδευτικών πολιτικών, στρατηγικών, σχεδιασμών και προγραμμάτων, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε μία ευθεία στην οποία το ένα άκρο βρίσκεται η απόρριψη και στο άλλο η ανοχή των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών. Ποιά λοιπόν θα είναι η τελική επιλογή της Ελλάδας; Θα είναι μια έντονη τάση αναζήτησης της πολιτισμικής αυθεντικότητας, μια επιστροφή στις ρίζες ή η επικράτηση των σύγχρονων υπερεθνικών μύθων και η εμφύτευση τρόπων ζωής από όλα τα σημεία του πλανήτη; Μήπως, όπως συνήθως, η χρυσή τομή βρίσκεται κάπου στη μέση;

Αυτό που είναι πάντως σίγουρο, είναι ότι κάτω από τις ήδη διαμορφωμένες οικουμενικές συνθήκες η διεθνοποίηση του παιδαγωγικού γίνεσθαι κρίνεται πλέον ως ιδιαίτερη απαίτηση του τέλους του 20ου αιώνα, σε μια προσπάθεια προσπέρασης ενός εκπαιδευτικού κοντοφθαλμισμού, ο οποίος δεν θα επέτρεπε τη διεθνή συνεργασία.²⁵

Ωστόσο, ακόμη κι αν τα παιδιά διδάσκονται στο σχολείο για τους πολιτισμούς των άλλων λαών ως αντικείμενα ιστορικά, γεωγραφικά και εθνολογικά, αν το σχολείο αυτό εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών με τη λογική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας, τότε δεν έχει επιτύχει τίποτα. Ένα τέτοιο σχολείο περιορίζει την ικανότητα των μαθητών για κριτική σκέψη, αφού θεωρούν αυτονόητο να αναζητούν απαντήσεις στα ερωτήματά τους μέσα στο στενό πολιτισμικό

²⁴ Γ. Φλουρή, και Γ. Πασιά, 1997, *όπ.π.*, O. Albornoz, 1988, *op.cit.*, B. Tibi, 1995, Culture and Knowledge: The Politics of Islamization of Knowledge as a Postmodern Project? The Fundamentalist Claim to De-Westernization, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 12, No. 1, σ.σ. 1-24, D. Coulby & C. Jones, 1995, *op.cit.*, D. Coulby, 1997, European Curricula, Xenophobia and Warfare in *Comparative Education*, Vol. 33, No 1, σ.σ. 29-41, J. Gundara, 1996, *op.cit.*

²⁵ Ε. Κανακίδου και Β. Παπαγιάννη, 1994, *όπ.π.*, J. Freidman, 1990, Being in the World: Globalization and Localization, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 2-3, σ.σ. 311-328.

τους πλαίσιο, ενδυναμώνοντας, έτσι, την αδιαφορία για τους "άλλους" που είναι διαφορετικοί και παρέχει γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού.²⁶

Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις που έχουν αναπτύξει οι Έλληνες μαθητές απέναντι στους άλλους λαούς είναι προϊόντα δύο παραμέτρων. Της τάσης που έχουν οι μαθητές για γνωστική κατηγοριοποίηση και των γνώσεών τους. Οι στερεότυπες αντιλήψεις τους αποτελούν τη συνισταμένη πολυάριθμων πληροφοριών, γνώσεων και εμπειριών, σχετικών με ορισμένα εθνικά χαρακτηριστικά, πληροφοριών που φτάνουν σ' αυτούς σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Καθοριστικό ρόλο φαίνεται ότι παίζει επίσης και η συμπεριφορά της ξένης χώρας τόσο προς τα άλλα έθνη όσο και προς τον εαυτό της.²⁷

Από τα πιο πάνω καθίσταται φανερό ότι είναι πλέον καιρός το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να απαντήσει στις πολλαπλές προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, στην προοπτική του συνεχούς εμπλουτισμού των γνώσεων και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη που είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των καιρών μας. Σήμερα πλέον απαιτείται οι μαθητές εκτός από καλοί εθνικοί πολίτες να γίνουν και καλοί παγκόσμιοι πολίτες, έτοιμοι ν' αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε μελλοντικό γεγονός, και πρόθυμοι να συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίλυσή του αναλαμβάνοντας ενεργό δράση. Η στιγμή είναι επίσης κατάλληλη για την προβολή και ενδυνάμωση περισσότερων από μια ταυτοτήτων μέσω πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών εμπειριών.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η προώθηση της πλήρους κατανόησης, των κοινωνικών, φυλετικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων που εκφράζονται λόγω της ποικιλομορφίας των ελεύθερων ανθρωπίνων όντων, αλλά παράλληλα είναι εξίσου αναγκαία η δήλωση ότι καμία θρησκεία, κανένας πολιτισμός ούτε καμία παράδοση δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ως αφορμή για διακρίσεις ή για άσκηση βίας ενάντια σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ύπαρξη. Η συγκριτική μελέτη των διαφόρων πολιτισμών μας καθιστά ικανούς να συνειδητοποιήσουμε τους κινδύνους που εγκυμονεί ο άκριτος εθνοκεντρισμός και παράλληλα μας παρέχει τα απαραίτητα υλικά και κίνητρα για να υπερβούμε τους περιορισμούς που τίθενται τόσο από τον

²⁶ Γ. Μάρκου, 1995, όπ.π.

²⁷ Κ. Μουστάκα, και Κ. Κασιμάτη, 1978, Αντιλήψεις και διαθέσεις για την πατρίδα και άλλα έθνη, στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών, τ. 33-34, σ.σ. 166-189, Γ. Φλουρή και Π. Καλογιαννάκη, 1996, όπ.π., Α. Χατζηγεωργίου, Ι. Μαρκαντώνη και Σ. Παντίδη, 1996, "Κοντινοί" και "απόμακροί" λαοί της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Κοινωνικές αποστάσεις και στερεότυπα Ελλήνων μαθητών για τους λαούς της Ε.Κ. στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α, και Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), όπ.π., σ.σ. 432-443.

πολιτισμικό ρελατιβισμό όσο και από τον εθνοκεντρισμό μέσω της αναζήτησης της επιστημονικής αλήθειας αναφορικά με τα εν λόγω γεγονότα και αξίες.²⁸

²⁸ B. Bernardi, Ethnocentrism as a social need and disease, paper presented at the Seventeen International Conference, op. cit., 1988, pp. 1-20, Bernardi B., Ethnos and Anthropos, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in education*, New York, Peter Lang, 1992, p.p. 19-37, C. Alberdi, Thinking and acting locally and globally, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area*, Barcelona, Institut Catala de la Mediterrania d' Estudis i Cooperacio 1996, p.p. 33-36, D. Goleman, Emotional Intelligence, New York, Bantacy Books, 1995, F. Cassano, South of Modernity, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 2, Spring 1997, σ.σ. 16-19, J. Eggleston, A new education for a new Europe, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρουλάκη Ν., *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.σ. 194-201.

1.2. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

Και στην περίπτωση της Αγγλίας, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα των κοινωνικών σπουδών που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών ως προς την προβολή των «άλλων» είναι η Ιστορία. Ωστόσο, στην Αγγλία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, η μορφή του μαθήματος της Ιστορίας προσδιορίστηκε από διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία απορρέουν από τον έως πρόσφατα αποκεντρωτικό χαρακτήρα του αγγλικού σχολικού συστήματος, καθώς και από την αναγνωρισμένη πολυπολιτισμικότητα της αγγλικής κοινωνίας.

Για τους περισσότερους ειδικούς στην Αγγλία, η σχολική ιστορία έχει ως αποκλειστική σκοπιμότητα την εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους ερμηνευτικής γνώσης των γεγονότων του παρελθόντος. Η εκπαιδευτική της αξία έγκειται στη θεμελιώδη διττή λειτουργία της να αποτελεί ουσιαστικό χαρακτηριστικό για τη διαμόρφωση και κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και παράλληλα, να συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών δυνάμεων που υπήρξαν υπεύθυνες για τους θριάμβους και τις αποτυχίες του αγγλικού έθνους.¹ Λόγω ακριβώς της εθνοκεντρικής σκοπιάς συγγραφής της, δεν εμπεριέχει την πορεία και τις εμπειρίες των μαύρων πολιτών της, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι δε συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα της αγγλικής εθνικής ταυτότητας.

Όσον αφορά τώρα το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στους "άλλους", αυτό εντάχθηκε στην υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι*. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι και οι Άγγλοι, όπως εξάλλου και οι Έλληνες, μαθητές έρχονται σε επαφή με τους «άλλους» λαούς και μαθαίνουν γι' αυτούς όχι μέσω ειρηνικών καταστάσεων, αλλά κυρίως μέσω εχθροπραξιών, συρράξεων και συγκρούσεων. Η εικόνα των «άλλων» διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της παρουσίασης και αξιολόγησης του αγγλικού έθνους.

Περνώντας στη Γεωγραφία, βρίσκουμε πολύ φυσικό το γεγονός ότι η υποκατηγορία *οικοσύστημα* συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, μια που το μάθημα αυτό ασχολείται με τον πλανήτη γη και ως εκ τούτου εμπεριέχει πλήθος πληροφοριών για γεωφυσικά και κλιματολογικά θέματα. Το περιεχόμενο του εν λόγω μαθήματος επικεντρώνεται σε ορισμένες περιοχές της Ευρώπης και της Αμερικής, και

¹ H. Bhabha, 1998, Culture's in between, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 29-36, D. Coulby, 2000, The playing fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, p.p. 349-362, A. Kallis, 1999, Coping with the uncomfortable past: a comparative analysis of the teaching of World War II and the role of historical education in the construction of a "European" identity, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 281-288, K. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race & Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17, K. Robbins, 1993, History, religion and identity in modern Britain, London, The Hambledon Press.

αγνοεί τον υπόλοιπο κόσμο. Επιπρόσθετα, ελάχιστες αναφορές γίνονται στους ανθρώπους που κατοικούν στις διάφορες χώρες, κυρίως της Ευρώπης και της Αμερικής, που εξετάζονται από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια γεωγραφίας, στον πολιτισμό τους, στους τρόπους ένδυσης, στις συνήθειες διατροφής, στις τέχνες και τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης, και άλλα συναφή. Εντούτοις, στο μάθημα αυτό δεν παρατηρήθηκε η ύπαρξη έντονα εθνικών θέσεων.

Τέλος, όσον αφορά το μάθημα της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, το αξιοσημείωτο είναι ότι η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών και παράλληλα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, όπως άλλωστε αναμενόταν, εντάχθηκε στην υποκατηγορία *θεσμοί, δικαιώματα, ειρήνη*. Και είναι φυσικό, μια που βασική προϋπόθεση του εν λόγω μαθήματος θεωρείται, ανάμεσα στα άλλα, και η εκμάθηση από την πλευρά των μαθητών των τρόπων επίτευξης της αναγκαίας κατανόησης και σεβασμού απέναντι στα επιτεύγματα που αποτελούν τμήμα της κοινής ανθρώπινης κληρονομιάς, καθώς της διαφορετικότητας των κατοίκων του πλανήτη,² προκειμένου να καταστούν ικανοί να δημιουργήσουν στο μέλλον αποτελεσματικές, και ουσιαστικές σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, από όπου και αν αυτοί προέρχονται.

Όλο και περισσότεροι υποστηρίζουν στην Αγγλία ότι το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής σχετίζεται άμεσα με έννοιες όπως η πολιτισμική διαφοροποίηση, ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, καθώς και η διεύρυνση της έννοιας της εθνικής ταυτότητας.³ Εντούτοις, ο σχετικά μικρός αριθμός αναφορών για τους «άλλους» λαούς που εντοπίστηκε στο εν λόγω μάθημα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα εγχειρίδια του εκδοτικού οίκου που εξετάσαμε κατακλύζονται, ως επί το

² K. Crawford & R. Foster, 2001, Education for citizenship in Romania and the UK- a comparison, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 143-148, I. Davies, et al., 2000, Enterprising citizens? The perceived inextractions and overlaps between citizenship education and enterprise education in England and Hungary, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 373-384, D. Evans, 1997, Education for citizenship: some recent English experience, in Pouwels J., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 35-51, Y. Fumat, 1999, School citizenship, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 107-112, C. Holden, 1999, Education for citizenship: the contribution of social, moral and cultural education, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 113-124, A. Ross, 2001, Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe, London, CiCe publ., D. Scott & H. Lawson, 2001, Citizenship education: models and discourses, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 349-356, J. Slater, 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell.

³ P. Close, 1995, Citizenship, Europe and change, London, MacMillan, D. Evans, 1997, op.cit., p.p. 35-51, H. Giroux, 1983, Theory and resistance in education, London, Heinemann, A. McCllum, 2000, Whose citizenship? Developing practical responses to citizenship in the curriculum, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 73-80, R. Raubik, 2001, Citizenship education in mathematics: exercises with a European context, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 257-259, C.A. Torres, 1998, Democracy, education, and multiculturalism, New York, Rowman & Littlefield, T. Wilson, 2001, Intercultural education through children's literature, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 77-84.

πλείστον, από την ύπαρξη ζώων και όχι υπαρκτών ανθρώπινων όντων στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις που περιγράφονται μέσα σ' αυτά, δε συνάδει με τις παραπάνω προοδευτικές διακηρύξεις.

Μια άλλη παρατήρηση που προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου είναι ότι οι αναφορές που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της Αγγλίας που εξετάστηκαν (εκτός από τη Γεωγραφία), αφορούν αποκλειστικά τις χώρες οι οποίες θεωρείται ότι συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση των ριζών του αγγλικού έθνους-κράτους. Οι συχνότερα μνημονευόμενες χώρες, ξεκινώντας από την αρχαιότητα, είναι συνεπώς η Ελλάδα, η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, η Αίγυπτος, ενώ στη σύγχρονη περίοδο είναι οι ΗΠΑ, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ινδία και η Ιαπωνία. Σημαντική θεωρείται από μέρους μας η παρατήρηση, ότι παρά την αντιπαράθεση που υφίσταται εδώ και αιώνες μεταξύ Αγγλίας και Γαλλίας, η πλειοψηφία των αναφορών που γίνονται στη Γαλλία δεν είναι αρνητικές. Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση της Ιρλανδίας. Οι λιγότερες αναφορές αφορούν τις χώρες της Ωκεανίας και της Αφρικής, οι οποίες κρίνεται από τους συγγραφείς των εν λόγω εγχειριδίων ότι δεν επηρέασαν καταλυτικά, ούτε θετικά αλλά ούτε και αρνητικά, την ύπαρξη του αγγλικού έθνους-κράτους.

Η επόμενη παρατήρηση, η οποία σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη, είναι ότι όσον αφορά την Αμερική, την Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, η υποκατηγορία που κυριαρχεί σε όλες τις περιόδους και των τεσσάρων ηπείρων, είναι η υποκατηγορία *τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα, γλώσσα* και ακολουθεί η *βία-συγκρούσεις, πόλεμοι* με ελάχιστη διαφορά από την προηγούμενη. Πάντως και στις δύο περιπτώσεις, η μεγάλη πλειοψηφία των σχετικών αναφορών που εντοπίστηκαν ήταν ουδέτερες.

Από την άλλη, οι υποκατηγορίες οι οποίες υπερτερούν και στις οποίες εντάχθηκαν οι σαφώς λιγότερες αναφορές στην Ωκεανία με την οποία ανέπτυξαν σχέσεις στα νεώτερα χρόνια, έχουν να κάνουν με *το φυσικό περιβάλλον, το κλίμα και το εμπόριο*. Εδώ η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις σχεδόν όλων των περιόδων. Ενδεχομένως, οι συγγραφείς των εν λόγω εγχειριδίων θεωρούν ότι η χιλιομετρική απόσταση που χωρίζει την ήπειρο αυτή από την Αγγλία και η σχετικά μικρή ιστορία της, τους επιτρέπουν να κάνουν ελάχιστες μεν, αλλά παράλληλα θετικές αναφορές.

Η πρακτική αυτή εναρμονίζεται με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η απόσταση, καθώς και η ποσότητα των επαφών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ασαφών και αρνητικών στερεοτυπικών συλλήψεων για κάποιους

λαούς. Έτσι, οι αρνητικές εικόνες σχετίζονται κυρίως με τους γειτονικούς λαούς μίας χώρας, παρά με αυτούς που είναι χιλιομετρικά απομακρυσμένοι από αυτήν. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερες είναι οι επαφές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες χώρες, τόσο λιγότερο θετικές είναι οι αντιλήψεις που διατηρούν η μία για την άλλη.⁴

Τελείως διαφορετική είναι η κατάσταση που παρουσιάζεται αναφορικά με τις εικόνες που υπάρχουν στα εγχειρίδια του μαθητή, όπου η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* σχεδόν δεν εμφανίζεται καθόλου. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το φαινόμενο αυτό αποτελεί έναν τρόπο κάλυψης των πραγματικών προθέσεων του εν λόγω εκδοτικού οίκου, οι οποίες δεν είναι ανάγκη να είναι σε τέτοιο βαθμό έκδηλες ώστε να εμφανίζονται ακόμα και στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων. Οι άμεσες και οι έμμεσες αναφορές που υπάρχουν διάσπαρτες μέσα στα κείμενα μπορούν να αποβούν εξίσου ή ακόμα και περισσότερο αποτελεσματικές.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάλυση περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και των αντίστοιχων εγχειριδίων του μαθητή αποκάλυψε ότι, αν και διακρίνονται από την ύπαρξη σαφών εθνικιστικών μηνυμάτων, εντούτοις, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν στενά εθνοκεντρικά, τουλάχιστον στο βαθμό στον οποίο είναι τα αντίστοιχα ελληνικά εγχειρίδια. Το γεγονός αυτό επαληθεύεται και από το ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στις άλλες χώρες είναι ουδέτερες, έπονται οι αρνητικές και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι θετικές.

Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια για το μαθητή χαρακτηρίζονται από ένα ευρωκεντρισμό, ο οποίος υποστηρίζει το μύθο της συνεχούς και γραμμικής ανάπτυξης του «ένδοξου» ευρωπαϊκού πολιτισμού.⁵ Έτσι, τα έθνη, οι

⁴ G. Marin, J. M. Salazar, 1985, Determinants of hetero and autostereotypes: Distance, Level of Contact, and Socioeconomic Development in Seven Nations, in *Journal of Crosscultural Psychology*, Vol. 16, No. 4, σ.σ. 403-422.

⁵ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: C. Bagley, 1997, Πολυπολιτισμικότητα, τάξη και ιδεολογία: Μια σύγκριση Ευρώπης-Καναδά, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 89-105, G. Bell, 1992, Προς μια διαπολιτισμική παιδαγωγική της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ευρώπη, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 297-309, S. Brown, 1994, Εισάγοντας την ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολικό πρόγραμμα: Μια Σκωτσέζικη άποψη, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 185-198, M. Cole, 1997, Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό. Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 197-234, A. Busia, 1998, Re:locations-rethinking Britain from Accra, New York, and the map room of the British museum, in Bennett D. (ed.) *op.cit.*, p.p. 267-281, S. Modgil, κ.ά., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 15-43, D. Coulby, 1997, European curricula, xenophobia and warfare, in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41, D. Coulby, 2000, The playing fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 349-362, D. Coulby, 1999, Images of Greece in curricular systems in England and Wales and Greece,

λαοί και οι πολιτισμοί κατατάσσονται σε μία αξιολογική κλίμακα, η οποία αλλού είναι σαφής και αλλού έμμεση, που αποδίδει στη Δυτική Ευρώπη την αδιαμφισβήτητη πρώτη θέση. Ως τεκμήρια της ανωτερότητας αυτής του ευρωπαϊκού πολιτισμού θεωρούνται η επίδραση που ασκεί μέσω της τεχνολογικής και οικονομικής του εξέλιξης πάνω στους "λιγότερο ανεπτυγμένους" πολιτισμούς, καθώς και η προέλευσή του από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

Έτσι, ο δυτικοευρωπαϊκός συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει το Α.Π. και τα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της Αγγλίας που εξετάστηκαν, καταδεικνύει ότι οι μαθητές που τα χρησιμοποιούν δεν έρχονται, σχεδόν καθόλου, σε επαφή με τους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στην Αφρική, εκτός από τον Αιγυπτιακό, στην Ασία, αλλά και σε ορισμένες περιοχές της Αμερικής. Ειδικότερα, ο τρίτος κόσμος παρουσιάζεται ως πρόβλημα και οι κάτοικοί του ως καθυστερημένοι, οι οποίοι επιδεικνύουν μια προβληματική και εγκληματική συμπεριφορά.⁶ Στα πλαίσια αυτού του

paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11, S. Haseler 1996, *The English tribe. Identity nation and Europe*, London, MacMillan, L. Hunt, 1994, *Reports of its death were premature: why "western civ" endures*, in Kramer L., Reid D. & Barbey W. (eds.) *Learning history in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 34-43, E. Jones, 1998, op.cit., B. Kanpol & P. McLaren, 1995, Introduction: Resistance to multiculturalism and the politics of difference, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 1-17, I. Lister, 1995, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, R. Raubik, 2001, op.cit., p.p. 257-259, K. Robbins, 1993, op.cit., A. Ross, 1999, What concepts of identities lies behind "european citizenship"? Why are those in european higher education institutions concerned with children's changing ideas of citizenship?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 171-182, A. Ross, 2000, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press, J. Slater, 1995, op.cit., W. Van Horne, 1997, The Bell Curve: A cross-century tradition concerning race and intellect, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 63-74.

⁶ Σε παρόμοιες επισημάνσεις έχουν καταλήξει και οι: M. Cole, 1997, όπ.π., σ.σ. 197-234, S. Modgil, κ.ά., 1997, όπ.π., σ.σ. 15-43, B. Parekh, 1997, Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 44-64, P.D. Yates, 1997, Μορφή και διαίρεση: Εθνογραφία και εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό κράτος, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 106-129, J. Anyon, 1979, Ideology and United States history textbooks, in *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 3, p.p. 361-386, G.H. Bell, 1991, Developing a European dimension in primary schools, London, David Fulton, G. Bell, 1995, op.cit., p.p. 331-346, V.D. Brooks, 1987, American studies in the British primary school: A new first step in expanding student horizons in Greta Britain, in *Southern Social Studies Quarterly*, vol. 13, no. 1, p.p. 21-32, D. Coulby, 2000, op.cit., p.p. 349-362, K. Crawford, 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 239-252, R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102, G. Flouris, 1998, Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 93-109, R. Harris, 1998, op.cit., p.p. 101-111, E. Jones, 1998, op.cit., J. Meloen, 1994, A critical analysis of forty years of authoritarianism research. Did theory testing suffer from Cold War attitudes?, in Farnen R. (ed.) op.cit., p.p. 127-166, A. Novoa, 2000, Europe and education: Historical and comparative approaches, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 47-70, K. Robbins, 1993, op.cit., A. Ross, 2000, Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 89-100, A. Ross, 2000b, op.cit., O. Stoik, 1999, What do children and students know and think about Europe?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 133-142, F. Stopsky & S. Lee, 1994, Social studies in a global society, New York, Delmar publ., H. Williamson, 1997, op.cit., p.p. 179-198.

τρόπου θεώρησης των πραγμάτων, η Αφρική παρουσιάζεται ως μια σκοτεινή ήπειρο, της οποίας οι κάτοικοι δε διαφέρουν και πολύ από τα ζώα. Αλλά και οι ασιατικές κοινωνίες παρουσιάζονται ως κυριαρχούμενες από τυράννους, οι οποίοι έζησαν μέσω λεηλασιών, και ελάχιστα επέτρεψαν την εξέλιξη της κουλτούρας και του πολιτισμού στις περιοχές αυτές.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι απουσιάζουν οι πολιτισμικές συνέπειες της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας με άλλους λαούς και άλλα έθνη. Η διαστρέβλωση, λοιπόν, καθώς και η μη παρουσίαση των νέων πραγματικοτήτων της παγκόσμιας σκηνής, σε συνδυασμό με την κυριαρχία της «ένδοξης» δυτικο-ευρωπαϊκής παράδοσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εικόνα που παρουσιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και τα αντίστοιχα εγχειρίδια για το μαθητή της Αγγλίας που εξετάστηκαν στην εργασία αυτή.

Ωστόσο, η πρακτική αυτή των ευρωκεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της Αγγλίας, αλλά είναι αρκετά συχνή τόσο στην Ευρώπη όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο. Έτσι, η δυτικο-ευρωπαϊκή οπτική γωνία με την οποία γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια παρεμποδίζει την ανάπτυξη ενός πνεύματος οικουμενικής ενημερότητας, ειδικά αν στην οπτική αυτή εμπεριέχονται ιδεολογικά, φυλετικά ή εθνικά στερεότυπα, αξιολογήσεις και κλισέ.⁷

Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια στις περισσότερες χώρες του κόσμου φαίνεται ότι δίνουν έμφαση όχι μόνο στην εθνική ανάπτυξη και τα εθνικά στερεότυπα, αλλά και στα αντίστοιχα δυτικο-ευρωπαϊκά. Αντίθετα ελάχιστη προσοχή δίνεται στην ποικιλία των πολιτισμών, καθώς και στην ανάπτυξη η οποία είναι προσανατολισμένη προς την οικουμενική αλληλεξάρτηση.⁸

⁷ D. Coulby, 1995, Ethnocentricity, Postmodernity and the European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, No. 2/3, p.p. 143-153, G. Flouris, 1997, op.cit, p.p. 17-39, M. Szabolsci, 1992, The Ethnic Factor in Central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Land, σ.σ. 103-120.

⁸ Για γενικές παρατηρήσεις βλέπε: W. Mitter., 1996, Η πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη. Κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές τάσεις και προβλήματα, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 123-135, D. Coulby & C. Jones, 1995, op.cit., D. Coulby, 1995, op.cit., p.p. 143-153, D. Coulby, 1997, European Curricula Xenophobia and Warfare, in *Comparative Education*, Vol. 33, No. 1, p.p. 29-41, T. Kozma, 1992, Education Without Indoctrination, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) op.cit., p.p. 227-264, G. Larkins, M. Hawkins & S. Gillmor, 1987, Trivial and non - informative content of elementary social studies: a review of primary texts in four series, in *Theory and Research in Social Education*, Vol. 14, No. 4, p.p., 299-311, W. Longstreet & H. Shane, 1993, Curriculum for a New Millennium, Boston, Allyn and Bacon, D. Miller, 1995, On Nationality, Oxford, Clarendon Press, D. Palomba, 1995, Contemporary curricula, Europeanization and Interculturalism, in *CESE newsletter*, Vol. 37, p.p. 7-8., J. Ritchie, 1996, An investigation of views of Europe and the world in the primary curricular systems of selected European countries, MA in professional studies, Bath College of Higher Education, K. Schleicher, 1988, Public opinion and "international education": Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth

Πρόσφατες έρευνες εξάλλου, επιβεβαίωσαν παλαιότερες σύμφωνα με τις οποίες αμέσως μόλις τα παιδιά καταφέρουν να διακρίνουν ανάμεσα στη χώρα τους και τις άλλες, υψώνουν τη χώρα τους στα ουράνια και κατακρημνίζουν τις άλλες στα τάρταρα. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό πόσο αναγκαία κρίνεται μια εκπαίδευση για αμοιβαία κατανόηση και φιλία των λαών για τα παιδιά του αγγλικού δημοτικού σχολείου του χρησιμοποιούν το συγκεκριμένα εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών που εξετάσαμε στην εργασία μας αυτή. Ξεφεύγοντας από τον στενό ευρωκεντρισμό και τον σαφώς ηπιότερο εθνοκεντρισμό, είναι δυνατό με την κατάλληλη εκπαίδευση τα παιδιά να πλησιάσουν το μη οικείο, να το αποδεχτούν, να το κρίνουν, να το εκτιμήσουν και να το οικειοποιηθούν.

International Conference, op.cit., p.p. 1-47, K. Schleicher, 1992, Education for Global Awareness, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) op.cit., p.p. 193-226, E. Sherman Swing, 1996, Schools and Minority Communities, Separatism and Assimilation: a European Dilemma, paper presented at the 17th Conference of CESE, op.cit., M. Szabolcsi, 1988, Ethnocentrism in education. A comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-26.

1.3. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΩΝ ΗΠΑ

Ως προς το Α.Π. των ΗΠΑ, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα των κοινωνικών σπουδών που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών ως προς την προβολή των «άλλων» είναι και πάλι η Ιστορία. Στις ΗΠΑ, η σχολική Ιστορία αντιμετωπίζεται ως ένα ηθικό «παραμύθι»,¹ το οποίο έχει γραφτεί από συγκεκριμένα άτομα και αντικατοπτρίζει τόσο τις αξίες του άμεσου ή απώτερου παρελθόντος όσο και τις σύγχρονες στάσεις και πεποιθήσεις τους. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό, κάθε γενιά ξαναγράφει τη σχολική Ιστορία με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπλέει με τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις.

Η παρουσίαση του παρελθόντος στα πλαίσια της σχολικής Ιστορίας γίνεται από «πάνω προς τα κάτω»,² όπως εξάλλου συμβαίνει και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει να καταδείξει την διαφορετικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς και να παρουσιάσει το παρελθόν με ένα τρόπο ο οποίος να έχει κάποιο νόημα/αξία για τους μαθητές. Η πρακτική αυτή αντικατοπτρίζεται και στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών, τουλάχιστον στη σειρά που εμείς εξετάσαμε, τα οποία ή αγνοούν ή παρουσιάζουν μεροληπτικά τους εθνικούς «άλλους», οι οποίοι συχνά εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο που εμφανίζονται οι διάφορες φιγούρες σε παιδικά περιοδικά κόμικς.

Έμφαση δίνεται, κυρίως, στην πολιτική και πολεμική ιστορία, και αγνοείται, σχεδόν εξολοκλήρου η παρουσίαση της ζωής των καθημερινών ανθρώπων. Τα πρόσωπα που κυριαρχούν στα πλαίσια της σχολικής ιστορικής αφήγησης κατατάσσονται στους πλούσιους και ισχυρούς ανθρώπους του αμερικανικού έθνους. Έτσι, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη ζωή των αμερικανών προέδρων, στρατηγών και ισχυρών βιομηχάνων.

Όσον αφορά τώρα το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στους "άλλους", αυτό εντάχθηκε στην υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι*. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι και

¹ J. Patrick, 1993, Geography in history: A necessary connection in the school curriculum, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-7, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed360220.html, F.C. Risinger, 1993, The core ideas of "lessons from history: Essential understandings and historical perspectives students should acquire", in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-5, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed363527.html, C. Titus, 1994, History education for global understanding, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370882.html, J. Wertsch, 1998, Mind in action, New York, Oxford University Press.

² F. Stopsky & S. Lee, 1994, Social studies in a global society, New York, Delmar publ., J. Zevin, 1993, World studies in the secondary schools and the undermining of ethnocentrism, in *The Socials Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 82-86.

οι αμερικανοί μαθητές, που χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη σειρά εγχειριδίων, έρχονται σε επαφή με τους άλλους λαούς και μαθαίνουν γι' αυτούς όχι μέσω ειρηνικών καταστάσεων, αλλά κυρίως μέσω εχθροπραξιών, συρράξεων και συγκρούσεων. Η εικόνα των «άλλων», στα τεκμήρια που εξετάστηκαν, διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της παρουσίασης και αξιολόγησης του αμερικανικού έθνους.

Περνώντας στη Γεωγραφία, βρίσκουμε πολύ φυσικό το γεγονός ότι η υποκατηγορία *οικοσύστημα* συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, μια που το μάθημα αυτό ασχολείται με τον πλανήτη γη και ως εκ τούτου εμπεριέχει πλήθος πληροφοριών για γεωφυσικά και κλιματολογικά θέματα.

Η παρουσίαση των εθνικών «άλλων» είναι καταρχάς θετική, σε συνδυασμό, όμως, με τη γενικότερη περιγραφή των χωρών της Ασίας, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής, η αίσθηση που απορρέει είναι ότι αντιμετωπίζουν αμέτρητα προβλήματα (φτώχεια, πείνα, ασθένειες, κ.λπ.) που τις καθιστούν αυτόματα κατώτερες από τις χώρες της Δύσης.³

Τέλος, όσον αφορά το μάθημα της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, το αξιοσημείωτο είναι, όπως άλλωστε συνέβη και στις περιπτώσεις της Αγγλίας και της Ελλάδας, ότι η υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι* συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών και παράλληλα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, όπως άλλωστε αναμενόταν, εντάχθηκε στην υποκατηγορία *θεσμοί, δικαιώματα, ειρήνη*.

Η ανάλυση περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και των αντίστοιχων εγχειριδίων του μαθητή αποκάλυψε ότι στην πλειοψηφία τους διαπνέονται σε μεγάλο από εθνικιστικά μηνύματα, παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στις άλλες χώρες είναι ουδέτερες, έπονται οι θετικές και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι αρνητικές.

Επιπρόσθετα, παρά τις σημαντικές δημογραφικές που έχουν λάβει χώρα στις ΗΠΑ τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια για το μαθητή που εμείς εξετάσαμε, εκτός από το ότι είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικά, χαρακτηρίζονται και αυτά από έναν έντονο ευρωκεντρισμό, ο οποίος από τη μια αντικατοπτρίζει τις ευρωπαϊκές ρίζες της κυρίαρχης κουλτούρας των ΗΠΑ, και από την άλλη αξιολογεί τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως ανώτερο αναφορικά με όλους

³ Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και οι: J. Patrick, 1993, op.cit., p.p. 107, D. Rallis & H. Rallis, 1995, Changing the image of geography, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 4, p.p. 167-168, J. Reinhartz & D. Beach, 1997, Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum, New Jersey, Merrill, J.P. Stoltman, 1989, Research on geography teaching, in *Teaching and Learning Social Studies Outcomes*, vol. 36, p.p. 437-447.

τους άλλους πολιτισμούς.⁴ Στα πλαίσια αυτά, αγνοούνται καταφανώς όλοι οι μη-δυτικοί πολιτισμοί, ενώ παράλληλα οι χώρες του τρίτου κόσμου παρουσιάζονται με ένα επιφανειακό και σαφώς προκατειλημμένο τρόπο. Εντούτοις, σε αντίθεση με το Α.Π. και τα εγχειρίδια της Αγγλίας που εξετάσαμε, στην περίπτωση των ΗΠΑ οι αναφορές στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν συνολικά 3 ουδέτερες αναφορές, από τις οποίες η 1 στο Α.Π. και οι άλλες 2 στα εγχειρίδια του μαθητή. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στην περίπτωση των ΗΠΑ η νομιμοποίηση του δυτικο-ευρωπαϊκού πολιτισμού, καθώς και η αναγωγή του σε «υπέρτατη πολιτισμική έκφραση», δεν πραγματώνεται, όπως στην περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας, μέσω της επίκλησης του αρχαιοελληνικού «ένδοξου» παρελθόντος και πολιτισμού. Στην περίπτωση των ΗΠΑ τα εύσημα αποδίδονται, ως επί το πλείστον, σε χώρες όπως η Αγγλία και κατά δεύτερο λόγο η Γαλλία, η Ισπανία και η Πορτογαλία.

Πιο συγκεκριμένα, στα τεκμήρια που εξετάσαμε παρουσιάζεται ο εποικισμός των ΗΠΑ από τους ευρωπαίους, ο οποίος ακολούθησε την πορεία από τα ανατολικά της χώρας προς τα δυτικά. Η ανακάλυψη της Αμερικής από τον Χριστόφορο Κολόμβο παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο που αφήνει στους μαθητές την εντύπωση, ότι οι διάφορες περιοχές του πλανήτη εισέρχονται στην ιστορία από τη στιγμή που η ύπαρξή τους θα αναγνωρισθεί από τους ευρωπαίους. Επιπρόσθετα, πέρα από τον τρόπο εγκατάστασης των ευρωπαίων στις ΗΠΑ, καμία αναφορά δε γίνεται στους αντίστοιχους

⁴ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: A. Angell & P. Avery, 1992, Examining global issues in the elementary classroom, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 113-118, A.N. Applebee, 1996, Curriculum as conversation, Chicago, The University of Chicago Press, J.A. Banks, 1992, Multicultural education: Nature, challenges, and opportunities, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:D.C., Nea publ., p.p. 23-37, M. Boyle-Baise, 1996, Multicultural social studies: Ideology and practice, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 81-87, M. Commeyras & D. Alvermann, 1994, Messages that high school world history textbooks convey: Challenges for multicultural literacy, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 6, p.p. 268-274, C.F. Diaz, 1992, The next millennium: A multicultural imperative for education, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 12-22, R. Farren, 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some crossnational perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102, M. Geyer & C. Bright, 1995, World history in a global age, in *The American Historical Review*, vol. 100, no. 4, p.p. 1034-1060, H.A. Giroux, 1994, Slacking off: Border youth and postmodern education, in *Journal of Advanced Composition*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366, E. Hicks, 1999, Ninety-five languages and seven forms of intelligence, New York, Peter Lang, A. Hourdakis & P. Calogiannakis, 1996, The historical-comparative discourse on pedagogical phenomena: Some methodological and epistemological issues, paper presented at the 17th CESE Conference, Athens, 13-18 October, p.p. 1-17, L. Hunt, 1994, Reports of its death were premature: Why "western civ" endures, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, culture and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 34-43, L. Kramer & D. Reid, 1994, Introduction: Historical knowledge, education, and public culture, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) op.cit., p.p. 1-24, G. Morrison, 2000, Teaching in America, Boston, Allyn & Bacon, M.B. Norton, 1994, Rethinking American history textbooks, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) op.cit., p.p. 25-33, C. Sleeter & C. Hartney, 1992, Involving special education in challenging injustice in education, in Diaz F.C. (ed.) op.cit., p.p. 150-165, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., J. Zevin & S.S. Corbin, 1998, Measuring secondary social studies students' perspectives of nations, in *The Social Studies*, vol. 89, no. 1, p.p. 35-38.

εποικισμούς που έλαβαν χώρα από τους ασιάτες και τους μεξικανούς, ή γενικότερα τους κατοίκους της νότιας Αμερικής, και οι οποίοι ακολούθησαν την πορεία, δύση-ανατολή και νότος-βορράς αντίστοιχα.⁵ Επιπρόσθετα, δε γίνονται, σχεδόν καθόλου αναφορές, στη βίαιη μεν, αλλά ουσιαστική σε μέγεθος εγκατάσταση των αφρικανών στις ΗΠΑ, η οποία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο τόσο στις πολιτικές-πολεμικές όσο και στις κοινωνικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα στην περιοχή αυτή.

Από την άλλη, σχεδόν άφαντοι είναι και οι ντόπιοι κάτοικοι της χώρας, οι γνωστοί ινδιάνοι. Ακόμα και στις περιπτώσεις που αυτοί εμφανίζονται στα τεκμήρια που εξετάσαμε, παρατηρείται μια σαφής παραποίηση των πραγματικών γεγονότων, μια που οι μαθητές αποκομίζουν την εντύπωση ότι οι ευρωπαίοι άποικοι έκαναν κάθε δυνατή προσπάθεια να φερθούν «καλά» στους ντόπιους κατοίκους, οι ινδιάνοι, όμως, έκαναν ότι ήταν δυνατόν για να βλάψουν τους ευρωπαίους.⁶ Σε κανένα σημείο δε γίνεται αναφορά στην άγρια γενοκτονία των ινδιάνων από τους «καλοπροαίρετους» ευρωπαίους.

Ως προς τους άλλους πολιτισμούς που είχαν αναπτυχθεί στην αμερικανική ήπειρο, πριν από και μετά την άφιξη των ευρωπαίων, οι περισσότερες από τις αναφορές γίνονται στους Μάγια, οι οποίοι παρουσιάζονται ως οι «μυστηριώδεις» κατασκευαστές πυραμίδων. Η συνεισφορά σχεδόν όλων των υπόλοιπων κατοίκων της Λατινικής Αμερικής κατά τη διάρκεια των αιώνων διαφαίνεται ελάχιστα⁷ στα τεκμήρια που εξετάστηκαν.

Οι πολιτισμοί που αναπτύχθηκαν στην Ασία παρουσιάζονται σποραδικά, και μόνο στις περιπτώσεις εκείνες που γίνεται αναφορά στις ενότητες της γεωγραφίας, που εμπεριέχονται τόσο στο Α.Π. όσο και στα εγχειρίδια του εξετάστηκαν. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν την Ιαπωνία και σχετίζονται με την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και ακολουθεί το Βιετνάμ, λόγω της γνωστής πολεμικής διένεξης που έλαβε

⁵ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: C.F. Diaz, 1992, *op.cit.*, p.p. 193-203, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, *Global perspectives for educators*, Boston, Allyn & Bacon.

⁶ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: B. Langer, 1998, *Globalization and the myth of ethnic community: Salvadoran refugees in multicultural states*, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 163-177, J. Oakes & M. Lipton, 1999, *Teaching to change the world*, Boston, McGraw-Hill.

⁷ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: C.F. Diaz, 1998, *Transformative knowledge and equity issues in the schools of the United States*, paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11, S. McCulloch Lemmon, 1990, *New concepts for a unit on the ancient Maya*, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 3, p.p. 113-119.

χώρα στην περιοχή αυτή.⁸ Έντεχνα αποσιωπείται η συμβολή των αρχαίων ασιατικών πολιτισμών (π.χ. Μεσοποτάμιοι, Σουμέριοι, Φοίνικες, κλπ.), στη δημιουργία του δυτικο-ευρωπαϊκού και κατά συνέπεια και του αμερικανικού πολιτισμού.

Όσον αφορά την Αφρική, οι αναφορές είναι σαφώς λιγότερες, και όποτε αυτές εντοπίζονται στα τεκμήρια που εξετάστηκαν είναι αποσπασματικές, και σε καμία περίπτωση δεν αποδίδεται η αρμόζουσα σημασία στον αρχαίο αιγυπτιακό, καθώς και στους άλλους σημαντικούς πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στην περιοχή αυτή.⁹ Όσες χώρες της Αφρικής αναφέρονται, παρουσιάζονται κυρίως μέσα από το σχολιασμό των προβλημάτων τους και κατά συνέπεια υποτιμούνται μέσω της έμμεσης σύγκρισής τους με το πρότυπο των ανεπτυγμένων χωρών.

Τέλος, οι αναφορές στις χώρες της Ωκεανίας είναι ελάχιστες και εστιάζονται, ως επί το πλείστον, στις γεωφυσικές όψεις τους και το εμπόριο.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι «άλλοι» λαοί στη διάρκεια των αιώνων είτε εμφανίζονται ως συνεργοί στην προσπάθεια κατασκευής ενός διακριτού αμερικανικού εθνικού εαυτού, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ευρωπαίων και των κατοίκων της βόρειας Αμερικής, πλην των ΗΠΑ, είτε εμφανίζονται ως κατώτεροι από τον αμερικανικό εθνικό εαυτό, όπως συμβαίνει στην περίπτωση όλων των υπόλοιπων κατοίκων του πλανήτη. Επιπρόσθετα, απουσιάζουν οι πολιτισμικές συνέπειες της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας με τους «άλλους» λαούς και έθνη που διαβιούν στην αμερικανική ήπειρο. Η μη παρουσίαση των νέων πραγματικοτήτων της παγκόσμιας σκηνης θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εικόνα που παρουσιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και τα αντίστοιχα εγχειρίδια για το μαθητή του ελληνικού δημοτικού σχολείου των ΗΠΑ που εξετάστηκαν στην εργασία αυτή. Οι άλλοι πολιτισμοί, αν και δεν απουσιάζουν,

⁸ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: W. Griffen & J. Marciano, 1979, *Teaching the Vietnam war*, Montclair:N.J., Allanheld & Osmun publ., R. Martin (ed.), 1993, *National review of Asia in American textbooks in 1993*, Ann Arbor: Michigan, The Association for Asian Studies.

⁹ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: D. Coulby, 2000, *The playing fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe*, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 349-362, L. Hunt, 1994, *op.cit.*, p.p. 34-43, W.G. Martin, 1996, *Toward a "global" curriculum and classroom: Contrasting comparative and world-historical strategies*, in *Teaching Sociology*, vol. 24, no. 2, p.p. 135-147, W.W. Nobles, 1995, *The infusion of African and African American content: A question of content and intent*, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 5-26, R. Roberts, 1994, *Teaching non-western history at Stanford*, in L. Ktamer, D. Reid & W. Barney (eds.) *op.cit.*, p.p. 53-70, F. Stopsky & S. Lee, 1994, *op.cit.*

εντούτοις, παρουσιάζονται ως λιγότερο σημαντικοί και πλήρεις από τον αντίστοιχο δυτικο-ευρωπαϊκό και κατά συνέπεια τον αμερικανικό πολιτισμό.¹⁰

Στη σειρά των κοινωνικών σπουδών του εκδοτικού οίκου McGraw-Hill που εξετάσαμε, το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που εμπεριέχεται αφορά ιστορικά και γεωγραφικά θέματα. Όσον αφορά τη διάρθρωση του περιεχομένου των εγχειριδίων των πέντε τάξεων του δημοτικού, η σειρά που ακολουθείται είναι οικογένεια και γειτονιά, κοινότητες, περιοχές των ΗΠΑ, οι ΗΠΑ, και τέλος, άλλες κοινότητες στον κόσμο.

Ως προς την ποιότητα των αναφορών που εντοπίστηκαν στα τεκμήρια των ΗΠΑ, οι περισσότερες από αυτές είναι ουδέτερες, ακολουθούν οι θετικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται οι αρνητικές αναφορές. Το γεγονός ότι οι θετικές αναφορές βρίσκονται στη δεύτερη θέση, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι διάφοροι εκδοτικοί οίκοι επιδιώκουν να υιοθετηθούν τα βιβλία που παράγουν από τις κατά τόπους αρμόδιες εκπαιδευτικές επιτροπές. Για το λόγο αυτό, αποφεύγουν να συμπεριλαμβάνουν σ' αυτά αμφισβητούμενο και αρνητικά χρωματισμένο περιεχόμενο,¹¹ επιδιώκοντας να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στις επιταγές των κεντρικών στάνταρ του Α.Π., τα οποία, όπως εξάλλου συμβαίνει στις περισσότερες χώρες του κόσμου, χαρακτηρίζονται από μια τάση υπερπροοδευτικότητας, και μεγαλοστομίας.

Είναι γνωστό, ότι το περιεχόμενο του Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων μιας συγκεκριμένης κοινωνίας συνιστά μια εκδοχή της κουλτούρας που η ίδια επιθυμεί να μάθουν οι νέοι της. Όλες οι κοινωνίες ανά τον κόσμο υιοθετούν την πρακτική αυτή. Η

¹⁰ Σε ανάλογες παρατηρήσεις καταλήγουν και οι: Σ. Ζίλεκ, 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως το εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79, M. Commeyras & D. Alvermann, 1994, op.cit., p.p. 268-274, K. Crawford, 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 239-252, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., T.L. Epstein, 1994, Tales from two textbooks- A comparison of the civic rights movement in two secondary history textbooks, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 3, p.p. 121-126, H.L. Gates, 1992, The transforming of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no. 6, p.p. 328-331, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bregin & Garvey, p.p. 125-147, L. Hunt, 1994, op.cit., p.p. 34-43, L. Kramer & D. Reid, 1994, op.cit., p.p. 1-24, W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, R. Nicholas, 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21, W.W. Nobles, 1995, op.cit., p.p. 5-26, M.B. Norton, 1994, op.cit., p.p. 25-33, A.C. Ornstein, 1990, Strategies for effective teaching, New York, Harper 7 Row, D. Post, 1995, Education and the national question today, in *Comparative Education Review*, vol. 39, no. 2, p.p. 211-218, M. Rist, 1991, Ethnocentric education, in *American School Board Journal*, vol. 178, no. 1, p.p. 26-39, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit.

¹¹ C. Cherryholmes, 1988, An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching, in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, no. 1, p.p. 1-21.

πρόκληση που είναι μοναδική για τις ΗΠΑ συνίσταται στο γεγονός ότι αποτελούν, ίσως, την πιο πολυπολιτισμική σύγχρονη κοινωνία, που διακρίνεται από την ύπαρξη πολλαπλών εκδοχών γνώσης,¹² οι οποίες αρκετά συχνά συγκρούονται μεταξύ τους, ενώ

¹² I. Abdal-Haqq, 1994, Culturally responsive curriculum, in ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington:D.C, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370936.html, G. Alter, 1995, Transforming elementary social studies: The emergence of a curriculum focused on diverse, caring communities, in *Theory and Research in Social Studies*, vol. xxiii, no. 4, p.p. 355-374, J. Anyon, 1979, Ideology and United States history textbooks, in *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 3, p.p. 361-386, M.W. Apple, 2000, How the conservative restoration is justified: Morals, genes and educational policy, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 315-332, A.N. Applebee, 1996, Curriculum as conversation, Chicago, The University of Chicago Press, J.A. Banks, 1992, op.cit., p.p. 23-37, J. Banks, 1994, op.cit., T. Bliss, 1990, Visuals in perspective: An analysis of U.S. history textbooks, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 1, p.p. 10-14, J. Brophy, S. McMahon & R. Prawat, 1991, Elementary social studies series: Critique of a representative example by six experts, in *Social Education*, March, p.p. 155-160, B. Carri, 2000, U.S. social studies in the 21st century: Internationalizing the curriculum for global citizens, in *The Social Studies*, vol. 91, no. 6, p.p. 257-264, M. Commeyras & D. Alvermann, 1994, op.cit., p.p. 268-274, D. Corson, 1998, Changing education for diversity, Buckingham: Ph, Open University Press, K. Crawford, 2000, op.cit., p.p. 239-252, C.F. Diaz, 1992, op.cit., p.p. 8-10, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., M. Dunfee & H. Sagl, 1971, The textbook and elementary social studies, in *The Social Studies*, March, p.p. 125-129, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-102, R. Farren, 1994b, Nationalism, ethnicity, national identity, and multiculturalism: Concluding observations, in Farnen R. (eds.) op.cit., p.p. 441-462, G. Flouris & P. Calogiannakis, 1998, Native culture and supranational awareness. An exploratory study of children's attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 31-42, M. Gabler, N. Gabler & J. Heley, 1987, What are they teaching our children?, Wheaton:IL., Victor Books, J. Ggarcia, et al., 1988, Cultural pluralism in recent nonfiction tradebooks for children, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 252-255, M. Geyer & C. Bright, 1995, World history in a global age, in *The American Historical Review*, vol. 100, no. 4, p.p. 1034-1060, W. Griffen & J. Marciano, 1979, op.cit., M.B. Hhadley & R.W. Wood, 1987, Integrating inetrnational education into rural schools, in *The Rural Educator*, vol. 9, no. 1, p.p. 15-18, C. Hahn & J. Torney-Purta, 1999, The IEA covic education study: National and international perpectives, in *Social Education*, vol. 63, no. 2, p.p. 425-431, B. Hall, 1985, EPIE, critiques elementary-level social studies textbooks, in *The Social Studies*, September/October, p.p. 205-206, I. Hassan, 1998, Counterpoitns: Nationalism, colonialism, multiculturalism, etc. in personal perspective, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 282-294, E. Hicks, 1999, op.cit., A.G. Hilliard III, et al., 1995, op.cit., S. LeSourd, 1992, A review of methodologies for cross-cultural education, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 1, p.p. 30-35, I. Lister, Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118, R. Martin, 1993, op.cit., W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, G. McDiarmid & D. Pratt, 1974, Teaching prejudice, Ontario, The Ontario institute for studies in education, R. Nicholas, 1991, op.cit., p.p. 16-21, A. Nichols & A. Ochoa, 1971, op.cit., p.p. 290-294, W.W. Nobles, 1995, op.cit., p.p. 5-26, S.E. Nordembo, 1995, What is implied by a "European curriculum"? Issues of eurocentrism, rationality and education, in *Oxford Revies of Education*, vol. 21, no. 1, p.p. 41-46, J. Oakes & M. Lipton, 1999, op.cit., M. Pollack Sadker & D. Miller Sadker, 1997, Teachers, schools, and society, New York, McGraw-Hill, F.C. Risinger, 1993, op.cit., p.p. 1-5, M. Rist, 1991, op.cit., p.p. 26-39, R. Saunders, 1996, National standards for United States history, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 63-67, D. Scheider, 1995, A reaction to "the storm of controversy continues", in *The Social Studies*, vol. 86, no. 6, p.p. 275-276, J.P. Shaver, 1989, Lessons from the past: The futer of an issues-centerd social studies curriculum, in *The Social Studies*, vol. 80, no. 5, p.p. 192-196, I. Solomon, 1988, Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 256-259, C. Soudien, 1999, Rrace, culture, and curriculum development in the USA: a study of the process of introducing a multicultural dimension into the curriculum, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 230-244, C.A. Torres, 1998, op.cit., P. Weaver, 1988, Education that is multicultural and global, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 3, p.p. 107-109, J. Wertsch, 1998, op.cit., E. Yaeger & J. Morris III, 1995, History and computers: The views from selected social studies journals, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 5, p.p. 277-282, J. Zevin, 1993, op.cit., p.p. 82-86.

παράλληλα συμβάλλουν στον εκ των προτέρων αποκλεισμό ορισμένων ατόμων ή κοινωνικών ή εθνικών ομάδων.

Ένα από τα πολλά θέματα που προκαλούν σύγχυση και συμβάλλουν στην ύπαρξη διχογνωμιών στην αμερικανική κοινωνία είναι εκείνο της φυλής και της κουλτούρας. Ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που απορρέουν από αυτήν την κατάσταση είναι: Ποιοι είναι οι αμερικανοί πολίτες και με ποιον τρόπο τα σχολεία θα βοηθήσουν τους νέους να κατανοήσουν τον εαυτό τους, την αμερικανική κοινωνία, καθώς και τον κόσμο μέσα στον οποίο θα κληθούν να ζήσουν στο μέλλον;

Για να μάθει κάποιος για ένα άλλο πολιτισμό, πρέπει πρώτα να εξασφαλίσει τη δική του ταυτότητα. Για να το επιτύχουν αυτό οι ΗΠΑ ως έθνος, οφείλουν να συμπεριλάβουν στο περιεχόμενο των εγχειριδίων τους, σε περίπτωση που το ίδιο φαινόμενο ισχύει και για τις υπόλοιπες σειρές εγχειριδίων κοινωνικών σπουδών, και την ιστορία των μαύρων, των ισπανόφωνων, των ιθαγενών αμερικανών, καθώς και άλλων εθνικών μειονοτήτων που ευρίσκονται σε σημαντικό ποσοστό στους κόλπους των ΗΠΑ.¹³ Το να είναι κάποιος μορφωμένος σε μια πολυπολιτισμική χώρα όπως οι ΗΠΑ, θα πρέπει να σημαίνει ότι είναι ικανός να έχει καλές και αποτελεσματικές σχέσεις, με αρκετές από τις σημαντικότερες πολιτισμικές ομάδες που διαβιούν γύρω του.

¹³ H.C. Triandis, 1997, Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 130-165, G. Alter, 1995, op.cit., p.p. 355-374, M. Boyle-Baise, 1996, op.cit., p.p. 81-87, J. Brophy, S. McMahon & R. Prawat, 1991, op.cit., p.p. 155-160, D. Corson, 1998, op.cit., C.S. Evans, 1987, op.cit., p.p. 545-555, R. Farren, 1994, op.cit., p.p. 23-1022, B. Garrii, 2000, op.cit., p.p. 257-264, H.L. Gates, 1992, op.cit., p.p. 328-331, H.A. Giroux, 1995, The politics of insurgent multiculturalism in the era of Los Angeles uprising, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 107-124, M.B. Hadley & R.W. Wood, 1987, op.cit., p.p. 15-18, G. Jauregui Bereciartu, 1994, Decline of the nation-state, Reno, University of Nevada Press, Iowa State Department of Public Instruction, 1984, Career education: Multicultural nonsexist education in Iowa schools, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, Contextualizing teaching, New York, Longman, M. Koundoura, 1998, Multiculturalism or multinationalism?, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 69-88, L. Kramer & D. Reid, 1994, op.cit., p.p. 1-24, J. Lynch, 1991, Human rights, racism and the multicultural curriculum, *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 141-153, C. MacCarthy, 1991, Multicultural approaches to racial inequality in the United States, in *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 3, p.p. 301-317, P.H. Martorella, 1996, Teaching social studies in middle and secondary schools, Englewood Cliffs:N.J., Merrill & Prentice Hall, F. Morrow Fling, 1994, One use of sources in the teaching of history, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 5, p.p. 206-210, J. Nelson, Global connections: Infusing a global perspective into our schools, in *Social Studies Journal*, vol. 26, p.p. 52-57, J. Patrick, 1997, op.cit., p.p. 1-4, L. Pesce, et al., 1996, Addressing society's problems in a global studies class, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 60-62, B. Readings & B. Schaber, 1993, The question mark in the midst of modernity, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 1-30, F.C. Risinger, 1992, op.cit., p.p. 1-5, I. Solomon, 1988, op.cit., p.p. 256-259, C. Soudien, 1999, op.cit., p.p. 230-244, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit.

1.4. Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΗΠΑ

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι διαφορές ανάμεσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, δεν εστιάζονται τόσο στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, όσο στην επιλογή του συγκεκριμένου προς μάθηση περιεχομένου, καθώς και στον τρόπο χρήσης του περιεχομένου αυτού.¹ Έτσι, ως προς την Αγγλία και την Ελλάδα, οι κοινωνικές σπουδές παρουσιάζονται με τη μορφή αυτόνομων μαθημάτων, ενώ στην περίπτωση των ΗΠΑ ως ένα μέσο μετάδοσης της έννοιας του πολίτη.²

Ωστόσο, όπως είδη επισημάνθηκε, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα των κοινωνικών σπουδών που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν στα πλαίσια της εργασίας αυτής, ως προς την προβολή των «άλλων» ήταν η Ιστορία. Η ιδεολογική χρήση του συγκεκριμένου

¹ Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα»: Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, Π. Καλογιαννάκη, 1998, Μ. Sadler, I. Kander, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Δ. Λολώνη, 1997, Διεθνής εκπαίδευση για τον αιώνα που έρχεται. Αναπτυξιακή και περιβαλλοντική εκπαίδευση, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 6-7, σ.σ. 357-358, Π. Ξωχέλλη & Α. Καμάλη, 1992, Έκθεση έρευνας «Συγκρότηση αρχείου και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων δημοτικού σχολείου και γυμνασίου», Θεσσαλονίκη, σ.σ. 1-21, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 127-152. “All different all equal”, 1995, Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education, Brussels, European Youth Centre, L. Couloubaritsis, et al., 1993, The origins of European identity, Brussels, European Interuniversity Press, Council of Europe, 1995, Against bias and prejudice. The Council of Europe’s work on history teaching and history textbooks, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, E. Garcea, 1998, European perspectives on intercultural communication, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 25-40, D. Harkness, 1995, History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition, Strasbourg, Council of Europe, D. Post, 1995, Education and the national question today, in *Comparative Education Review*, vol. 39, no. 2, p.p. 211-218.

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το θέμα αυτό βλέπε Β΄ μέρος της παρούσας μελέτης, κεφάλαιο 4.1, καθώς και: Allen R. 1996, op.cit., 1-26, M. Boyle-Baise, 1996, Multicultural social studies: Ideology and practice, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 81-87, P. Close, 1995, Citizenship, Europe and change, London, MacMillan, E. Cresson, Learning for active citizenship, in <http://europa.eu.in/comm/education/citizen/citiz-en.html>, M. Hartoonian, 1992, The social studies and project 2061: An opportunity for harmony, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 4, p.p. 160-163, R. Janzen, 1995, The social studies conceptual dilemma: Six contemporary approaches, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 3, p.p. 134-140, J. Lemlech, 1984, Curriculum and instructional methods for the elementary school, New York, MacMillan, publ., J.P. Lunstrum, 1990, Contexts of social studies education, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 264-270, B.G. Massialas, 2000, Global imperatives for social studies in the 21st century, in Welch G.F. & Mawgood E. (eds.) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth UAE, p.p. 468-483, J. Reinhartsz & D. Beach, 1997, Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum, New Jersey, Merrill, J.P. Shaver, 1990, Research and the teaching of social studies, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 239-243, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., R. Woolever & K. Scott, 1988, Active learning in social studies. Promoting cognitive and social growth, Glenview, Scott, Firesman and Company.

μαθήματος συνιστά ένα πρόβλημα, το οποίο ανάγεται χρονικά στον 19^ο αιώνα.³ Από τότε η ιστορική γνώση επιστρατεύεται για να ερμηνεύσει το παρόν της εκάστοτε κοινωνίας, και καλείται, παράλληλα, να επιτελέσει ορισμένες πολύ συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως είναι η κατασκευή ή η εδραίωση της εθνικής ταυτότητας, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, η ιδεολογική χειραγώγηση διαφόρων κοινωνικών ομάδων, η θεωρητική θεμελίωση εδαφικών ή άλλων διεκδικήσεων, καθώς και η νομιμοποίηση των θέσεων και των πολιτικών, και όχι μόνο, επιδιώξεων των κυρίαρχων ομάδων.

Στο μάθημα της ιστορίας, αποδίδονται πολλαπλοί και σημαντικοί στόχοι, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι η παροχή στους μαθητές συστηματικών γνώσεων για το παρελθόν με ένα σύγχρονο τρόπο, δηλαδή μέσω της παρουσίασης και τοποθέτησης των ιστορικών γεγονότων σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο, καθώς και η διάπλαση του χαρακτήρα και η καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος των μαθητών, μέσω της προσφοράς συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς.⁴ Γίνεται, επομένως,

³ Σ. Βούρη, 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Σ. Βούρη, 2000, Η αρχαιότητα ως πηγή εθνικών τεκμηρίων στα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας (1991-1996), στο Καψάλη Α., Μπινιδή Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 101-116, Γ. Δάλκου, 1996, Τα κεφάλαια τέχνης στο μάθημα της ιστορίας: Μια προσέγγιση από την οπτική γωνία του δασκάλου της ιστορίας, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 78, σ.σ. 80-91, Χ. Κάτσικα, 1990, Η ιδεολογική χρήση της εικόνας στην ιστορία, στο *Λόγος και Πράξη*, τ. 42, σ.σ. 16-19, Ν. Ξανθόπουλου, 1997, Η διδακτική παρουσίαση της ιστορίας σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 1, σ.σ. 11-20, Η. Bhabha, 1998, Culture's in between, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 29-36, D. Coulby, 2000, The playing fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, p.p. 349-362, Α. Kallis, 1999, Coping with the uncomfortable past: a comparative analysis of the teaching of World War II and the role of historical education in the construction of a "European" identity, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 281-288, Κ. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race & Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17.

⁴ Ε. Αβδελά, 1998, Ιστορία και σχολείο, Αθήνα, εκδ. Νήσος, Γ. Γρυντάκη, 1996, Το ιστορικό ανέκδοτο ως τρόπος αισθητοποίησης του μαθήματος της ιστορίας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 41-42, σ.σ. 64-71, J. Justin, 2000, Ρητά και υπονοούμενα μηνύματα στα ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο Καψάλη Α., Μπινιδή Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 117-138, Α. Κουλουμπαρίτση & Π. Καβούρη, 1994, Πως υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 74, σ.σ. 62-70, Α. Κουλουμπαρίτση, 1995, Δυσνόητο περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 22, σ.σ. 282-292, Δ. Μελά, 2000-2001, Θεώρηση και αναθεώρηση των βιβλίων ιστορίας της Ε' και Στ' δημοτικού, στο *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, τ. Χειμώνας, σ.σ. 20-23, Ε. Νάκου, 1997, Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96-97, σ.σ. 97-105, J. Spinthourakis & J. Katsisliis, 1999, Multicultural education: Historical and sociological foundations, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 181-194, J. Patrick, 1993, Geography in history: A necessary connection in the school curriculum, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-7, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed360220.html, F.C. Risinger, 1993, The core ideas of "lessons from history: Essential understandings and historical perspectives students should acquire", in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-5, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed363527.html, K. Robbins, 1993, History, religion and identity in modern Britain, London, The Hambledon Press, C. Titus, 1994, History education for global

εύκολα κατανοητό, ότι η παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την αναπαραγωγή μιας αυστηρά προκαθορισμένης ιστορικής γνώσης, η οποία συνδέεται με μια συγκεκριμένη αντίληψη των «αντικειμενικών» γεγονότων.

Εξαιτίας της φύσης του, το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται σε μεγαλύτερο βαθμό, από ότι άλλα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, για ιδεολογική εκμετάλλευση. Όποιος ελέγχει το παρελθόν μπορεί να ορίζει το παρόν, να νομιμοποιεί την κυριαρχία του όσο και την αμφισβήτηση της κυριαρχίας των άλλων.⁵ Έτσι, τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο κατασκευής και αναπαραγωγής των εικόνων και των αντιλήψεων τόσο σε σχέση με τον εθνικό εαυτό όσο και σε σχέση με τον εθνικό «άλλο», μέσα από την εξιστόρηση των γεγονότων του παρελθόντος, η οποία αναδεικνύει τους εκάστοτε εχθρούς και φίλους.

Είναι γνωστό, ότι το μάθημα της Ιστορίας φέρνει στο προσκήνιο τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ ορισμένων λαών, τις οποίες και αξιολογεί, αποδίδοντας δίκιο στον ένα ή τον άλλο. Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι η δημιουργία ή η ενίσχυση εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ενώ αρκετά συχνά ευθύνεται για την ενεργοποίηση αισθημάτων εθνικού ανταγωνισμού, καθώς και πολιτισμικής ή φυλετικής ανωτερότητας.⁶ Στα πλαίσια αυτά, η εκδοχή της σχολικής Ιστορίας συνιστά

understanding, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370882.html, J. Wertsch, 1998, *Mind in action*, New York, Oxford University Press.

⁵ Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου, Π. Ξωγέλλη, κ.ά., 2000, Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία ιστορίας των βαλκανικών χωρών, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 67-100, Κ. Παπαμανώλη, 2000, Η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 9-15, Μ. Ferro, 2000, Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, J. Anderson, 1994, How we learn about race through history, in L. Kramer, D. Reid & W. Barney (eds.) *Learning history in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 87-106, L. Kramer & D. Reid, 1994, Introduction: Historical knowledge, education, and public culture, in L. Kramer, D. Reid & W. Barney (eds.) op.cit., p.p. 1-24.

⁶ Α. Αλεξανδρή, 1997, Οι Έλληνες και Εμείς, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 97-104, Φ.Κ. Βώρου, 1997, Για την επίδραση της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση των συνειδήσεων, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 36-43, Μ. Cikar, 2000, «Παρουσιάσεις» των πολιτικών κοινότητων στα τουρκικά εγχειρίδια της εποχής της δημοκρατίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 335-350, Γ. Γρυντάκη, 1997, Διδακτική της ιστορίας: Παράγοντες ιστορικής εξέλιξης, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 60-67, Θ. Κατσουλάκου, 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 22-23, Α. Κουλουμπαρίτση & Π. Καβούρη, 1994, όπ.π., σ.σ. 62-70, Σ. Μάππα, 1982, Ιστορία και ιδεολογία: τα σχολικά εγχειρίδια, στο *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 62-77, Γ. Μαυρογιώργου, 1990, Σχέδιο πρότασης για τη διδασκαλία μιας «αντίπαλης» ιστορίας στο σχολείο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 55, σ.σ. 17-26, D. McCrone, 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Υ. Minoski, 2000, Οι ιστορικές προσωπικότητες των γειτόνων στα σχολικά εγχειρίδια στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 197-203, Γ. Πασχαλίδη, 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 13-14, Α. Σκοπετέα, 1995, Βαλκανικές εθνικές ιστορίες, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και

μια χρονολογική στατική περιγραφή γεγονότων, τα οποία συνδέονται γραμμικά μεταξύ τους, στη λογική μιας συνέχειας χωρίς αντιφάσεις, που αρχίζει από τους αρχαίους χρόνους και φτάνει ως τη σύγχρονη εποχή.

Όσον αφορά τώρα το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στους "άλλους", αυτό εντάχθηκε, και στις τρεις χώρες, στην υποκατηγορία *βία, συγκρούσεις, πόλεμοι*. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι μαθητές των εν λόγω χωρών, που χρησιμοποιούν το υλικό που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία, έρχονται σε επαφή με τους «άλλους» λαούς και μαθαίνουν γι' αυτούς, κυρίως, μέσω εχθροπραξιών, συρράξεων και συγκρούσεων. Η εικόνα των «άλλων» και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της παρουσίασης και αξιολόγησης του εκάστοτε έθνους. Έτσι, η κάθε προσπάθεια να χρησιμεύσει η Ιστορία για την καλλιέργεια της κρίσης των μαθητών ναρκοθετείται από την υπεράσπιση της εικόνας και της έννοιας του έθνους.

Από τα όσα προαναφέρθηκαν, καθίσταται σαφές ότι η Ιστορία που διδάσκεται στο σχολείο, και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν, απέχει πολύ από τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Επιπρόσθετα, δεν καταβάλλονται προσπάθειες από την πλευρά του σχολείου προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να εντάξουν τα όσα μαθαίνουν στο εν λόγω μάθημα σε ένα ευρύτερο ρεαλιστικό κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο. Έτσι, οι μαθητές αποδέχονται ότι η δική τους εθνική και κοινωνική κατάσταση αποτελεί τον κανόνα, και κατά συνέπεια ότι παρεκκλίνει από αυτή αποτελεί κάτι το ξένο, το διαφορετικό.

Δεν μας ξενίζει, επομένως, το γεγονός ότι η ανάλυση περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και των αντίστοιχων εγχειριδίων του μαθητή, τόσο της Αγγλίας όσο και της Ελλάδας και των ΗΠΑ, αποκάλυψε ότι στην πλειοψηφία τους διαπνέονται από εθνικιστικά μηνύματα. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση παρά την εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων του "άλλου" ως περίεργου, ξένου και ακατανόητου.

Επιπρόσθετα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια για το μαθητή, εκτός

Γενικής Παιδείας, σ.σ. 305-318, Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, 2001, Η αυτογνωσία, κοινό ζητούμενο ιστορίας και ανθρωπολογίας, στο *Μέντορας*, τ. 3, σ.σ. 145-148, Δ. Τρίγκα, 1997, Οι ιστορικές έννοιες και η διδακτική σημασία τους στο εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 92, σ.σ. 69-74, Γ. Τσιάκαλου, 2000, Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Κ. Τσουκαλά, 1995, Ιστορία, μύθοι και χρησμοί. Η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, ό.π., σ.σ. 287-304, Κ. Τσουκαλά, 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, ό.π., σ.σ. 127-152, L. Couloubaritsis, et al., 1993, The origins of European identity, Brussels, European Interuniversity Press, E. Konstantinidou, 1998, Changes in the Greek history schoolbooks: How effective are they in "improving" the image of the national other?, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου.

από το ότι είναι έντονα εθνοκεντρικά, χαρακτηρίζονται επιπλέον από ένα ευρωκεντρισμό, που αξιολογεί τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως ανώτερο αναφορικά με όλους τους άλλους πολιτισμούς.⁷ Έτσι, τα έθνη, οι λαοί και οι πολιτισμοί κατατάσσονται σε μία αξιολογική κλίμακα, η οποία αλλού είναι σαφής και αλλού έμμεση, που αποδίδει στη Δυτική Ευρώπη την αδιαμφισβήτητη πρώτη θέση. Ως τεκμήρια της ανωτερότητας αυτής του ευρωπαϊκού πολιτισμού θεωρούνται η επίδραση που ασκεί μέσω της τεχνολογικής και οικονομικής του εξέλιξης πάνω στους "λιγότερο ανεπτυγμένους" πολιτισμούς, καθώς και η προέλευσή του από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, κυρίως στην περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας και σε σαφώς

⁷ Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι: X. Δούκα, 2000, *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, E.W. Eisner, 1999, *Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, Λευκωσία, εκδ. Λειβαδιώτη, Α. Ζαφειράκου, 1997, Έκθεση για την Ευρω-μεσογειακή διάσκεψη «Η αντίληψη του άλλου στην εκπαίδευση», Mondorf-les-Bains, 3-5 Νοεμβρίου, Α. Σανουδάκη, 2000, *Εθνικιστικό βιβλίο ή οικουμενική προσέγγιση*, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα με θέμα: «Βιβλία Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο Κρήτης, 11-12 Φεβρουαρίου, Κ. Τσουκαλά, 1999, *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, A.S. Ahmed, 1995, "Ethnic cleansing": a metaphor for our time?, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 1, p.p. 1-23, P. Batelaan, 1995, The implications of international documents on intercultural education, in Batelaan P. & Coomans F. (eds.) *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*, Hilversum, Council of Europe, p.p. 16-25, G. Bell, 1995, Towards the Europe school: partnership in the European dimension of teacher development, in *British Journal of In-service Education*, vol. 21, no. 3, p.p. 331-346, C. Birzea, 1994, Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level, Strasbourg, Council of Europe, M. Cain, 1998, Introduction, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 19-30, M. Cetron, 1985, Schools of the future, New York, McGraw-Hill, M. Commeyras & D. Alvermann, 1994, op.cit., p.p. 268-274, Council of Europe, 1995, op.cit., C.F. Diaz, 1992, op.cit., p.p. 12-22, ECRI, 1998, European Commission against Racism and Intolerance. Recommendations adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe in the field of combating racism and intolerance, Strasbourg, Council of Europe, L. Erickson, 1995, *Stirring the head, heart, and soul*, Thousand Oaks, Corwin Press, R. Evans, 1992, Introduction: What do we mean by issues-centered social studies education?, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 93-94, G. Flouris, 1998, Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 93-109, Z. Gregoriou, 2000, The in-betweenness of postcolonial pedagogy: Teachers as receptacles and transistors of difference in Derrida's Khora, in Egea-Kuehne D. & Biesta G. (eds.) *Derrida and education*, London, Routledge, p.p. 1-27, B.G. Massialas, 2000, Global imperatives for social studies in the 21st century, in Welch G.F. & Mawgood E. (eds.) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth UAE, p.p. 468-483, D. Harkness, 1995, op.cit., A. Hourdakis, 1999, "MADE IN..." or teaching history in a global age, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities. Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 491-518, K. Malik, 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race & Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17, G. McDiarmid & D. Pratt, 1974, *Teaching prejudice*, Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education, M. McLean, 1993, The politics of curriculum in European perspective, in *Educational Review*, vol. 45, no. 2, p.p. 125-135, Z. Nanzhao, 1996, Interactions of education and culture for economic and human development: an Asian perspective, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 239-248, G.S. Pate, 1992, Reducing prejudice in society: The role of schools, in Diaz C.F. (ed.) op.cit., p.p. 137-149, S.L. Pugh, J. Garcia & S. Margalef-Boada, 1994, Multicultural tradebooks in the social studies classroom, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 2, p.p. 62-65, A. Ross, 2000, Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 89-100, J. Shaver, 1993, Rationales for issues-centered social studies education, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 95-99, J.A. Spinthourakis & P. Papoulia-Tzelepi, 2001, Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 183-190, E. Walterova, 1999, Consideration of a concept of intercultural education in Europe, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 557-559.

μικρότερο βαθμό σε εκείνη των ΗΠΑ. Έτσι, η μαύρη Αφρική εμφανίζεται σχεδόν εξολοκλήρου «εκτός ιστορίας» ενώ οι προκολομβιανές ιστορίες δομήθηκαν στο όνομα λαών και πολιτισμών για τους οποίους ελάχιστα είναι «γνωστά» στις λεγόμενες δυτικές χώρες.

Μέσα στο συγκεκριμένο αυτό, ο Δυτικός Βορράς, χάρη στα τεχνικά και οικονομικά μέσα που διαθέτει, κατασκεύασε μια εξιδανικευμένη εικόνα του εαυτού του και ταυτόχρονα δημιούργησε μια παραμορφωμένη εικόνα του Νότου και της Ανατολής, την οποία όχι μόνο χρησιμοποιεί για δικό του όφελος, αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί να την επιβάλει τόσο στον ίδιο το Νότο όσο και στην Ανατολή. Το δυτικό πολιτισμικό πρότυπο ασκεί μια οικουμενική ηγεμονία, η οποία, ανάμεσα στα άλλα, συντελεί στην περιθωριοποίηση, την παραμόρφωση ή ακόμα και στον εν δυνάμει αφανισμό των άλλων πολιτισμών. Η πολιτισμική αυτή επιδρομή αποστερεί από τις κοινωνίες του Νότου και της Ανατολής τη γνώση του εαυτού τους και της ιστορίας τους, εξασθενίζοντας τη συλλογική τους μνήμη και παραποιώντας την πολιτισμική τους φυσιογνωμία. Ως απόρροια της πρακτικής αυτής και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν στην εργασία αυτή, τα προβλήματα των απομακρυσμένων μη δυτικών χωρών εξετάζονται με συντομία ή δεν αναφέρονται καν, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Γι' αυτό οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό δεν μπορούν να αποκτήσουν μια αληθινή γνώση γι' αυτούς τους λαούς και πολιτισμούς.

Η πρακτική αυτή εναρμονίζεται με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η απόσταση, καθώς και η ποσότητα των επαφών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ασαφών και αρνητικών στερεοτυπικών συλλήψεων για κάποιους λαούς. Έτσι, οι αρνητικές εικόνες σχετίζονται κυρίως με τους γειτονικούς λαούς μίας χώρας, παρά με αυτούς που είναι χιλιομετρικά απομακρυσμένοι από αυτήν. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερες είναι οι επαφές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες χώρες, τόσο λιγότερο θετικές είναι οι αντιλήψεις που διατηρούν η μία για την άλλη.⁸

Κατά συνέπεια, η ένταξη και των τριών χωρών που εξετάστηκαν, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, στον ευρύτερο γεωφυσικό τους χώρο είναι καθαρά γεωγραφική, αφού πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετείται στον ανεπτυγμένο δυτικό και ειδικότερα στο δυτικοευρωπαϊκό κόσμο. Η διάκριση αυτή θεωρείται ακόμα

⁸ G. Marin, J. M. Salazar, 1985, Determinants of hetero and autostereotypes: Distance, Level of Contact, and Socioeconomic Development in Seven Nations, in *Journal of Crosscultural Psychology*, Vol. 16, No. 4, σ.σ. 403-422.

πιο χαρακτηριστική, με την έννοια ότι ο ανώτερος αυτός ευρωπαϊκός πολιτισμός δεν ταυτίζεται με τη γεωγραφική έννοια της Ευρώπης, αλλά με τις Βόρειες και Δυτικές χώρες της ηπείρου, με αποτέλεσμα από τον ανώτερο αυτό ευρωπαϊκό πολιτισμό να αποκλείονται οι λαοί της Ανατολικής και της Νότιας Ευρώπης. Η κατωτερότητά τους αποδίδεται έμμεσα με την αποσιώπησή τους και με την παράλληλη έμφαση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό και τη σημασία του.

Συνοψίζοντας,⁹ θα λέγαμε ότι οι άλλοι λαοί στη διάρκεια των αιώνων είτε απειλούν τον εθνικό εαυτό είτε δεν έχουν καμία σχέση μαζί του. Έτσι, απουσιάζουν οι πολιτισμικές συνέπειες της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας με άλλους λαούς και άλλα έθνη. Η διαστρέβλωση, λοιπόν, καθώς και η μη παρουσίαση των νέων πραγματικοτήτων της παγκόσμιας σκηνής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εικόνα που παρουσιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, καθώς και τα αντίστοιχα εγχειρίδια για το μαθητή του δημοτικού σχολείου και των τριών χωρών που εξετάστηκαν στην εργασία αυτή. Οι άλλοι πολιτισμοί, αν και δεν απουσιάζουν, εντούτοις, παρουσιάζονται ως λιγότερο σημαντικοί και πλήρεις από τον αντίστοιχο εθνικό πολιτισμό.¹⁰

⁹ Τα όσα αναφέρονται στο κεφάλαιο αυτό για την Αγγλία και τις ΗΠΑ, δεν είναι συμπεράσματα που έχουν καθολική ισχύ σε όλη τη χώρα. Αφορούν μόνο εκείνους τους πληθυσμούς μαθητών που έρχονται σε επαφή με τα συγκεκριμένα εγχειρίδια που αναλύθηκαν για κάθε μια από τις παραπάνω χώρες αντίστοιχα.

¹⁰ Σε ανάλογες παρατηρήσεις καταλήγουν και οι: Ε. Αβδελά, 1997β, Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 49-71, Κ. Αγγελόπουλου, 2000, όπ.π., σ.σ. 319-334, Ν. Ασκούνη, 1997, όπ.π., σ.σ. 442-489, Λ. Βεντούρα, 1997, όπ.π., σ.σ. 401-441, Κ. Βρύζα, 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Φ.Κ. Βώρου, 1997, Βιβλιοκρισία για φίλους, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, Ε. Γεράση., Σύγχρονη Ελληνική Ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ροές, 1989, Α.Ε. Γκότοβου, 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου, J. Cummins, 1999, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, Χ. Δούκα, 1997, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα». Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35, Χ. Δούκα, 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Θ. Δραγώνα, 1997, όπ.π., σ.σ. 72-105, Σ. Ζύλεκ, 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως το εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79, Α. Καραφύλλη, 1997, Προβληματική και προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 3, σ.σ. 60-65, Γ. Κουζέλη, 1997, Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 106-142, Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996, Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σ.σ. 70-77, Ε. Κωνσταντινίδου, 2000, όπ.π., σ.σ. 375-392, Β. Μακράκη & Ν. Κωστούλα-Μακράκη, 2001, όπ.π., Γ. Μάρκου, 1995, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα, χ.εκδ., Μ. Μερακλή, 1991, Ύλη των σχολικών βιβλίων και διδασκαλία, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 11-13, Π. Μποζώνη, 1991, Η εκπαίδευση του μέλλοντος και το σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 77-81, Π. Ξωχέλλη, 2000, Πρόλογος, στο Καψάλη Α., Μπρονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 9-10, Γ. Φλουρή, 1998, Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 105-126, Α. Φραγκουδάκη, 1997α, όπ.π., σ.σ. 142-198, Α. Φραγκουδάκη, 1997β, όπ.π., 344-400, Δ. Χαλκιώτη, 1997, Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο *Η Λέσχη των*

Ωστόσο, η πρακτική αυτή των εθνοκεντρικών και Ευρωκεντρικών Α.Π. δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των χωρών που εξετάστηκαν, αλλά είναι αρκετά συχνή τόσο στην Ευρώπη όσο και σε ολόκληρο τον Δυτικό κόσμο.¹¹ Μέσα στα πλαίσια αυτά, τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην ανάλυση του ρόλου του έθνους ως μέλους της διεθνούς κοινότητας. Συνήθως αυτά που διδάσκονται αφορούν το εκάστοτε έθνος-κράτος και στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της εθνικής πίστης και του πατριωτικού αισθήματος. Κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ένα

Εκπαιδευτικών, τ. 19, σ.σ. 34-36, Ι. Χολέβα, 1996, Ποιος εθνικισμός, Αθήνα, εκδ. Πελασγός, Α. Χουρδάκη, 1994, Ο "αρχαίος κόσμος" στα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Α. Χουρδάκη, 1995, Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, Α. Χουρδάκη & Δ. Καραγιώργου, 1998, όπ.π., σ.σ. 127-152, M. Commeyras & D. Alvermann, 1994, op.cit., p.p. 268-274, D. Coulby, 1995, Ethnocentricity, Postmodernity and the European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, No. 2/3, p.p. 143-153, D. Coulby & C. Jones, 1995, Postmodernity and European Education Systems, Oakhill, Trentham Books, L. Couloubaritsis., ed. al., 1993, The origins of European Identity, Brussels, European Interuniversity Press, K. Crawford, 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 239-252, C.F. Diaz, B.G. Massialas & J.A. Xanthopoulos, 1999, op.cit., T.L. Epstein, 1994, Tales from two textbooks- A comparison of the civic rights movement in two secondary history textbooks, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 3, p.p. 121-126, G. Flouris, 1995, The image of Europe in the curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton publ., σ.σ. 104-119, G. Flouris, 1997, op.cit, p.p. 17-39, H.L. Gates, 1992, The transforming of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no. 6, p.p. 328-331, K.D. Gutierrez & P. McLaren, 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bregin & Garvey, p.p. 125-147, A. Hourdakis, 1996, A global dimension via the teaching of the "Ancient World": Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 1, No. 2, σ.σ. 157-182, L. Hunt, 1994, op.cit., p.p. 34-43, L. Kramer & D. Reid, 1994, op.cit., p.p. 1-24, Karageorge D., 1998, The image of the "other"/"stranger"/"neighbor" in the social studies Greek primary school textbooks, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου, A. Kazamias & B. G. Massialas, 1965, Tradition and Change in Education: A Comparative Study, Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall, Koutselini M., 1998, The image of the "other" in the civic education textbooks for 5th and 6th grade in the primary schools of Cyprus, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου, W.G. Martin, 1996, op.cit., p.p. 135-147, R. Nicholas, 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21, B.G. Massialas & G. Flouris, 1994, Education and the emerging concept of national identity in Greece, paper delivered at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, March 21-24, San Diego, California, H. Milas, 1992, History textbooks in Greece and Turkey, in *History Workshop Journal*, vol. 21, no. 2, p.p. 21-33, B. G. Massialas, 1995, The quest for a European identity: the case of education in Greece, paper presented at the 39th annual conference of the CIES, March 29 - April 1, Boston, Mass, W.W. Nobles, 1995, op.cit., p.p. 5-26, M.B. Norton, 1994, op.cit., p.p. 25-33, A.C. Ornstein, 1990, Strategies for effective teaching, New York, Harper & Row, D. Post, 1995, Education and the national question today, in *Comparative Education Review*, vol. 39, no. 2, p.p. 211-218, M. Rist, 1991, Ethnocentric education, in *American School Board Journal*, vol. 178, no. 1, p.p. 26-39, F. Stopsky & S. Lee, 1994, op.cit., M. Szabolsci, 1992, The Ethnic Factor in Central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Land, σ.σ. 103-120.

¹¹ S. E. Nordenbo, 1995, What is implied by a "European curriculum"? Issues of eurocentrism, rationality and education, in *Oxford Review of Education*, vol. 21, no. 1, p.p. 42-46.

από τα βασικότερα εργαλεία του κράτους για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς.¹²

Η μελέτη των σχετικών τεκμηρίων έδειξε ότι οι εν λόγω χώρες επέλεξαν, κυρίως, τη σχολική γνώση που ενσαρκώνεται στο λόγο των εθνοπολιτιστικών στοιχείων, της εθνικής ταυτότητας, της διαχρονικής ιστορικής συνοχής και συνέχειας, καθώς και της εθνικής υπερηφάνειας και αριστείας, καλλιεργώντας παράλληλα τον εθνοκεντρισμό. Είναι εξάλλου γνωστό, ότι η κάθε πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει ιστορική και κοινωνική συνείδηση στα άτομά της μέσα από θέσεις, ιδέες και απόψεις, οι οποίες βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και ένα σύνολο εκπαιδευτικών γνώσεων. Τόσο οι αξίες όσο και η εκπαιδευτική γνώση επιλέγονται, αξιολογούνται και επιβάλλονται με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία και διοχετεύονται μέσω της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια από τις πιο ουσιώδεις διαδικασίες της.

Είναι κοινός τόπος, η συζήτηση για τα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια να θεμελιώνεται γύρω από ένα βασικό ερώτημα. Ποιές αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις θεωρείται ότι πρέπει να αποκτήσουν οι σημερινοί μαθητές, για να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο; Με βάση το ερώτημα αυτό, το πλαίσιο ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων θεμελιώνεται σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του κόσμου του αύριο, καθώς και των σημαντικότερων παραγόντων που θα τον διαμορφώσουν. Δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο παραδοχών για την κοινωνία και το μαθητή, το οποίο στηρίζει τις εκάστοτε επιλογές, οι οποίες παράλληλα αναζητούν εχέγγυα εγκυρότητας που συνδέονται άρρηκτα με τη γενικότερη αποδοχή τους από όλες τις κοινωνικο-πολιτικές ομάδες της συγκεκριμένης κοινωνίας.¹³

¹² D. Coulby, 1995, op.cit, του ιδίου, 1997, European Curricula, Xenophobia and Warfare, in *Comparative Education*, Vol. 33, No. 1, p.p. 29-41, G. Flouris, 1997, op.cit., p.p. 17-39.

¹³ X. Αντωνίου, 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26, J.A. Banks, 1997, Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 343-359, Κ. Παπαμανώλη, 2000, Η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 9-15, Μ. Στογιαννίδου, 2000, Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 121-134, Γ. Τσιάκαλου, 2000, Οδηγός αντιρατσιστικής αγωγής, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, “All different all equal”, 1995, op.cit., M.L. Amaral Varela de Freitas, 2000, Textbooks and citizenship education, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 253-256, A. Bellack, 1964, Knowledge structure and the curriculum, in Smith O. (ed.) *Education and the structure of knowledge*, Chicago, Rand McNally & Company, p.p. 263-289, P. Cloase, 1995, Citizenship, Europe and change, London, MacMillan, D. Coulby, 1996, Euroepan culture: Unity and fracturs, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European education?: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 241-252, Editorial Essay, 1992, in *Comparative Education Review*, vol. 36, no. 1, p.p. 1-9, G. Flouris & P. Calogiannakis, 1998, op.cit., p.p. 31-42, A. Hourdakis & P. Calogiannakis, 1996,

Το έργο της εκπαίδευσης είναι να παράσχει στα παιδιά τις πολιτιστικές βάσεις που θα τους επιτρέψουν να αποκρυπτογραφήσουν, όσο αυτό είναι δυνατό, τις μεταλλάξεις που σημειώνονται. Αυτό προϋποθέτει πως θα κάνει κάποιες επιλογές από τη μάζα των πληροφοριών που την περιβάλλει, προκειμένου να εξηγήσει καλύτερα και να τοποθετήσει τα συμβαίνοντα σ' ένα ευρύτερο ιστορικό σύνολο.¹⁴

Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να απαντήσει στις πολλαπλές προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας, στην προοπτική του συνεχούς εμπλουτισμού των γνώσεων και της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη που είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των καιρών μας.

op.cit., B. Kanpol, 1995, op.cit., p.p. 177-195, A. Kodakos, et al., 1998, The new European value system as it appears in school textbooks, in proceedingd of the International Conference “Sustainable Development in the Islands and the Roles of Research and Higher Education”, vol. 2, p.p. 125-130, M. Koutselini, 2000, op.cit., p.p. 101-108, W.S. Longstreet, 1990, The social studies: In serach of an epistemology, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 244-248, W.S. Longstreet & H.G. Shane, 1993, Curriculum for a new millenium, Boston, Allyn & Bacon, J. Lynch, 1991, Human rights, racism and the multicultural curriculum, *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 141-153, J.W. Perry, 1985, Multicultural and psychology in plural societies, paper presented at the 1st IACCP Circum-Mediterranean Conference on “Ethnic Minorities in Europe” Malmo, Sweden, June 25-28, p.p. 1-20, P. Slattery, 1995, Curriculum development in the postmoedrn era, New york, Garland, C. Theophilides & M. Koutselini-Ioannides, 1996, op.cit., p.p. 1-24.

¹⁴ A. Hourdakos, 1996, A global dimension via the teaching of the ancient world: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 1, no. 2, p.p. 157-182, του ίδιου, , 1999, “MADE IN...” or teaching history in a global age, in A. V. Rigas (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammatap.p. 491-518.

2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συστηματική ανάλυση των σχετικών τεκμηρίων της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ κατέδειξε ποικίλα συμπεράσματα, τα κυριότερα από τα οποία είναι:

1. Το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών και στις τρεις προς εξέταση χώρες, είναι η Ιστορία. Ακολουθεί η Γεωγραφία, ενώ το μικρότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
2. Τις περισσότερες αναφορές ανεξάρτητα από χρονική περίοδο τις συγκέντρωσε στην περίπτωση της Αγγλίας η Ευρώπη, ακολουθούμενη από την Αφρική, στην περίπτωση της Ελλάδας η Ασία, ακολουθούμενη από την Ευρώπη, και στην περίπτωση των ΗΠΑ η Ευρώπη, ακολουθούμενη από την Αμερική. Και στις τρεις χώρες, στην τελευταία θέση κατατάχθηκε η Ωκεανία.
3. Οι λεγόμενοι "κοντινοί- γείτονες" λαοί, και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών. Και στις τρεις χώρες, οι λαοί αυτοί, που είναι διαφορετικοί για κάθε χώρα, παρουσιάζονται ως επί το πλείστον μέσω συγκρούσεων και πολέμων, όπου τις περισσότερες φορές «εμείς» έχουμε το δίκιο και οι «άλλοι» το άδικο. Επιπρόσθετα, οι αναφορές στον πολιτισμό και στην προσφορά των λαών αυτών στην παγκόσμια κληρονομιά είναι σαφώς λιγότερες και μάλιστα ορισμένες φορές αρνητικές.

Πιο συγκεκριμένα:

- α. Όσον αφορά την Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη, και στις τρεις χώρες που εξετάστηκαν, μεγάλο ποσοστό αναφορών, η έκταση του οποίου ποικίλει από χώρα σε χώρα, αναφέρεται σε συγκρούσεις και πολεμικά γεγονότα.
 - β. Απεναντίας και για τις τρεις χώρες, οι υποκατηγορίες οι οποίες υπερτερούν στην περίπτωση της Αμερικής και της Ωκεανίας αφορούν το εμπόριο, τα επιτεύγματα, την τέχνη και το οικοσύστημα.
4. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών που εντοπίστηκαν ήταν στην περίπτωση της Αγγλίας ουδέτερες, ακολουθούν οι αρνητικές και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι θετικές. Ως προς την Ελλάδα πρώτες έρχονται οι αρνητικές αναφορές, ακολουθούν οι ουδέτερες και τελευταίες έρχονται οι θετικές. Τέλος, στις ΗΠΑ υπερτερούν οι ουδέτερες, ακολουθούν οι θετικές και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι αρνητικές αναφορές.
 5. Τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών όσο και τα αντίστοιχα εγχειρίδια του μαθητή, παρά τον σχετικά μεγάλο αριθμό

αναφορών στους "άλλους", εξακολουθούν να παραμένουν, και στις τρεις χώρες, σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικά. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η εθνικιστική εκπαίδευση εξακολουθεί να παραμένει ζωντανή, παρά τη μεγάλη συζήτηση που διεξάγεται και στις τρεις αυτές χώρες αυτή αναφορικά με την πολυπολιτισμική, την εθνική, την αντιρατσιστική, και την κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική εκπαίδευση. Οι "άλλοι" ορίζονται και αποκτούν σημασία αποκλειστικά στη σχέση τους με το εκάστοτε εθνικό κέντρο και αγνοούνται όταν δεν συμβάλλουν στην επιβεβαίωση της μοναδικότητάς του.

6. Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι ο εντοπισμός της έλλειψης πληροφοριών και τις εμπειριών μέσα στα τεκμήρια που εξετάστηκαν, οι οποίες σχετίζονται με τους πολιτισμικά διαφορετικούς κατοίκους των χωρών αυτών, καθώς και επαρκούς περιεχομένου που σχετίζεται με οικουμενικά και πολυπολιτισμικά θέματα και/ή προβλήματα.
7. Εκτός από τον εθνοκεντρισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή και στις τρεις χώρες διαχέονται και από έναν έντονο Ευρωκεντρισμό, σύμφωνα με τον οποίο ο Δυτικός πολιτισμός είναι ο μόνος αξιόλογος πολιτισμός που εμφανίστηκε στον πλανήτη. Σ' αυτόν η ανθρωπότητα οφείλει τα πάντα. Η προσφορά των άλλων πολιτισμών στην παγκόσμια κληρονομιά είτε αποκρύπτεται είτε παρουσιάζεται ως προσφορά του Ευρωπαϊκού πολιτισμού μέσω της νομιμοποίησης που του παρέχει ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, στον οποίο εντοπίζονται οι ρίζες του. Υπό την έννοια αυτή, νομιμοποιούμαστε σε κάποιο βαθμό να κάνουμε λόγο για μία δεύτερη ουσιαστικά μορφή εθνοκεντρισμού ή υπερεθνο-ευρωκεντρισμού.
8. Ο υπόλοιπος κόσμος και ειδικότερα οι χώρες του λεγόμενου αναπτυσσόμενου κόσμου, παρουσιάζονται κυρίως μέσω των προβλημάτων που τις μαστίζουν, γι' αυτό και προσάπτονται σ' αυτές κυρίως αρνητικοί χαρακτηρισμοί. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αφήνεται να διαφανεί ότι υπάρχει και γι' αυτές μια ελπίδα "σωτηρίας", η οποία θα προέλθει μόνο από την ανάπτυξή τους και τον ενστερνισμό του Δυτικού τρόπου ζωής.
9. Και στις τρεις χώρες τα τεκμήρια των οποίων εξετάστηκαν, οι προκαταλήψεις απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες ή λαούς είναι εμφανείς και συνοδεύονται από την ύπαρξη ηθελημένων ή μη λαθών, παραλήψεων και στερεοτυπικών χαρακτηρισμών. Οι λαοί που αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι είναι εκείνοι που διαβιούν στις χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής.

10. Οι μορφές με τις οποίες εμφανίζονται οι προκαταλήψεις, που απαντώνται στα τεκμήρια που εξετάστηκαν, απέναντι σε ορισμένους από τους εκάστοτε εθνικούς «άλλους», ανάλογα με τη χώρα αναφοράς, είναι εξής: δεν εμφανίζονται καθόλου οι συγκεκριμένοι «άλλοι» μέσα στα εγχειρίδια, παρουσιάζονται μέσω στερεοτυπικών χαρακτηρισμών, υπάρχει μια έλλειψη ισορροπίας στην επιλογή του σχετικού περιεχομένου η οποία συνοδεύεται και από μια επιλεκτικότητα απέναντι σ' αυτό, το περιεχόμενο που παρουσιάζεται σε πολλές περιπτώσεις δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, αλλά αποτελεί μια φαντασική νοητική κατασκευή, οι πληροφορίες για ορισμένους λαούς παρουσιάζονται κατακερματισμένες και αποσπασματικές και όχι ως μια συνεχής και αυτοτελής οντότητα, και, τέλος, χρησιμοποιούνται συχνά λεκτικές μορφές προκατάληψης, οι οποίες εκφράζονται με τη βοήθεια «κατάλληλα» επιλεγμένων επιθέτων και επιθετικών προσδιορισμών.

Τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, καθιστούν φανερό το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ, που εξετάστηκαν στην εργασία αυτή,¹ όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένα από τα στερεότυπα και τις εικόνες εχθρού για τους «άλλους» λαούς, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν την υποταγή στην εξουσία, και κατά συνέπεια την επιθετικότητα, η οποία αντί να στρέφεται προς τις υπεύθυνες πολιτικές ηγεσίες, απευθύνεται σε άλλες, μη - εθνικές, ανθρώπινες ομάδες.

¹ Τα όσα αναφέρονται στο κεφάλαιο αυτό για την Αγγλία και τις ΗΠΑ, δεν είναι συμπεράσματα που έχουν καθολική ισχύ σε όλη τη χώρα. Αφορούν μόνο εκείνους τους πληθυσμούς μαθητών που έρχονται σε επαφή με τα συγκεκριμένα εγχειρίδια που αναλύθηκαν για κάθε μια από τις παραπάνω χώρες αντίστοιχα.

3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα όσα προέκυψαν από την έρευνα αυτή έδειξαν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ φαίνεται ότι έως τις μέρες μας δεν έχουν συνειδητοποιήσει σε όλη τη βαρύτητά της τη δυναμική της πολιτισμικής ποικιλίας. Μέχρι σήμερα η ιστορία των εκπαιδευτικών αυτών συστημάτων δείχνει ότι η εκπαίδευση είχε ως στόχο κυρίως την εξασφάλιση της ομογενοποίησης, της συνοχής του πληθυσμού της χώρας μέσα από την κοινή γλώσσα, τα κοινά ιδανικά και τις κοινές αξίες. Η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και της ανάγκης παιδαγωγικής αντιμετώπισής της θέτει σήμερα την εκπαίδευση απέναντι στο καθήκον μιας δυναμικής παρέμβασης.

Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση αγωνιζόταν να καθορίσει και να γνωστοποιήσει στους μαθητές τις σχετικές πληροφορίες που αφορούν τη φύση του έθνους - κράτους και την ιστορία του, οφείλει να αγωνιστεί προκειμένου να γνωστοποιήσει και να μεταδώσει σ' αυτούς τις πληροφορίες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να κατανοήσουν και να σέβονται τόσο την Ευρωπαϊκή όσο και την Παγκόσμια κοινότητα και την ιστορία τους. Το γεγονός ότι ο ρατσισμός και η ξеноφοβία στρέφονται είτε προς εκείνους που θεωρείται ότι δεν ανήκουν στην επονομαζόμενη "δυτικο-ευρωπαϊκή οικογένεια" είτε προς εκείνους που τοποθετούνται οριακά στα σύνορά της, θέτει σοβαρά θεωρητικά, πολιτικά, αλλά και εκπαιδευτικά ζητήματα σε σχέση με την αντιμετώπισή τους.

Το νέο ευρωπαϊκό και διεθνές καθεστώς επιβάλλουν την αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της και την ένταξή της στο ευρωπαϊκό και διεθνές της συγκείμενο, καθώς και στη συλλογιστική του εθνικού και διεθνικού της ρόλου, ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με τα οράματα της νέας μετανεωτερικής εποχής. Μέσα στο συγκείμενο αυτό, η εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να είναι ο υπηρέτης του έθνους-κράτους, αλλά ούτε και ο υπηρέτης των λίγων ισχυρών εθνικών κρατών.

Στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης οφείλουν να αναζητηθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στη δημιουργία και στην αναπαραγωγή της μισαλλοδοξίας και της ξеноφοβίας. Και οι παράγοντες αυτοί δεν είναι άλλοι από:

- Τον εγωισμό, εξαιτίας του οποίου το άτομο θεωρεί τον εθνικό πολιτισμό ανώτερο από οποιονδήποτε άλλο.

- Η άγνοια, η οποία συντελεί στην αύξηση της δυσπιστίας και του φόβου απέναντι στον εθνικό «άλλο».
- Οι προκαταλήψεις, οι οποίες διευκολύνουν την αναπαραγωγή των στερεοτύπων, καθώς και της στρέβλωσης της πραγματικότητας.
- Οι ανακριβείς αξιολογικές κρίσεις, στις οποίες υποκρύπτονται παρεξηγήσεις και πλάνες.

Εξάλλου, το «εμείς» δεν υπάρχει μόνο ως βάση για τη συλλογικότητα του έθνους και της θρησκείας, αλλά και για τη συλλογικότητα των διαφόρων ηπείρων, δηλαδή, όλου του κόσμου. Ο «άλλος» μέσα και έξω από το εθνικό κράτος δεν μπορεί πλέον να γίνεται αντιληπτός ως ξένος ή κατώτερος, αλλά ως ισότιμος πλησίον και συνάνθρωπος. Μέσα από αυτή τη θεώρηση δεν θα προωθείται η εθνική υπερηφάνεια και μισαλλοδοξία, αλλά η αριστεία της συλλογικότητας της ανθρώπινης ύπαρξης, οπουδήποτε αυτή υπάρχει. Με τον τρόπο αυτό, η ενότητα έρχεται μέσα από τη διαφορετικότητα και στοχεύει στη διαπολιτισμική ευαισθησία, ενώ η αλληλόδραση των ανθρώπων συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξή τους.

Στο σημερινό κόσμο, όλες οι κοινωνίες είναι ετερογενείς, γι' αυτό και καμία δεν γλιτώνει από το φαύλο κύκλο της μισαλλοδοξίας. Γι' αυτό σήμερα, περισσότερο από ποτέ, είναι αναγκαίο να δημιουργήσουμε νέα εργαλεία γνώσης και να υιοθετήσουμε νέες στρατηγικές πρόληψης και καταπολέμησης.

Ειδικότερα, το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους επιτρέψουν:

* Να εξετάζουν με ευφυή τρόπο τα πολύπλοκα ζητήματα που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή στη σύγχρονη κοινωνία. Όπως την ουσιώδη ανάγκη για παγκόσμια ειρήνη, τη μείωση των πηγών ενέργειας, τις οικουμενικές σχέσεις, το μέλλον. Η αδυναμία κατανόησης αυτών των προβλημάτων οδηγεί στην απάθεια και στην επιθετικότητα.

* Να αποκτήσουν το αίσθημα της οικουμενικής αλληλεξάρτησης. Η επιβίωση του πλανήτη απαιτεί την κατάργηση των ιδεολογικών και των γεωγραφικών συνόρων. Ο ατομικισμός και η απομόνωση απειλούν την παγκόσμια ειρήνη.

* Να συνειδητοποιήσουν με έναν περισσότερο ευαίσθητο και δημιουργικό τρόπο ότι τα ανθρώπινα προβλήματα και οι ανθρώπινες ανάγκες είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους, καθώς και ότι υπάρχουν πάρα πολλές ομοιότητες αναφορικά με τον

τρόπο που οι άνθρωποι αισθάνονται, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα.

* Να κατανοήσουν ότι τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ή θρησκευτικές ομάδες είναι δυνατό να έχουν διαφορετική άποψη για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, η οποία μπορεί να είναι εξίσου αξιόλογη με αυτή των μαθητών. Επιβάλλεται η ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου να κατανοεί το "ξένο", αυτό που δεν είναι ή δεν κάνει ο ίδιος, και η καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού του συνανθρώπου που διαθέτει διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρήσκευμα, καθώς και διαφορετικές ηθικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις.

*Να αναγνωρίσουν την καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της συνείδησης της κοινωνικής ευθύνης.

*Να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των παγκόσμιων θεμάτων και να μπορούν να ελέγχουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που δέχονται από τα ΜΜΕ και τις άλλες πηγές πληροφόρησης.

*Να αναπτύξουν ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα και στην προαγωγή της ειρήνης και της προόδου προς το συμφέρον όλων.

Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι αυτό που λείπει από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και που πρέπει να πάρει τη θέση που της αξίζει είναι η λεγόμενη αγωγή για την ειρήνη. Θεωρούμε ότι η αγωγή για την ειρήνη πρέπει επιτέλους ν' απασχολήσει σοβαρά τόσο τους παιδαγωγούς όσο και τους πολιτικούς ιθύνοντες των χωρών τα τεκμήρια των οποίων εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη. Γιατί σήμερα που η βία και η επιθετικότητα αποτελούν πια μια καθημερινή πραγματικότητα, η εκπαίδευση θα πρέπει να ξεφύγει από την τακτική που ακολουθεί τόσα χρόνια και να σταματήσει πια να προβάλλει ανάλογες καταστάσεις. Οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές έτσι ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ειρηνική συμβίωση των λαών, στην αλληλεγγύη και στο πνεύμα συνεργασίας και παράλληλα να προσπαθήσει να περιορίσει και γιατί όχι και να εξαλείψει τις στερεότυπες εκείνες αντιλήψεις που οδηγούν στον εγκλωβισμό της σκέψης και περιορίζουν τη συνεργασία μεταξύ των λαών.

Γι' αυτό και πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση που στοχεύει στη διεθνή συνεργασία και κατανόηση των λαών, με την ανάπτυξη θεμάτων όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, χώρες και κουλτούρες, διεθνείς οργανισμοί, κ.λπ.

Επιπρόσθετα, οι νέοι άνθρωποι απαιτείται να συνειδητοποιήσουν ότι οι πολλαπλές ταυτότητες αποτελούν ήδη μια πραγματικότητα για τους περισσότερους ανθρώπους του πλανήτη, παρά την επιθυμία πολλών εθνικών κρατών και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων να αποκρύπτουν αυτήν την πραγματικότητα.

Η διεθνής, λοιπόν, αυτή διάσταση στην εκπαίδευση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από το πνεύμα της οικουμενικότητας και πολυπολιτισμικότητας για να δημιουργήσει τις βάσεις για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, δίνοντας έμφαση στις ουμανιστικά προσανατολισμένες ανθρώπινες αξίες της ιστορίας, της επιστήμης, της τεχνολογίας, της λογοτεχνίας και της τέχνης. Η προοπτική του κοσμοπολίτη προϋποθέτει τη γνώση και την κατανόηση μιας πλειάδας πολιτισμών οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως διακριτικές οντότητες. Αν οι άνθρωποι εκπαιδεύονται για να ζουν ως πολίτες του κόσμου, θα ενδιαφέρονται περισσότερο για τη φτώχεια και την εξαθλίωση του αναπτυσσόμενου κόσμου, για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αφορούν ολόκληρο τον πλανήτη. Δεν θα ζουν έγκλειστοι στον εθνικό τους εγωισμό. Θα αντιλαμβάνονται μάλιστα καλύτερα τις εθνικές τους ιδιαιτερότητες και τον εαυτό τους.

Βέβαια, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί έτσι ώστε να μη φτάσουμε σε μία άλλη ακραία κατάσταση, όπου η υπερβολή της ιδέας της παγκόσμιας συνείδησης ν' αποβεί εις βάρος της συνείδησης της εθνικής ταυτότητας του κάθε ατόμου. Γι' αυτό μια τέτοια είδους προσέγγιση θα πρέπει να είναι εξαιρετικά ευέλικτη, προκειμένου να συμβάλλει στην ανάπτυξη της παγκόσμιας συνείδησης, χωρίς να παραγκωνίζει την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε λαού.

Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει εύλογα είναι τι είδους Α.Π. απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω. Η αναλυτική περιγραφή είναι πέρα από τους στόχους της εργασίας αυτής. Σημειώνουμε, όμως, ότι το Α.Π. οφείλει να στοχεύει στην ταυτόχρονη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και των οικουμενικών αξιών. Μια κριτική γνώση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων οφείλει ν' αποτελεί απόρροια ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος. Γιατί αυτό που σήμερα χρειαζόμαστε είναι μία εκπαίδευση, η οποία θα προετοιμάζει τους εθνικούς πολίτες της να γίνουν και "υπερπολιτισμικοί" με την έννοια ότι θα εκτιμούν ως πολίτες την πραγματική κληρονομιά των πλούσιων αλληλεξαρτώμενων κοινωνιών σε ευρωπαϊκό και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ωστόσο, οι όποιες προσπάθειες σχεδιασμού και εφαρμογής ενός νέου Α.Π. οφείλουν να αποφύγουν την προσέγγιση εκείνη που αντιμετωπίζει την ανθρώπινη

ιστορία μόνο ως πορεία θριάμβου της Δύσης. Η προσέγγιση αυτή συνεπάγεται την αντίληψη ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι αποκλειστικό προϊόν της Ευρώπης και τις τελευταίες δεκαετίες έχει πάρει τη μορφή του νεωτερικού λόγου που εκφράζεται ως οικουμενικός, ολιστικός και αποκλειστικός. Ένα ευρωκεντρικό μόνο Α.Π. δεν πρόκειται ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες των μελλοντικών γενεών περισσότερο από ένα εθνοκεντρικό Α.Π. Και αυτό γιατί η Ευρώπη, όπως και οποιοδήποτε έθνος - κράτος, δεν αποτελεί τον κόσμο, αλλά ένα τμήμα ενός αλληλεξαρτώμενου διεθνούς συστήματος. Αν το Α.Π. δεν προωθεί την κατανόηση και των μη-ευρωπαϊκών πολιτισμών, ενδεχομένως, θα βλάψει τις μελλοντικές γενεές. Η αύξηση της ρατσιστικής δραστηριότητας στην Ευρώπη αποτελεί μια έκδηλη υπενθύμιση του κινδύνου που αντιμετωπίζουν όλες οι κοινωνίες.

Η νέα, λοιπόν, μορφή Α.Π. θα πρέπει εκτός των άλλων να χαρακτηρίζεται και από τα εξής:

- * Τη διεύρυνση της προοπτικής της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, προκειμένου ν' αποφευχθεί ο στενός ευρωκεντρισμός.
- * Την αναγνώριση της συνεισφοράς και των επιρροών των μη - ευρωπαϊκών πολιτισμών, σ' αυτό που συνήθως θεωρείται ως "ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά".
- * Την κατανόηση και την εκτίμηση του τρόπου ζωής των ανθρώπων σε άλλες περιοχές του κόσμου, με έμφαση στις αναπτυσσόμενες χώρες της Αφρικής, της Μέσης Ανατολής και της Νότιας Αμερικής.

Επιπρόσθετα, οφείλει να καθιστά τους μαθητές ικανούς:

- *Να κατανοήσουν τη συνολικότητα των εμπειριών όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων που διαβιούν στο συγκεκριμένο τους εθνικού τους κράτους.
- *Να κατανοήσουν το γεγονός ότι η ύπαρξη διαφοροποιήσεων μεταξύ ιδεών και πραγματικοτήτων ενυπάρχει πάντα και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα όλων των ανθρώπινων κοινωνιών.
- *Να υιοθετήσουν αξίες, στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι στηρίζουν τον εθνικό πλουραλισμό και την πολιτισμική διαφοροποίηση, ενώ ταυτόχρονα δομούν και στηρίζουν το έθνος-κράτος, καθώς και την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα.
- *Να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για τη διενέργεια αποτελεσματικών διαπροσωπικών, διεθνικών και διαπολιτισμικών αλληλοδράσεων.

Η επίτευξη όλων αυτών δεν μπορεί να γίνει ουσιαστικά μέσα από τα ήδη γνωστά και ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα με βάση τα χωριστά μαθήματα, που

χρησιμοποιούνται συνήθως σε εθνικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, προτείνουμε τη χρήση του διαθεματικού/διακλαδικού μοντέλου Α.Π. Μέσω της ολιστικής αυτής προσέγγισης:¹

- * Προωθείται η ενεργός συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στη χάραξη της πορείας της μάθησης.
- * Εφαρμόζεται η διερευνητική διδασκαλία και ανθίζει ο ενδεδειγμένος διαλογισμός (reflectivity).
- * Κατανοείται η προσωπική ταυτότητα των μαθητών μέσω της διερεύνησης των εμπειριών και των αξιών τους.
- * Γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενο της κοινωνικής αλλαγής και της συνέχειας που διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις.
- * Αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα των μαθητών.

Το επόμενο στάδιο αφορά την προσεκτική επιλογή των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται από το μαθητή μέσα στη σχολική τάξη. Και αυτό, γιατί δε μπορούμε να μιλάμε για κατανόηση και αποδοχή των "άλλων" όταν χρησιμοποιούν οι μαθητές μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ενδυνάμωση της κατανόησης και του σεβασμού των άλλων πολιτισμών. Τα κεφάλαια εκείνα που αναφέρονται σε άλλες χώρες θα πρέπει να είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται τόσο οι άκριτες στερεοτυπικές κρίσεις όσο και η επιφανειακή μάθηση. Τα κεφάλαια αυτά θα πρέπει κυρίως να επιδρούν θετικά στη διάθεση των μαθητών να γνωρίσουν όσους το δυνατόν περισσότερους πολιτισμούς και περιοχές του κόσμου. Επιπρόσθετα, εκείνο που θα πρέπει να απασχολεί τα σχολικά εγχειρίδια είναι η λειτουργικότητα του κάθε πολιτισμού κάτω από τις συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες που λειτουργεί, και όχι η ανωτερότητα ή κατωτερότητά του σε σύγκριση με κάποιους άλλους πολιτισμούς.

Θα θέλαμε να τονίσουμε συμπερασματικά για τα σχολικά εγχειρίδια, ότι θα πρέπει να εστιάζονται κυρίως:

¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο μοντέλο σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων βλέπε: Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, 1996, Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρούλακη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 379 - 381, L. Erickson, 1995, *Stirring the head, heart, and soul*, Thousand Oaks: N.J., Corwin Press, S. Hegstrup, 1999, *Interdisciplinarity- the way to cooperate across the professions- or an illusion?*, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 45-52, J. Kincheloe, P. Slattery & S. Steinberg, 1998, *Contextualizing teaching*, New York, Longman, L. Stenhouse, 1975, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational.

- * Στην προβολή σύγχρονων προβλημάτων.
- * Στην προώθηση της ιδέας του παγκόσμιου πολίτη.
- * Στην αντικειμενική αποσαφήνιση ιστορικών και πολιτικών γεγονότων.
- * Στη διεθνή συνεργασία και κατανόηση, καθώς και στην αγωγή για την ειρήνη.
- * Στο σεβασμό των δικαιωμάτων και των πολιτισμών των άλλων λαών.
- * Στην καλλιέργεια στα νεαρά άτομα του αισθήματος ευθύνης και αλληλεγγύης απέναντι στην ανθρωπότητα.
- * Στην προαγωγή της ανοχής και της ειρήνης, καθώς και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων.
- * Στη στηλίτευση του επεκτατισμού, της βίας, του πολέμου, του φανατισμού, των φυλετικών διακρίσεων, καθώς και κάθε ιδεολογίας εθνικής ή φυλετικής αντιπαλότητας.
- * Στην προβολή του γεγονότος ότι η ιστορική εξέλιξη στηρίζεται, ιδιαίτερα σήμερα στην αλληλεπίδραση των λαών και προωθείται μέσα από την επικοινωνία και τις φιλικές σχέσεις.
- * Στην εξισορρόπηση του περιεχομένου που σχετίζεται με την τοπική, την εθνική, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία.
- * Στην ανάπτυξη υγιών συναισθημάτων απέναντι στην εθνική, αλλά και στην παγκόσμια ταυτότητα, μέσω της διαμόρφωσης θετικών αντιλήψεων για τον εθνικό "εαυτό" και τον εθνικό "άλλο".
- * Στην ανάπτυξη των εθνικών πολιτισμικών οριζόντων του ατόμου μέσω της γνώσης διαφορετικών πολιτισμών.
- * Στην ανάπτυξη μιας "εθνο-ευρω-κοσμοαντίληψης".

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, προτείνουμε τη συνεργασία των χωρών σε καθαρά παιδαγωγικό επίπεδο, για τη συγγραφή ειδικών σχολικών εγχειριδίων με βάση την παιδαγωγική για την ειρήνη και την ένταξη των εγχειριδίων αυτών στη σχολική πράξη. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι οι συγκριτικές μελέτες που γίνονται σε επίπεδο Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων είναι απαραίτητο να συνδυαστούν και με τις ανάλογες πολιτικές πρωτοβουλίες.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές να μάθουν να ζουν υπό την προοπτική του "ανοίγματος" στους άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς, στους άλλους τρόπους σκέψης και ζωής. Μέσω της αποδοχής των διαφορών θ' αναπτυχθούν τα σπέρματα της παγκόσμιας ειρήνης. Αναγνωρίζοντας την πραγματικότητα αυτή, τα εκπαιδευτικά συστήματα

οφείλουν να παρέχουν σε όλους τους μαθητές μια σαφή και αντικειμενική εικόνα της συμβολής όλων των πολιτισμών στη δημιουργία του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς να υποτιμάται η ιδιαίτερη συμβολή κανενός.

Αυτό δε σημαίνει ότι δεν κρίνεται πλέον θεμιτή η αναπαραγωγή του παρελθόντος, καθώς και η οικοδόμηση μιας διακριτής ταυτότητας κάθε χώρας, αρκεί να τηρούνται ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως είναι η μη υποβάθμιση των άλλων λαών, η μη παραχάραξη των εθνικών τους ιστοριών, καθώς και η αποφυγή εθνικιστικών υπερβολών οποιασδήποτε μορφής.

Εξάλλου, όπως είναι γνωστό, ένα άτομο κατανοεί καλύτερα τη χώρα του και την ιστορία της, όταν αποβάλλει την εθνοκεντρική οπτική του, εξετάσει την ιστορία και τον πολιτισμό άλλων χωρών και τοποθετήσει το δικό του έθνος μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου συγκείμενου των παγκόσμιων εξελίξεων.²

Μέσω της συνάντησης με άλλους πολιτισμούς, του παραμερισμού των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο σε μια τέτοια συνάντηση, της προώθησης των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού με στόχο την προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, του σεβασμού της πολιτισμικής πολλαπλότητας και της συνειδητοποίησης του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού θα μπορέσει η εκπαίδευση των πολιτών του 21ου αιώνα να συμβάλει στην προώθηση της συνεργασίας, της κατανόησης, της ανάπτυξης, της φιλίας και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών της γης.

² Μ. Καϊλα & Ε. Καλογήρου-Θεοδωροπούλου, 1994, Ευρωπαϊκή ιδέα και εκπαίδευση: Η πρόληψη του ζητούμενου και ο Λαβύρινθος, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 281-302, L. D' Anagelo, 1998, Cultural identity and the European dimension (14-16 year olds), in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 72-85, G. Morrison, 2000, Teaching in America, Boston, Allyn & Bacon, R. Nicholas, 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21, S.E. Nordembo, 1995, op.cit., p.p. 41-46, e. Taylor, 1994, A learning model for becoming interculturally competent, in *International Journal of Intercultural Review*, vol. 18, no. 3, p.p. 389-408, J.L. Tucker & A.M. Evans, 1996, The Challenge of a Global Age, in Massialas B.G. & Allen R.F., (eds.) *Crucial Issues in Teaching Social Studies K-12*, New York, Wadsworth publ., p.p. 181-218.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1		1
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους				
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές				
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη				
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση				
		θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό				
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα				
		υγεία-αρρώστειες				
	ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες						
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ		θεσμοί /δικαιώματα				
		Ειρήνη βία -συγκρούσεις-πόλεμοι				
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ		άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:				1		1

ΠΙΝΑΚΑΣ 7
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

			ΑΣΙΑ			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τύπος		2		2
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές				
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση				
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό				
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι κατανάλωση		1		1
		εμπόριο-υπηρεσίες				4
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		2	2	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		9	6	15
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία					
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	1	20	1	20	
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:			1	34	9	44

ΠΙΝΑΚΑΣ 8
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1		1
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζόν απειλή του ανθρώπινου γένους				
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικές αλλαγές				
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη				
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση				
		θετικό-φιλικό				
	ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό				
		διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας				
	ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες						
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ		θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		1	1	2
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		2	2	4
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ		άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα					
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:				4	3	7

ΠΙΝΑΚΑΣ 9
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		4		4
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζόν απειλή του ανθρώπινου γένους				
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικές αλλαγές				
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη				
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση				
		θετικό-φιλικό				
ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό					
	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες					
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι				
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες				
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		8	3	11
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		7		7
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		1		1
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			5		5	
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:				25	3	28

ΠΙΝΑΚΑΣ 10
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1		1
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζόν απειλή του ανθρώπινου γένους				
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές				
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη				
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση				
		θετικό-φιλικό				
	ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό				
		διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες				
	ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες						
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ		θεσμοί /δικαιώματα				
		Ειρήνη βία -συγκρούσεις-πόλεμοι				
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ		άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:				1		1

ΠΙΝΑΚΑΣ 11
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ							
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ	
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		65		65	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους					
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	7 3	5 7		12 10	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση		2		2	
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό					
		ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας				
	ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες				
			θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		6		6
		ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		3		3
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				2		2	
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:			10	90		100	

ΠΙΝΑΚΑΣ 12
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

			ΑΣΙΑ			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		150		150
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		5	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος	3	15		18
		κλιματολογικός αλλαγές	3	22		25
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη		5		5
		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση θετικό-φιλικό			
	ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό				
		διατροφή-πείνα	12	4	7	23
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	υγεία-αρρώστιες	3	12	4	19
		Παραγωγή-πόροι	5	24		29
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	12	9	8	29
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	97	122	4	223
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	11	7	495	516
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	34	106		140
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	4	60		64
	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ:			184	531	518

ΠΙΝΑΚΑΣ 13
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		65	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		5	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος	5	7	
		κλιματολογικός αλλαγές	6	10	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό			
	ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό			
διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες					
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	4	39	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	11	31	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		12	57
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	8	5	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		5	4		

ΠΙΝΑΚΑΣ 14
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		250	
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		
	αέρας-θάλασσα -έδαφος		24	39	
	κλιματολογικός αλλαγές	22	34		
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα		17	4
		υγεία-αρρώστειες	11	24	2
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	11	32	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	2	11	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	41	120	27
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	15	64	340
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	11	33	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	25	34	

ΠΙΝΑΚΑΣ 15
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		22	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	1	4	6
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		4	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			

ΠΙΝΑΚΑΣ 16
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		11	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		14	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		6	
		θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		5	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			

ΠΙΝΑΚΑΣ 17
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		33	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		8	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		8	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		3	2
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		9	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			9		

ΠΙΝΑΚΑΣ 18
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		11	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		2	
		ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		3
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			7

ΠΙΝΑΚΑΣ 19
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		122	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		19	1
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		14	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		2	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			2
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		18	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			15		

ΠΙΝΑΚΑΣ 20
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		2	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		3	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα				
	υγεία-αρρώστειες				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				

ΠΙΝΑΚΑΣ 21
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		3	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		1	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		9	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		2	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		2	

ΠΙΝΑΚΑΣ 22
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		4	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζόν απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		3 1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		4	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		26	4
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		50	3
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		4	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			15		

ΠΙΝΑΚΑΣ 23
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		3	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα				
	υγεία-αρρώστειες				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		1	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		10	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		7	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		3		

ΠΙΝΑΚΑΣ 24
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		7	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	3	25	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		43	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		24	4
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		9	

ΠΙΝΑΚΑΣ 25
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		3	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		1	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		8	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		2	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		3	

ΠΙΝΑΚΑΣ 26
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		113	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	1	34 28	8
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	32		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες	5		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	28		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	53	8	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	47		
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			42
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	65	2	1
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		30			

ΠΙΝΑΚΑΣ 27
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		265	
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζόν απειλή του ανθρώπινου γένους		
	αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			73 75	3
	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	23	
νέα συνείδηση			4		
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ		θετικό-φιλικό	10		
		αρνητικό-εχθρικό			1
ΣΩΜΑ		διατροφή-πείνα	6		10
		υγεία-αρρώστειες			16
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	35	7	1
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	120	7	5
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	65	2	29
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			568
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	76	3	20
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	131	12	7

ΠΙΝΑΚΑΣ 28
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		74	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		26	57
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	6	13	2
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
		διατροφή-πείνα	3		4
ΣΩΜΑ	υγεία-αρρώστειες			2	
	Παραγωγή-πόροι	10	5	3	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	26	19	6
		ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	79	2
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			213
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	40	2	1
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	54	6	3

ΠΙΝΑΚΑΣ 29
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		66	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	3 1	28 129	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	4		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες	4		7 4
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	31		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	108	10	3
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	128	10	22
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	27		653
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	72		3
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		59		8	

ΠΙΝΑΚΑΣ 30
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		76	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		52	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	16	8	
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες		5		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	26	1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	52	2	1
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	16		
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			5
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	14		
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		1			

ΠΙΝΑΚΑΣ 31
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		33	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		14	2
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2	1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	5	1	1
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			1
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	9		
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		6	1		

ΠΙΝΑΚΑΣ 32
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		67	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		1	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		9 5	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά υγεία-αρρώστειες		2	1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	3	2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		1	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	8	112	3
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			49
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	1	4	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	6	5	

ΠΙΝΑΚΑΣ 33
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		55	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		16	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		6	6
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες		2	7
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2	2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	1	4	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	14	3	3
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	2	2	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	5	1	

ΠΙΝΑΚΑΣ 34
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		110	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		6	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		5	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	3	3	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	4	5	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	18	3	4
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	1		16
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	4	10	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	18	6	

ΠΙΝΑΚΑΣ 35
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		24	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		11	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		3	

ΠΙΝΑΚΑΣ 36
ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	Α.Π. 1976-1977		ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976-1977		ΕΙΚΟΝΕΣ 1976-1977		Α.Π. 1982		ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000		ΕΙΚΟΝΕΣ 1985-2000		ΣΥΝΟΛΟ
	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.
ΙΣΤΟΡΙΑ	38	8.8	1.428	11.1	120	13.5	174	6.9	2.033	18	188	2.9	3.981
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	6	1.4	905	6.9	209	23.6	17	0.7	1.689	14.9	264	4	3.090
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	30	7	509	3.7	-	-	43	1.7	106	0.9	141	2.2	829
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	0.5	32	0.2	-	-	42	1.7	487	4.3	15	0.2	578
ΣΠΟΥΔΗ/ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	2	0.5	14	0.1	-	-	64	2.5	99	0.9	124	1.9	303

ΠΙΝΑΚΑΣ 37
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Α.Π. 1976-1977					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976-1977					ΕΙΚΟΝΕΣ 1976-1977					Α.Π. 1982					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000					ΕΙΚΟΝΕΣ 1985-2000					ΣΥΝΟΛΟ
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1^η	-	24	4	2	-	4	680	102	278	-	-	17	3	5	-	-	48	7	17	-	14	280	140	174	2	-	-	17	36	-	1.854
2^η	-	5	-	7	-	-	92	5	157	-	-	15	2	61	-	-	20	-	18	-	-	300	18	301	-	-	22	-	18	-	1.041
3^η	-	5	-	2	-	5	83	5	118	-	-	-	-	5	-	6	12	6	12	6	24	112	84	177	28	3	23	2	24	2	744
4^η	1	8	3	15	1	91	388	162	642	37	36	42	18	122	7	12	35	14	68	12	469	894	430	722	255	80	82	19	98	40	4.803

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ**
- 2: ΑΣΙΑ**
- 3: ΑΦΡΙΚΗ**
- 4: ΕΥΡΩΠΗ**
- 5: ΩΚΕΑΝΙΑ**

ΠΙΝΑΚΑΣ 38
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΤΑΞΗ
Α.Π. 1976-1977 ≠ Α.Π. 1982

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄ ΤΑΞΗ		Β΄ ΤΑΞΗ		Γ΄ ΤΑΞΗ		Δ΄ ΤΑΞΗ		Ε΄ ΤΑΞΗ		ΣΤ΄ ΤΑΞΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	-	-	2	14	3	23	15	49	18	86	38	174
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5	2	12	6	17
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	-	-	7	10	10	28	11	-	2	5	30	43
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	42	2	42
ΣΠΟΥΔΗ/ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	10	-	13	-	10	-	31	2	-	-	-	2	64
ΣΥΝΟΛΟ	-	10	-	13	9	32	13	79	32	50	24	135	78	319

1: Α.Π. 1976-1977

2: Α.Π. 1982

ΠΙΝΑΚΑΣ 39
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΤΑΞΗ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976-1977 ≠ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄ ΤΑΞΗ		Β΄ ΤΑΞΗ		Γ΄ ΤΑΞΗ		Δ΄ ΤΑΞΗ		Ε΄ ΤΑΞΗ		ΣΤ΄ ΤΑΞΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	-	-	131	229	209	447	485	552	598	805	1.428	2.033
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	8	-	80	-	386	800	431	889	905	1.689
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	-	-	119	19	155	23	189	27	46	37	509	106
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	31	59	32	99
ΣΠΟΥΔΗ/ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	50	-	90	8	135	6	212	-	-	-	-	14	487
ΣΥΝΟΛΟ	-	50	-	90	271	383	450	682	1.061	1.419	1.106	1.790	2.888	4.414

1: ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976-1977

2: ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000

ΠΙΝΑΚΑΣ 40
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΤΑΞΗ
ΕΙΚΟΝΕΣ 1976-1977 ≠ ΕΙΚΟΝΕΣ 1985-2000

ΜΑΘΗΜΑ	Α΄ ΤΑΞΗ		Β΄ ΤΑΞΗ		Γ΄ ΤΑΞΗ		Δ΄ ΤΑΞΗ		Ε΄ ΤΑΞΗ		ΣΤ΄ ΤΑΞΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	-	-	-	26	19	41	91	49	10	72	120	188
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	-	-	14	-	84	117	111	147	209	264
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	-	-	-	17	-	36	-	37	-	51	-	141
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	9	-	15
ΣΠΟΥΔΗ/ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	10	-	29	-	32	-	53	-	-	-	-	-	124
ΣΥΝΟΛΟ	-	10	-	29	-	75	33	130	175	209	121	279	329	732

1: ΕΙΚΟΝΕΣ 1976-1977

2: ΕΙΚΟΝΕΣ 1985-2000

ΠΙΝΑΚΑΣ 41
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	Α.Π. 1976-1977					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976-1977					ΕΙΚΟΝΕΣ 1976-1977					Α.Π. 1982					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000					ΕΙΚΟΝΕΣ 1985-2000				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ΙΣΤΟΡΙΑ	-	19	2	8	-	7	890	134	522	-	-	38	11	75	-	1	60	7	81	-	64	823	310	816	14	-	84	11	102	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	1	1	1	4	1	80	199	97	475	-	36	36	12	118	7	2	4	1	9	2	301	590	170	399	244	47	51	59	69	41
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	21	4	13	-	3	142	42	183	-	-	-	-	-	-	1	29	4	7	1	21	50	27	8	-	3	117	14	6	-
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	-	-	2	-	3	8	-	13	37	-	-	-	-	-	8	20	8	8	8	15	13	33	26	-	2	4	5	5	-
ΣΠΟΥΔΗ/ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	-	1	-	2	-	7	4	1	2		-	-	-	-	-	6	13	7	12	7	105	11	132	123	27	27	17	24	41	2

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ**
- 2: ΑΣΙΑ**
- 3: ΑΦΡΙΚΗ**
- 4: ΕΥΡΩΠΗ**
- 5: ΩΚΕΑΝΙΑ**

ΠΙΝΑΚΑΣ 42
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		14	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικές αλλαγές		2	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		4	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			

ΠΙΝΑΚΑΣ 43
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		8	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον			
		απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		6	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				

ΠΙΝΑΚΑΣ 44
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος			
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		2	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
		θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		1	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			

ΠΙΝΑΚΑΣ 45
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ZΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		13	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		8	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος		10	0
		κλιματολογικός αλλαγές		3	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
	ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό			
διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			1		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		19	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		3	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		95	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			16		

ΠΙΝΑΚΑΣ 46
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τύπος		1	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα					

ΠΙΝΑΚΑΣ 47
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		27	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			34
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			49
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	1		
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες	1	8	2
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		11	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		36	1
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	2	60	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		12	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	2	27	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		11	

ΠΙΝΑΚΑΣ 48
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		40	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			5
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		8 10	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες	6	39 14	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		16	1
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	1	9	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	7	87	2
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		14	19
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		19	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		2	26		

ΠΙΝΑΚΑΣ 49
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		33		
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			2
	αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	18 10	1 1	
	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη		2	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ			θετικό-φιλικό			
ΣΩΜΑ		αρνητικό-εχθρικό				
		διατροφή-πείνα		29		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ		ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	υγεία-αρρώστιες		14	
			Παραγωγή-πόροι		12	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		9		
		θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	6	92	13	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		30		
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	1	22	76	

ΠΙΝΑΚΑΣ 50
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		32	
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		5
			αέρας-θάλασσα -έδαφος	1	32
		κλιματολογικός αλλαγές	2	11	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	20	14	
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα	4	29	
		υγεία-αρρώστιες		14	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2	32	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	2	122	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	5	207	11
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	6	225	10
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	3	54	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		341	

ΠΙΝΑΚΑΣ 51
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		17	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		8	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιες		14	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		3	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		6	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		23	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		4	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		3	

ΠΙΝΑΚΑΣ 52
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		76	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		33	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά		12	
		υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		10	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		7	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		27	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		1	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		925	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			

ΠΙΝΑΚΑΣ 53
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		34	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		6	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1 4	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά υγεία-αρρώστιες		36	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		14	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		12	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		57	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			2
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		15	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			12		

ΠΙΝΑΚΑΣ 54
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		50	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		11 1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά υγεία-αρρώστειες		27	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		11	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		10	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		84	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		24	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		95	

ΠΙΝΑΚΑΣ 55
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		133	
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		1
	αέρας-θάλασσα -έδαφος			12	
	κλιματολογικός αλλαγές		2		
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη		17	
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά		7	
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		22	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		40	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		99	2
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		28	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		117	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		250	

ΠΙΝΑΚΑΣ 56
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		30	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		4	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		17	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			

ΠΙΝΑΚΑΣ 57
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		2	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	13	6	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		1	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		6		

ΠΙΝΑΚΑΣ 58
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	1
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό			
	ΣΩΜΑ	αρνητικό-εχθρικό			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		2	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	12	13	3
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		47	3
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		4		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		15		

ΠΙΝΑΚΑΣ 59
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		3	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	13	14	1
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		2	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		6	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		4	

ΠΙΝΑΚΑΣ 60
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		6	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		4	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	14	99	2
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		77	1
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		4		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		13		

ΠΙΝΑΚΑΣ 61
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		1	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		2	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	13	6	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		1	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		5		

ΠΙΝΑΚΑΣ 62
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		113	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	1	34	8
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	32		
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
		διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες	5		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	28		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	53	8	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	47		
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			42
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	65	2	1
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		30			

ΠΙΝΑΚΑΣ 63
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		265	
		ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		
	αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			73 75	3
	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	23	
νέα συνείδηση			4		
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ		θετικό-φιλικό	10		
		αρνητικό-εχθρικό			1
ΣΩΜΑ		διατροφή-πείνα	6		10
		υγεία-αρρώστειες			16
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	35	7	1
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	120	7	5
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	65	2	29
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			568
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	76	3	20
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	131	12	7

ΠΙΝΑΚΑΣ 64
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		74	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			26
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	6	13	2
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα	3		4
		υγεία-αρρώστειες			2
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	10	5	3
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	26	19	6
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	79	2	10
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			213
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	40	2	1
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	54	6	3

ΠΙΝΑΚΑΣ 65
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		66	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	3 1	28 129	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	4		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες	4		7 4
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	31		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	108	10	3
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	128	10	22
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	27		653
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	72		3
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		59		8	

ΠΙΝΑΚΑΣ 66
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		76	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		52	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη	16	8	
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
		διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες		5	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	26	1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	52	2	1
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	16		
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			5
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	14		
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	1		

ΠΙΝΑΚΑΣ 67
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		33	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		14	2
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2	1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	5	1	1
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			1
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	9		
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		6	1		

ΠΙΝΑΚΑΣ 68
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		67	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		1	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		9 5	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά υγεία-αρρώστειες		2	1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	3	2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		1	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	8	112	3
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			49
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	1	4	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	6	5	

ΠΙΝΑΚΑΣ 69
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		55	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		16	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		6	6
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες		2	7
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2	2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	1	4	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	14	3	3
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	2	2	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	5	1	

ΠΙΝΑΚΑΣ 70
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		110	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		6	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		5	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	3	3	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	4	5	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	18	3	4
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	1		16
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	4	10	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	18	6	

ΠΙΝΑΚΑΣ 71
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		24	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		11	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	2		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		3	

ΠΙΝΑΚΑΣ 72
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος			
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση		3	
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	1	3	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		8	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		3	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		8		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			13	

ΠΙΝΑΚΑΣ 73
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος			
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα				
	υγεία-αρρώστιας				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		3	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		2	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		5		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				

ΠΙΝΑΚΑΣ 74
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος			
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		8	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				

ΠΙΝΑΚΑΣ 75
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος			
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη		3	
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		10	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		25	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		6	1
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		16	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			29		

ΠΙΝΑΚΑΣ 76
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος			
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές			
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		1	
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				

ΠΙΝΑΚΑΣ 77
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		46	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		6	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	1	32	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πεινά			
		υγεία-αρρώστειες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	5	6	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		11	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		109	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		82	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία	3	4	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	10	11	

ΠΙΝΑΚΑΣ 78
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		3	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζόν απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		6	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	1		
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		13	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		28	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	9	21	5
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2		
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	1	6		

ΠΙΝΑΚΑΣ 79
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		7	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές	3	12	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα				
	υγεία-αρρώστειες				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι	3	2	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		7	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη	14	12	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		1	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα	3	1	

ΠΙΝΑΚΑΣ 80
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος	1	7	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		1	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη		6	
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες	5	5	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		5	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες	2	192	3
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		169	12
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι	20	343	28
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία			
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		5	3		

ΠΙΝΑΚΑΣ 81
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		4	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		15	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα				
	υγεία-αρρώστιες				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		3	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα				

ΠΙΝΑΚΑΣ 82
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΜΕΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		191	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους		2	
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		2	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα			
		υγεία-αρρώστειες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1
κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες				3	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ		θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		19	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ		άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		6	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		26	

ΠΙΝΑΚΑΣ 83
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΣΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		72	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		2	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες		1	
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		18	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		1	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		1	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			9		

ΠΙΝΑΚΑΣ 84
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΑΦΡΙΚΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		52	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		2	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιες			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		3	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2	
Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			4		

ΠΙΝΑΚΑΣ 85
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΕΥΡΩΠΗ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		61	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		2	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
		νέα συνείδηση			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	θετικό-φιλικό			
		αρνητικό-εχθρικό			
ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα		3		
	υγεία-αρρώστιες				
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι		1	
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες		24	
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη		14	
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι		9	
	ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία		2	
		Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα		4	

ΠΙΝΑΚΑΣ 86
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΩΚΕΑΝΙΑ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			ΘΕΤΙΚΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
			ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΦΥΣΗ	ΖΩΗ	Οικοσύστημα φυσικά περιβάλλοντα ζωτικός χώρος τόπος		41	
	ΥΛΗ	αύξηση CO ₂ /Οζον απειλή του ανθρώπινου γένους			
		αέρας-θάλασσα -έδαφος κλιματολογικός αλλαγές		5	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΠΝΕΥΜΑ	γνώση-σκέψη			
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	νέα συνείδηση			
		αρνητικό-εχθρικό			
	ΣΩΜΑ	διατροφή-πείνα υγεία-αρρώστιας			
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Παραγωγή-πόροι			
		κατανάλωση εμπόριο-υπηρεσίες			
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ	θεσμοί /δικαιώματα Ειρήνη			
		βία -συγκρούσεις-πόλεμοι			
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	άνθρωπος-έργα, επιτεύγματα, τεχνολογία				
	Τέχνη, αξίες, μύθοι, σύμβολα γλώσσα			1	

ΠΙΝΑΚΑΣ 87
ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ	Α.Π. ΑΓΓΛΙΑΣ		ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΑΣ		ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΓΓΛΙΑΣ		Α.Π. ΕΛΛΑΔΑΣ		ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ		ΕΙΚΟΝΕΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	
	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%	ΑΝΑΦ.	%
ΙΣΤΟΡΙΑ	55	26.8	1.273	10.7	740	15.7	310	16.6	2.033	18	188	2.9
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	57	27.8	778	6.5	586	12.4	50	2.7	1.689	14.9	264	4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	6	2.9	307	2.6	208	4.4	25	1.3	487	4.3	15	0.2

ΠΙΝΑΚΑΣ 88
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Α.Π. ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΓΓΛΙΑΣ					Α.Π. ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΕΛΛΑΔΑΣ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1^η	4	6	1	18	-	6	25	200	295	-	2	-	155	167	-	-	28	15	57	-	14	280	140	174	2	-	-	17	36	-
2^η	-	-	-	7	-	8	1	-	564	-	-	-	-	350	-	-	12	-	32	-	-	320	28	370	-	-	25	-	21	-
3^η	-	-	-	7	-	7	19	2	29	-	1	3	-	10	-	-	19	-	28	-	19	78	62	85	18	-	20	1	17	-
4^η	16	8	2	48	1	326	292	160	386	79	192	211	139	207	54	44	71	33	193	30	474	906	442	744	265	83	83	20	102	42

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ**
- 2: ΑΣΙΑ**
- 3: ΑΦΡΙΚΗ**
- 4: ΕΥΡΩΠΗ**
- 5: ΩΚΕΑΝΙΑ**

ΠΙΝΑΚΑΣ 89
ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΠΡΩΤΟ ΑΝΑ ΗΠΕΙΡΟ

ΜΑΘΗΜΑ	Α.Π. ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΓΓΛΙΑΣ					Α.Π. ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΕΛΛΑΔΑΣ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ΙΣΤΟΡΙΑ	4	6	1	36	-	33	57	33	942	6	6	8	154	553	3	13	86	15	195	1	64	823	310	816	14	-	84	11	102	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	16	8	2	38	1	190	129	190	245	62	183	100	60	82	46	9	9	9	14	9	301	590	170	399	244	47	51	59	69	41
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	6	-	68	138	68	62	11	30	111	67	2	5	5	5	5	5	5	15	13	33	26	-	2	4	5	5	-

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ
2: ΑΣΙΑ
3: ΑΦΡΙΚΗ
4: ΕΥΡΩΠΗ
5: ΩΚΕΑΝΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 90
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Α.Π. ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΓΓΛΙΑΣ					Α.Π. ΗΠΑ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΗΠΑ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΗΠΑ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 ^η	4	6	1	18	-	6	25	200	295	-	2	-	155	167	-	1	3	3	40	1	40	-	10	1	-	6	-	4	-	-
2 ^η	-	-	-	7	-	8	1	-	564	-	-	-	-	350	-	-	-	-	40	-	-	7	4	143	-	1	1	-	12	-
3 ^η	-	-	-	7	-	7	19	2	29	-	1	3	-	10	-	-	2	-	2	-	52	-	21	237	-	-	-	-	27	-
4 ^η	16	8	2	48	1	326	292	160	386	79	192	211	139	207	54	38	5	6	8	51	241	132	30	295	23	259	106	75	84	47

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ
2: ΑΣΙΑ
3: ΑΦΡΙΚΗ
4: ΕΥΡΩΠΗ
5: ΩΚΕΑΝΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 91
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Α.Π. ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΕΛΛΑΔΑΣ					Α.Π. ΗΠΑ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΗΠΑ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΗΠΑ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 ^η	-	28	15	57	-	14	280	140	174	2	-	-	17	36	-	1	3	3	40	1	40	-	10	1	-	6	-	4	-	-
2 ^η	-	12	-	32	-	-	320	28	370	-	-	25	-	21	-	-	-	-	40	-	-	7	4	143	-	1	1	-	12	-
3 ^η	-	19	-	28	-	19	78	62	85	18	-	20	1	17	-	-	2	-	2	-	52	-	21	237	-	-	-	-	27	-
4 ^η	44	71	33	193	30	474	906	442	744	265	83	83	20	102	42	38	5	6	8	51	241	132	30	295	23	259	106	75	84	47

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ
2: ΑΣΙΑ
3: ΑΦΡΙΚΗ
4: ΕΥΡΩΠΗ
5: ΩΚΕΑΝΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 92
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Α.Π. ΑΓΓΛΙΑΣ					Α.Π. ΕΛΛΑΔΑΣ					Α.Π. ΗΠΑ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 ^η	4	6	1	18	-	-	28	15	57	-	1	3	3	40	1
2 ^η	-	-	-	7	-	-	12	-	32	-	-	-	-	40	-
3 ^η	-	-	-	7	-	-	19	-	28	-	-	2	-	2	-
4 ^η	16	8	2	48	1	44	71	33	193	30	38	5	6	8	51

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ
2: ΑΣΙΑ
3: ΑΦΡΙΚΗ
4: ΕΥΡΩΠΗ
5: ΩΚΕΑΝΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 93
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΗΠΑ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 ^η	6	25	200	295	-	14	280	140	174	2	40	-	10	1	-
2 ^η	8	1	-	564	-	-	320	28	370	-	-	7	4	143	-
3 ^η	7	19	2	29	-	19	78	62	85	18	52	-	21	237	-
4 ^η	326	292	160	386	79	474	906	442	744	265	241	132	30	295	23

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ
- 2: ΑΣΙΑ
- 3: ΑΦΡΙΚΗ
- 4: ΕΥΡΩΠΗ
- 5: ΩΚΕΑΝΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 94
ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΕΙΚΟΝΕΣ ΑΓΓΛΙΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΕΛΛΑΔΑΣ					ΕΙΚΟΝΕΣ ΗΠΑ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 ^η	2	-	155	167	-	-	-	17	36	-	6	-	4	-	-
2 ^η	-	-	-	350	-	-	25	-	21	-	1	1	-	12	-
3 ^η	1	3	-	10	-	-	20	1	17	-	-	-	-	27	-
4 ^η	192	211	139	207	54	83	83	20	102	42	259	106	75	84	47

- 1: ΑΜΕΡΙΚΗ
- 2: ΑΣΙΑ
- 3: ΑΦΡΙΚΗ
- 4: ΕΥΡΩΠΗ
- 5: ΩΚΕΑΝΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδαλή Α., 1985, Τα νέα βιβλία για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εμπειρίες από την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, στο *Επιστημονική Σκέψη*, τ. 25, σσ. 17-28.
- Αβδελά Ε., 1997α, Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγών Θ., (επιμ.) *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 27-45.
- Αβδελά Ε., 1997β, Χρόνος ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 49-71.
- Αβδελά Ε., 1998, Ιστορία και σχολείο, Αθήνα, εκδ. Νήσος.
- Abercrombie N., Hill S. & Turner B.S., 1991, Λεξικό κοινωνιολογίας, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Αγγελόπουλου Γ., 1997, Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες. Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου τους, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, σ.σ. 18-25.
- Αγγελόπουλου Κ., 2000, Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 319-334.
- Agićić D., 2000, Η εικόνα των λαών της νοτιοανατολικής Ευρώπης στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κροατίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 179-196.
- Αγραφιώτη Δ., 2000, Πολιτισμικό/ πολιτιστικό: Το αβέβαιον της οριοθέτησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 39-48.
- Αλεξανδρή Α., 1997, Οι Έλληνες και εμείς, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 97-104.
- Αναστασιάδη Π., 1995, Το Υποκείμενο και η Ετερότητα. Μια μετακριτική προσέγγιση της κριτικής θεωρίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Αναστασιάδη Π., 2000, Η εμμονή στα πράγματα και ο πειρασμός της ουτοπίας. Ο παιδαγωγικός ρεαλισμός του Comenius, στο *Αναζητήσεις*, τ. 7-8, σ.σ. 9-25.
- Anderson B., 1997, Φαντασιακές κοινότητες: Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη.
- Ανδριανόπουλου Κ., 1987, Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του δημοτικού σχολείου, στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 67, σσ. 30-40.
- Ανθογαλίδου Θ., 1989, Η σχολική ιδεολογία σήμερα. Ο "ηγεμονικός λόγος" των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46, σ.σ. 31-40.
- Antonouris G., 1996, Ποικιλομορφία, κοινότητα και διαμάχη στην Ευρωπαϊκή διάσταση του αναλυτικού προγράμματος, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 251-258.
- Αντωνίου Χ., 2000, Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός ως παράγοντες καλλιέργειας της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 17-26.

- Anweiler O., κ.ά., 1987, Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Αξελού Λ., 1998, Πατριωτισμός, διεθνισμός και κυπριακό ζήτημα, στο Ναιρν Τ., κ.ά. (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 145-176.
- Αποστολίδου Β., 1995, Η συγκρότηση και οι σημασίες της «εθνικής λογοτεχνίας», στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 15-40.
- Αποστολοπούλου Λ., 1994, Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Νέα πρόκληση για τα σχολεία μας, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 54-66.
- Αργυρού Σ., 1994, Σύνδεση παιδείας με την οικονομία, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 45-53.
- Ασκούνη Ν. 1997α, Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του “εθνικού άλλου”: στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *“Τί είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 283-322.
- Ασκούνη Ν., 1997β, "Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *“Τί είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 442-489.
- Αυδίκου Ε., 1998, Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Ζ. Πруненчу, 2000, όπ.π., σ.σ. 49-60.
- Αχλη Ν., 1983, Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. αφοί Κυριακίδη.
- Ανταμονίς Ζ., 2000, Οι Σέρβοι στα κροατικά και οι Κροάτες στα σερβικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για την 8^η τάξη- συγκριτική ανάλυση, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 203-222.
- Βαϊνά Μ., 1997, Η αρχαία ελληνική μυθολογία στην υπηρεσία της διαπολιτισμικής αγωγής. Το δωδεκάθεο του Ολύμπου ως η πρώτη συστηματική θεμελίωση της ανθρωπολογίας, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 483-508.
- Bagley C., 1997, Πολυπολιτισμικότητα, τάξη και ιδεολογία: Μια σύγκριση Ευρώπης-Καναδά, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 89-105.
- Baker C., 2001, Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Βαλλερστάιν Ι., 1991, Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Ο Πολίτης.
- Βάμβουκα Μ., 1988, Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Βανδώρου Γ., 1983, Τα διδακτικά βιβλία Ιστορίας του δημοτικού σχολείου, στο *Επιστημονική Σκέψη*, τ. 13, σσ. 29-34.

- Banks J.A., 1997, Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 343-359.
- Βείκου Θ., 1999, Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Bell G., 1991, Προς μια διαπολιτισμική παιδαγωγική της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ευρώπη, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 297-309.
- Bell G., 1996, Προς μια Ευρωπαϊκή διάσταση του αναλυτικού προγράμματος των πρώτων χρόνων, στο Καλογιαννάκη Π. & Μαρκάκη Β., (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Βενιζέλου Ε., 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 16.
- Βεντούρα Λ., 1997, Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) « *Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 401-441.
- Bernal M., 1997, Η Μαύρη Αθηνά και η υποδοχή της, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 24-36.
- Βεργίδη Δ., 1982, Η παρέμβαση των διεθνών οργανώσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, στο *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 5-38.
- Βερέμη Θ., 1997α, Εισαγωγή, στο Βερέμη Θ. (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 11-26.
- Βερέμη Θ., 1997β, Από το εθνικό κράτος στο έθνος δίχως κράτος. Το πείραμα της Οργάνωσης Κωνσταντινουπόλεως, στο Βερέμη Θ., (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 27-52.
- Βερέμη Θ., 1999, Ιστορία των ελληνοτουρκικών σχέσεων 1453-1998, Αθήνα, εκδ. ΕΛΙΑΜΕΠ-Ι. Σιδέρης.
- Berry J., 1997, Συγκριτικές μελέτες των μορφών γνωστικού ύφους και οι συνέπειές τους για την εκπαίδευση στις πλουραλιστικές κοινωνίες, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 302-317.
- Biroux A., 1981, Λεξικό κοινωνικών επιστημών, Αθήνα, εκδ. Πάμισος.
- Bookchin M., 1993, Ο εθνικισμός και το «εθνικό ζήτημα», στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 19-48.
- Boos- Nunning U., 1997, Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Βάμβουκα Μ., Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 56-67.
- Βουρή Σ., 1992, Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904, Αθήνα, εκδ. Παρασκήνιο.
- Βούρη Σ., 1997, Τα Σλαβικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 43-44.
- Βούρη Σ., 2000, Η αρχαιότητα ως πηγή εθνικών τεκμηρίων στα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας (1991-1996), στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α.

- (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 101-116.
- Βρεττού Γ., 1994, Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: το παράδειγμα της επανάστασης του 1821, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 20-21, σ.σ. 43-67.
 - Βρεττού Γ.Ε. & Καψάλη Α.Γ., 1997, Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
 - Brown S., 1994, Εισάγοντας την ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολικό πρόγραμμα: Μια Σκωτσέζικη άποψη, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 185-198.
 - Brune F., 1998, Η ιδεολογία των ημερών μας, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 10-12.
 - Βρύζα Κ., 1997, Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
 - Βώρου Φ.Κ., 1986, Ιδεολογικές διακηρύξεις και ανασχές της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου 1975-81 (Αναφορά στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση), στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 50-54.
 - Βώρου Φ.Κ., 1994α, Τι μπορεί να σημαίνει Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης για τους άλλους Ευρωπαίους και για μας; Από τους άλλους Ευρωπαίους και από μας;, στο *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, σ. 247.
 - Βώρου Φ.Κ., 1994β, Τι μπορεί να σημαίνει ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης; Που αποσκοπεί; Πως οικοδομείται;, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 71, σ.σ. 14-20.
 - Βώρου Φ.Κ., 1997α, Βιβλιοκρισία για φίλους, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83.
 - Βώρου Φ.Κ., 1997β, Για την επίδραση της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση των συνειδήσεων, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 36-43.
 - Bullivant B., 1997, Προς μια ρίζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 65-88.
 - Capita L. & Capita C., 2000, Διαστάσεις της ευρωπαϊκής ιστορίας στα σχολικά εγχειρίδια, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 303-318.
 - Carnoy M., 1988, Εκπαίδευση, οικονομία και το κράτος, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 8-42.
 - Carnoy M., 1990, Κράτος και πολιτική θεωρία, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
 - Cassen B., 1998, Δημοκρατικός έλεγχος και παγκοσμιοποίηση, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 13, σ.σ. 96-97.
 - Γεράση Ε., 1989, Σύγχρονη Ελληνική Ταυτότητα, Αθήνα, εκδ. Ροές.
 - Γερμανού Δ., 2000, Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 265-280.
 - Γεώργα Δ., 1990, Κοινωνική Ψυχολογία, τομ. Α', Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 209-210.
 - Γεωργογιάννη Π., 1989, Θεωρίες ταυτότητας του Krappmann και Erikson, στο *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 18, σ.σ. 105-113.

- Γεωργουσόπουλου Κ., 1991, Ιδεολογία και λογοκρισία στο σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 61-66.
- Chomsky N., 1993, Εθνικισμός και νέα παγκόσμια τάξη: συνέντευξη στον Τάκη Φωτόπουλο, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 11-18.
- Γιακωβάκη Ν., 1997, Εντοπίζοντας την αρχαία Ελλάδα: οι ευρωπαίοι και η ανάδυση μιας νέας χώρας κατά τους νεώτερους χρόνους, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 76-80.
- Γιαννή Ε., 1997, Η ορθόδοξη εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια θρησκευτικών του δημοτικού, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 11-18.
- Γιαννικοπούλου Α., 1994, Η αναγνωσιμότητα των εικόνων στα βιβλία της Γλώσσας Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού, στο *Διαβάζω*, τ. 345, σ.σ. 47-50.
- Çiğar M., 2000, «Παρουσιάσεις των πολιτικών κοινοτήτων στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της εποχής της δημοκρατίας, στο Καυάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 335-350.
- Γιώτη Α. & Μαρμαρινού Γ., 1999, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Στάσεις, απόψεις και επίπεδο πληροφόρησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 431-438.
- Cipolla C.M., 1988, Η Ευρώπη πριν από τη βιομηχανική επανάσταση, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Γκίκα Σ., 1987, Φιλοσοφικό λεξικό, Αθήνα, εκδ. Πάμισος.
- Γκότοβου Α., 1994, Εθνική ταυτότητα και ευρωπαϊκός προσανατολισμός, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 126-137.
- Γκότοβου Ε., 1996, Ρατσισμός: κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Αθήνα, εκδ. ΥΠΕΠΘ- ΓΓΛΕ.
- Γκότοβου Α.Ε., 1997, Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27.
- Γκότοβου Α.Ε., 2001, Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα, εκδ. Ιδίου.
- Cole M., 1997, Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό. Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 197-234.
- Cowan J., 1997, Ανθρωπολογία και πολιτισμική ποικιλότητα. Προσωπικές σκέψεις με αφορμή το ελληνικό παράδειγμα, στο *Σύγχρονα θέματα*, τ. 63, σ.σ. 15-17.
- Γρηγορίου Ζ., 1999, Η παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας και η νοσταλγία για «ρίζες». Μπορεί η εκπαίδευση να δαινομοποιεί για πάντα την Disney;, παρουσιάστηκε στο συνέδριο με θέμα «Media Literacy», Georgia Southern University, καλοκαίρι, σ.σ. 1-6.
- Γρυντάκη Γ., 1991, Η ελληνική ιστορία στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 58, σ.σ. 148-155.
- Γρυντάκη Γ., 1996, Το ιστορικό ανέκδοτο ως τρόπος αισθητοποίησης του μαθήματος της ιστορίας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 41-42, σ.σ. 64-71.
- Γρυντάκη Γ., 1997, Διδακτική της ιστορίας: Παράγοντες ιστορικής εξέλιξης, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 60-67.

- Cuche D., 2001, Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Cummins J., 1999, Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Δάλκου Γ., 1990, Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 18-19, σσ. 93-104.
- Δάλκου Γ., 1996, Τα κεφάλαια τέχνης στο μάθημα της ιστορίας: Μια προσέγγιση από την οπτική γωνία του δασκάλου της ιστορίας, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 78, σ.σ. 80-91.
- Δαμανάκη Μ., 1989, Πολυπολιτισμική- διαπολιτισμική αγωγή, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 16, σ.σ. 75-87.
- Δαμανάκη Μ., 1993, Η εκπαίδευση στην "Ενωμένη" Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, σ.σ. 32-50.
- Δαμανάκη Μ., 1994, Διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Σχολικών Εγχειριδίων, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Ρέθυμνο, σ.σ. 1-17.
- Δαμανάκη Μ., 1997α, Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Δαμανάκη Μ., 1997β, Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ.σ. 66-73.
- Δαμανάκη Μ., 1997γ, Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκη Μ., 1999, Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά, στο Δαμανάκη Μ. & Μιχελάκη Θ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σ.σ. 36-47.
- Δαμανάκη Μ., 2000, Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1-3, σ.σ. 3-23.
- Δαμανάκη Μ., 2001α, Η διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1, σ.σ. 7-19.
- Δαμανάκη Μ., 2001β, Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς, στο Βάμβουκα Μ., Δαμανάκη Δ. & Κατσημαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, Ρέθυμνο, εκδ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 15-48.
- Δέδε Δ., 1998, Εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση την περίοδο 1974-1989, Αθήνα, εκδ. Κορφή.
- Δεληκωσταντή Κ., 1995, Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Δεληκωσταντή Κ., 1997, Οι άλλες θρησκείες στα νέα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 25-34.
- Δεληκωσταντή Κ., 2000, Ευρωπαϊκή ταυτότητα της Ορθοδοξίας- Ορθόδοξη ταυτότητα της Ευρώπης, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 27-34.
- Δεμερτζή Ν., 1995, Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 67-118.
- Δεμερτζή Ν., 1997, Κουλτούρα και ιδεολογία: μία πρόταση, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 89-99.

- Δημαρά Α., 1982, Ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος, στο *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3, σ. 114-152.
- Δημαρά Α., 1995, Τα όρια της μεταρρύθμισης, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 73-82.
- Δημάση Μ., 1996, Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Δημητράκου Δ., 2000, Οι μυστηριώδεις δυνάστες των εθνών, στο *Νέες Εποχές*, Οκτώβριος, σ.σ. 1-2.
- Διαμαντόπουλου Γ., κ.ά., 1995, Η εικόνα του «άλλου» στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του γυμνασίου, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 47-58.
- Dijk H. V., 1996, Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Γιατί και πώς, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 102-119.
- Dimitrova S., 2000, Ο εξωτερικός πολιτικός «άλλος» και οι εικόνες της Ευρώπης, όπως διαγράφονται στα υποχρεωτικά βιβλία σύγχρονης βουλγαρικής ιστορίας μετά το 1917, στο Καμάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 283-302.
- Δοξιάδη Κ., 1995, Για την λογοτεχνία του εθνικισμού, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 41-52.
- Δοξιάδη Κ., 1997, Η επανασύνδεση ιδεολογίας και επιστήμης, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 99-108.
- Δούκα Χ., 1997α, «Ελληνική παιδεία και ευρωπαϊκότητα». Σε αναζήτηση σχέσεων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 82, σ.σ. 15-35.
- Δούκα Χ., 1997β, Εκπαιδευτικές πολιτικές στην παγκόσμια σφαίρα: Η προβληματική των μεταρρυθμίσεων, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 155-161.
- Δούκα Χ., 1997γ, Ευρωπαϊκή διάσταση- ελληνική εκπαίδευση: Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 93, σ.σ. 43-51.
- Δούκα Χ., 2000, Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α., 1997α, Εισαγωγή στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 13-26.
- Δραγώνα Θ., 1997β, Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται. Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 72-105.
- Δραγώνα Θ., 1997γ, Μεθοδολογικές επιλογές, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 201-219.
- Δραγώνα Θ., κ.ά., 1997δ, Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 220-282.

- Dreyfus F.G., 1990, Η Ευρώπη από το 1789 μέχρι το 1848, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Dufty D., 1997, Αναπλάθοντας την αυστραλιανή κοινωνία και τον πολιτισμό: Μια μελέτη στην εκπαίδευση για μια πλουραλιστική κοινωνία, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 180-196.
- Eggleston J., 1996, A new education for a new Europe, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 194-201.
- Eisner E.W., 1999, Αναλυτικά προγράμματα και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Λευκωσία, εκδ. Λειβαδιώτη.
- Ελευθεριάδου-Παπαπολυβίου Μ., 1995, Η εικόνα της Ελλάδας στα σχολικά εγχειρίδια (αναγνωστικά, ιστορίας) της Κύπρου κατά την πρώιμη αγγλοκρατία (1878-1931), στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 65-76.
- Elias N., 1996, Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Επιτροπή των Ε. Κ., 1993, Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, ΚΟΜ (93) 457 τελικό, 29-9.
- European Commission, 1993, Πράσινης Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, COM(93)457, Βρυξέλλες, European Commission.
- Ευαγγελόπουλου Σ., 1998, Ελληνική εκπαίδευση, τόμος Β΄, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγέλου - Χαραλάμπους Μ., 1995, Η εικόνα των Ελλήνων στα τουρκικά αναγνωστικά της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ.σ. 143-160.
- Ferro M., 2000, Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Fritzsche K.P., 1992, Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 17, σ.σ. 173-181.
- Gellner E., 1992, Έθνη και Εθνικισμός, μτφρ. Λαφαζάνη Δ. Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Giddens A., 1993, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία (Γ' έκδοση), Τριανταφυλλοπούλου Ν. (μτφ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Giddens A., 1993, Εισαγωγή στην κοινωνιολογία, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Goody J., 1997, Πρώιμοι δεσμοί μεταξύ Ανατολής και Δύσης, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 105-112.
- Ζαφειράκου Α., 1997, Έκθεση για την Ευρω-μεσογειακή διάσκεψη «Η αντίληψη του άλλου στην εκπαίδευση», Mondorf-les-Bains, 3-5 Νοεμβρίου.
- Ζησάκη-Healey T. 1995, Η εικόνα της Ελλάδας στα βουλγαρικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της κομμουνιστικής και μετακομμουνιστικής περιόδου (περίοδος 1878-1949), στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 87-108.
- Ζιάκα Θ., 1993, Έθνος και παράδοση, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Ζιλέκ Σ., 1994, «Αγάπα το έθνος σου όπως το εαυτό σου». Στοιχεία μιας ψυχαναλυτικής ανάλυσης του εθνικισμού, στο *Διαβάζω*, τ. 343, σ.σ. 69-79.

- Ζορμπά Μ., 1991, Τα σχολικά βιβλία που θέλουμε για την εκπαίδευση του μέλλοντος-ποια εκπαίδευση πρέπει να υπηρετήσουμε;, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 89-92.
- Ζουνάλη Β., 1999, Ο «Τρίτος Δρόμος», στο *Ο Πολίτης*, τ. 60, σ.σ. 26-31.
- Ζουράρη Κ., 2000, Αλήθεια και ψέμα στην συνύπαρξη μεταξύ των λαών, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα που διοργανώθηκε από τη ΔΟΕ Ηρακλείου με θέμα: «Βιβλία Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο, 11-12 Φεβρουαρίου.
- Habermas J., 1998, Το μοντέρνο: ένα ημιτελές έργο, στο *Λεβιάθαν*, τ. 1, σ.σ. 83-98.
- Hirst P. & Thompson G., 1998, Η παγκοσμιοποίηση σε αμφισβήτηση, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Ηλιάδη Ν., 1994, Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και το νέο εργασιακό και οικονομικό περιβάλλον, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, σ.σ. 228-240.
- Ηλιάδου Κ., κ.ά., 1990, Η σχολική ιστορία ως μέσο επικοινωνίας των λαών. Η περίπτωση της ελληνικής επανάστασης του 1821 στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών, στο *Τα Εκπαιδευτικά* τ. 18-19, σ.σ. 83-92.
- Ηλιού Μ., 1986, Οι αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 (αναλυτικό διάγραμμα), στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 45-49.
- Ηλιού Μ., 1991, Η πρόταση του Le Thanh Khoi για μια γενική θεωρία της εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 61, σ.σ. 20-23.
- Ηλιού Μ., 1996, Παιδεία και πολιτισμοί: η συγκριτική προσέγγιση του Le Thanh Khoi, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, σ.σ. 22-25.
- Hobsbawm E.J., 1994, Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα.
- Hopken W., 2000, Η ιστορία ως σύγκρουση- η ιστορία ως γειτνίαση. Εξετάζοντας την ιστορία της σύγκρουσης στα σχολικά βιβλία των Βαλκανίων, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 31-42.
- Husen T., 1991, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις.
- Husen T., 1996, Η εκπαίδευση στη σύγχρονη Ευρώπη: Τα ζητήματα και οι παράμετροί τους, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 61-70.
- Jelloun T.B., 1998, Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα.
- Jovanoski D., 2000, Η ιστορία των βαλκανικών εθνών όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 163-172.
- Justin J., 2000, Ρητά και υπονοούμενα μηνύματα στα ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 117-138.

- Ήφαιστου Π., 1995, Αμερικανική εξωτερική πολιτική. Από την «ιδεαλιστική αθωότητα» στο «πεπρωμένο του έθνους», Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Ήφαιστου Π., 1999α, Ιστορία, θεωρία και πολιτική φιλοσοφία των διεθνών σχέσεων, Αθήνα, εκδ. Ποιότητα.
- Ήφαιστου Π., 1999β, Θεωρία διεθνούς και ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, Αθήνα, εκδ. Ποιότητα.
- Ήφαιστου Π., 2001, Κοσμοθεωρητική ετερότητα και αξιώσεις πολιτικής κυριαρχίας, Αθήνα, εκδ. Ποιότητα.
- Θανοπούλου Μ., 2000, Η συλλογική μνήμη ως στοιχείο της πολιτιστικής ταυτότητας. Η περίπτωση μιας αγροτικής κοινότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) όπ.π., σ.σ. 215-224.
- Θεοφιλίδη Χ., 1993, Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, σ.σ. 239-253,
- Ιβρίντελη Μ., 1998, Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Master, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιβρίντελη Μ., 2001, Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου.
- Ιγγλέση Χ., 1997, «Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων»: Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 323-343.
- Ιντζεσιζόγλου Ν., 2000, Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 177-202.
- Ισμουρλιάδου Α., 1995, Η ιστορική πορεία και η εθνική ταυτότητα των Αλβανών στα σχολικά βιβλία ιστορίας τους, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 135-142.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 1998, Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 28, σ.σ. 21-35.
- Καζαμία Α., 1960, "Ποια γνώμη έχει την πιο μεγάλη αξία;". Μια παλιά αντίληψη και σύγχρονη συνέχειά της, στο *Harvard Educational Review*, Vol. 30, No 4, σ.σ. 307-330.
- Καζαμία Α., 1983, Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια συγκριτική θεώρηση, στα *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. 58, σ.σ. 415-467.
- Καζαμία Α., 1986, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 9-19.
- Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ., 1990, Η ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρώπη, στο *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2, αρ. 3, σ.σ. 199-215.
- Καζαμία Α., 1992, Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 13-44.

- Καζαμία Α., 1994, Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φανταστική Ευρώπη», στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 67-111.
- Καζαμία Α., & Κασσωτάκη Μ., 1995, Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 12-39.
- Καζαμία Α., 1995, Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φανταστική Ευρώπη», στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευσης: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 550-586.
- Καζαμία Α., 1996, Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: προβλήματα και προοπτικές, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., και Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 32-54.
- Καϊλα Μ. & Καλογήρου-Θεοδωροπούλου Ε., 1994, Ευρωπαϊκή ιδέα και εκπαίδευση: Η πρόληψη του ζητούμενου και ο Λαβύρινθος, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 281-302.
- Καϊλα Μ., κ.ά., 1999, Στάσεις των Δωδεκανήσιων δασκάλων και μαθητών σχετικά με την εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 702-708.
- Κακαβούλη Α., 1991, Διδακτέα ύλη, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3, σ.σ. 1444-1446.
- Καλογιαννάκη - Χουρδάκη Π., 1993α, Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. 1993β, Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: Μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 33-51.
- Καλογιαννάκη Π., 1996α, Η Ευρώπη και η πολιτιστική κληρονομιά: Το παράδειγμα μιας διδακτικής ενότητας από το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, στο Βάμβουκα Μ. & Καλογιαννάκη Π. (επιμ.). *Η Ευρώπη και η πολιτιστική κληρονομιά: Το παράδειγμα των μύθων του Λαβυρίνθου και του Ορφέα*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 77-88.
- Καλογιαννάκη Π., 1996β, Ο μύθος του Ορφέα: Ένα παράδειγμα για προβληματισμό στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, στο Βάμβουκα Μ. & Καλογιαννάκη Π. (επιμ.). *Η Ευρώπη και η πολιτιστική κληρονομιά: Το παράδειγμα των μύθων του Λαβυρίνθου και του Ορφέα*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 291-296.
- Καλογιαννάκη Π., 1998α, M. Sadler, I. Kandel, N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Καλογιαννάκη Π., 1998β, Προσεγγίσεις στην Συγκριτική Παιδαγωγική. Τόποι και Τρόποι, Τομές και Παραδείγματα, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

- Καλογιαννάκη Π., 2000, Η συγκριτική παιδαγωγική στον αγγλόφωνο επιστημονικό περιοδικό τύπο, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 195-224.
- Καλομαλου Θ., 1998, Το εθνικό φαινόμενο, στο Ναιρν Τ. κ.ά. (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 33-54.
- Καλπαξή Θ., 1997, Μαζί δεν κάνουμε και χώρια δεν μπορούμε, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 62-66.
- Καμένκα Ε., 1998, Πολιτικός εθνικισμός. Η εξέλιξη μιας ιδέας, στο Ναιρν Τ., κ.ά. (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός, και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 13-31.
- Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., 1994, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντα Α. & Κωττούλα Μ., 1997, Η ευρωπαϊκή πρόκληση και η προβληματική της σύγχρονης εκπαίδευσης, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 94, σ.σ. 46-52.
- Καραγιώργου Δ., 1998, Η εικόνα του «άλλου»/του «ξένου»/ του «γείτονα» στα σχολικά εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών του ελληνικού δημοτικού σχολείου, παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου.
- Καραφύλλη Α., 1997α, Η εκπαίδευση στις πρώτες δεκαετίες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και οι προεκτάσεις της στη σημερινή εποχή, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ.σ. 80-85.
- Καραφύλλη Α., 1997β, Προβληματική και προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση, στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 3, σ.σ. 60-65.
- Κασσωτάκη Μ., 2000, Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 435-462.
- Κάτσικα Χ., 1990, Η ιδεολογική χρήση της εικόνας στην ιστορία, στο *Λόγος και Πράξη*, τ. 42, σ.σ. 16-19.
- Κατσιμάνη Κ., 1995, Ο αγώνας του σχολείου κατά της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας, 68^ο Ευρωπαϊκό σεμινάριο εκπαιδευτικών, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 39-40, σ.σ. 15-19.
- Κατσουλάκου Α. Θ. & Τσαντίνη Κ., 1994, Προβλήματα ιστοριογραφίας (επανάσταση του '21, Βαλκανικοί Πόλεμοι) στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών κρατών, Αθήνα, εκδ. Εκκρεμές.
- Κατσουλάκου Θ., 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 22-23.
- Καψάλη Α. & Χαραλάμπους Δ., 1995, Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Αθήνα, εκδ. Έκφραση.
- Καψάλη Α., 1995, Η ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του γυμνασίου, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 77-86.
- Κηπουροπούλου Ε., 1999, «Ψίθυροι καρδιάς» ή «ψίθυροι ρατσισμού»; Μια μελέτη περίπτωσης για το ρατσιστικό λόγο σε μαθητές δημοτικού, στο *Μακεδόν*, τ. 6, σ.σ. 189-204.
- Kissinger H., 1995, Διπλωματία, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα-Α. Λιβάνη.

- Κιτρομηλίδη Π., 1997, "Νοερές κοινότητες" και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια, στο Βερέμη Θ. (επιμ.) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης, σ.σ. 53-131.
- Κονιαβίτη Θ., 1994, Πλουραλισμός στην κοινωνιολογία. Μεθοδολογική προσέγγιση, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Κοντάκου Α., Κόνσολα Ε. & Χατζηγεωργίου Δ., 1999, Οι ευρωπαϊκές αξίες στα σχολικά εγχειρίδια, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 317-324.
- Κοντάκου Γ., 1997, Γλώσσα-σκέψη-πολιτισμός ως παιδαγωγικά μεγέθη, στο *Γλώσσα*, τ. 42, σ.σ. 4-21.
- Κοντογιώργη Γ., 1994, Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως πρόταγμα και ως προοπτική, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 27-44.
- Κοντογιώργη Γ., 2000, Πολιτισμός και πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 61-72.
- Κοροβίνη Β. & Ζιάκα Θ., 1988, Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος, Αθήνα, εκδ. Εκάτη.
- Κουζέλη Γ., 1991, Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 14-21.
- Κουζέλη Γ., 1997α, Η κοινωνική αναδιοργάνωση της γνώσης μέσα από τις τεχνικές της αξιολόγησης, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Κουζέλη Γ., 1997β, Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" "Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ. 106-142.
- Κουλαΐδη Β., 1996, Μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την προβαλλόμενη από τα Α.Π. "αλήθεια", στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 104-120.
- Κουλλάπη Λ., 2000, Η εικόνα των Βουλγάρων και των Τούρκων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιόδου 1950-90, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπιτανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 361-374.
- Κουλουμπαρίτση Α. & Καβούρη Π., 1994, Πως υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 74, σ.σ. 62-70.
- Κουλουμπαρίτση Α., 1995, Δυσνόητο περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 22, σ.σ. 282-292.
- Κουμάκη Γ., 2000, Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία, Αθήνα εκδ. Πατάκη.
- Κουναλάκη Π., 2000, Ιστορία και όχι παραϊστορία, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα με θέμα: «Βιβλία Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο Κρήτης, 11-12 Φεβρουαρίου.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ., 1996, Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 79, σ.σ. 70-77.
- Κουτσελίνη Μ., 1997, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σ.σ. 35-49.
- Krasteva A., 2000, Η βουλγαρική πολιτισμική ταυτότητα, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 203-214.
- Κρεμμυδά Β., 1995, Η έγερση των εθνικισμών υπακούει σε κοινωνικούς όρους, στο *έθνος-κράτος-πολιτισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 363-368.
- Κρίβα Σ., 1997, Η Παιδαγωγική ως θεωρία και πράξη υπό την οπτική γωνία της αναζήτησης και της διαμόρφωσης μιας παιδείας Ευρωπαϊκής, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 287-299.
- Kristeva J., 1997, Έθνη χωρίς εθνικισμό, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Kristo J., 2000, Η εικόνα του Άλλου/ του Γείτονα στα κροατικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 147-158.
- Κύρτση Α., 1995, Διεθνές σύστημα, διεθνής κοινωνία και αναπτυξιακός εθνικισμός, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 119-178.
- Κωνσταντινίδου Ε., 2000, Οι αλλαγές στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Πόσο αποτελεσματικές είναι στη «βελτίωση» της εικόνας του εθνικού άλλου;, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπιτανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 375-392.
- Κωνσταντοπούλου Χ., 1997, Κοινωνία της πληροφόρησης: υπερτεχνολογίες και υπο-επικοινωνίες, στο Δημάκη-Λαμπίρη Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σ.σ. 247-258.
- Κωνσταντοπούλου Χ., 2000, Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 11-30.
- Κωστάκη Κ., 1997, Η μαύρη Αθηνά: Αφηγήσεις στο κενό, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 37-41.
- Κωστούλα-Μακράκη Μ., 1999, Η οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων, στο Χάρη Κ.Π., Πετρούλακη, Ν.Β. & Νικοδημου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 399-405.
- Lama A., 2000, Οι Βαλκάνιοι γείτονες στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και γεωγραφίας στα σχολεία γενικής κατεύθυνσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αλβανίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 173-178.
- Λαμπρία Π., 1994, Ελληνική παιδεία-Ευρωπαϊκή διάσταση, στο *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ. 28, σ.σ. 211-214.

- Λαφαζάνη Δ., 1997, Εμείς και οι "άλλοι". Η διαχείριση της εθνο-πολιτισμικής διαφορετικότητας, στο *Σύγχρονα θέματα*, τ. 63, σ. 10-14.
- Λεβύ Μ., 1998, Οι μαρξιστές και το εθνικό ζήτημα, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 55-91.
- Λέκκα Π., 1995, Η συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας: εθνική θεωρία και εθνικό φρόνημα, στο *έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 233-252.
- Λιάκου Α., 2000, Η αποκρατικοποίηση της κοινότητας. Το κράτος ή το έθνος;, στο *Νέες Εποχές*, τ. 22, σ.σ. 1-4.
- Λινάρδου-Ρυλμόν Π., 1996, Η κοινωνία της γνώσης. Μια νέα ιδεολογία για την Ευρώπη, στο *Ο Πολίτης*, τ. 24, σ.σ. 13-14.
- Λινέρ Σ., 1991, Η γέννηση της Ευρώπης, Αθήνα, εκδ. Προσκήνιο.
- Λίποβατς Θ., 1995, Σκέψεις πάνω στο νέο εθνικισμό των Ευρωπαίων, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 369-388.
- Lisengard K., 2000, Βοσνία και Ερζεγοβίνη 1998- Η εικόνα του γείτονα της διπλανής πόρτας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 159-162.
- Λολώνη Δ., 1996, Διεθνής εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα. Ειδικά προγράμματα στα σχολεία, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 3, σ.σ. 139-140.
- Λολώνη Δ., 1997α, Διεθνής εκπαίδευση για τον αιώνα που έρχεται, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 4, σ.σ. 213-214.
- Λολώνη Δ., 1997β, Διεθνής εκπαίδευση για τον αιώνα που έρχεται. Αναπτυξιακή και περιβαλλοντική εκπαίδευση, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 6-7, σ.σ. 357-358.
- Λολώνη Δ., 1998, Πολιτισμός και τεχνολογία, στο *Το σχολείο και το Σπίτι*, τ. 5, σ.σ. 249-252.
- Λουκίδου Δ., 1995, Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που διδάσκονται σήμερα στη Βουλγαρία και η εικόνα του νεοέλληνα σ' αυτά, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 119-126.
- Λυδάκη Α., 1997, Σχηματική ταυτότητας τσιγγανοπαίδων ηλικίας 11-13 ετών στην περιοχή Αγίας Βαρβάρας. Ο ρόλος του σχολείου, διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα, σ.σ. 1-289.
- Lynch J., 1997, Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 235-260.
- McCrone D., 2000, Η κοινωνιολογία του εθνικισμού, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκη Β., 1993, Η διεθνοποίηση της εκπαίδευση: Η περίπτωση της ευρωπαϊκής κοινότητας, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 148-166.
- Μακράκη Β., 1996, Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 20-45.

- Μακράκη Β., 1997, Η οικουμενική αγωγή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια συγκριτική έρευνα μεταξύ της Ιαπωνίας, Ολλανδίας και Σουηδίας, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα σ.σ. 564-574.
- Μακράκη Β. & Κωστούλα-Μακράκη Ν., 2001, Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Μακρή Ν., 1992, Πολιτικό και φιλοσοφικό λεξικό, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Μακρυδημήτρη Α., 2000, Πόσο απαραίτητο είναι το κράτος στον 21^ο αιώνα, στο *Νέες Εποχές*, τ. 22, σ.σ. 1-3.
- Μάππα Σ., 1982, Ιστορία και ιδεολογία: τα σχολικά εγχειρίδια, στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 62-77.
- Μαραθεύτη Μ. & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2000, Η λειτουργία και τα προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993), Λευκωσία, εκδ. Ιδίων.
- Μαράτου Αλιπράντη Λ., 2000α, Εισαγωγή, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 33-38.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ. & Γαληνού Π., 2000, Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο;, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 109-120.
- Μάρκου Γ., 1991, Η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόκληση και η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κομμάτων, στο *Λόγος και Πράξη*, τ. 45, σ.σ. 19-27.
- Μάρκου Γ., 1995α, Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα, χ.εκδ.
- Μάρκου Γ., 1995β, Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα, στο Καζαμία Α., και Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, εκδ. Σείριος, σ.σ. 150-173.
- Μάρκου Γ.Π., 1996, Η διαπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Μασσιάλα Β., 1986, Η εκπαίδευση των ελλήνων της Αμερικής: Από την αφομοίωση στον πολιτιστικό πλουραλισμό, στο *Νέα Παιδεία*, Φθινόπωρο, σ.σ. 33-49.
- Ματθαίου Δ., 1997, Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σ. 83.
- Μαυρογιώργου Γ., 1985, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος. Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, σ.σ. 16-35.
- Μαυρογιώργου Γ., 1986, Δύο σενάρια "κακοποίησης" του σχολικού βιβλίου (1921-1986) και ο κοινός ιδεολογικός παρονομαστής, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 29, σ.σ. 13-18.
- Μαυρογιώργου Γ., 1990, Σχέδιο πρότασης για τη διδασκαλία μιας «αντίπαλης» ιστορίας στο σχολείο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 55, σ.σ. 17-26.
- Μεϊμάρη Μ., 1991, Σχολικό βιβλίο και τεχνολογικά μέσα, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 56-60.

- Μελά Δ., 2000, Θεώρηση και αναθεώρηση των βιβλίων Ιστορίας Ε΄ και Στ΄ δημοτικού, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα με θέμα: «Βίβλια Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο Κρήτης, 11-12 Φεβρουαρίου, σ.σ. 20-23.
- Μερακλή Μ., 1991, Ύλη των σχολικών βιβλίων και διδασκαλία, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 11-13.
- Merkens H., 1994, Εκπαιδευτικοί στόχοι σε μια Ευρώπη που αλλάζει, στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 177-184.
- Μήλιου Γ., 1988, Η εκπαίδευση ως λειτουργία του κράτους, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 43-48.
- Mialaret G., 1996, Η Ευρώπη και η εκπαίδευση, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 49-60.
- Minoski Y., 2000, Οι ιστορικές προσωπικότητες των γειτόνων στα σχολικά εγχειρίδια στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, στο Καυάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 197-203.
- Mitter W., 1996, Η πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη. Κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές τάσεις και προβλήματα, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 123-135.
- Μιχαλοπούλου-Βεΐκου Χ., 1997, Νέες οπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη σκοπιά της ανθρωπολογικής έρευνας, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 44-45, σ.σ. 68-75.
- Modgil S., κ.ά., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατελείωτη συζήτηση, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 15-43.
- Μορέν Ε., 1991, Να σκεφτούμε την Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Εξάντας.
- Morin E., 1998, Ένα μοντέλο πολιτισμού: η Μεσόγειος, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 112-114.
- Morris S., 1997, Η κληρονομιά της «Μαύρης Αθηνάς», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 55-61.
- Μουστάκα Κ. και Κασιμάτη Κ., 1978, Αντιλήψεις και διαθέσεις για την πατρίδα και άλλα έθνη, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 33-34, σ.σ. 166-189.
- Μπαλάσκα Κ., 1992, Αναλυτικά προγράμματα, στο *Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ, σ.σ. 28-35.
- Μπαλωμένου Δ., 1992, Αναλυτικά προγράμματα-σχολικά βιβλία, στο *Αναλυτική προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ, σ.σ. 7-11.
- Μπεκ Ο., 1999, Τι είναι η παγκοσμιοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Μπενέκου, 1991, Σχολικό βιβλίο, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.6, σ.σ. 4657-4662.
- Μποζώνη Π., 1991, Η εκπαίδευση του μέλλοντος και το σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 77-81.

- Μπονίδη Κ., 1995, Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας και ιστορίας του δημοτικού σχολείου, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 15-34.
- Μπονίδη Κ., 1999, Ζητήματα έρευνας του παρακειμένου των σχολικών εγχειριδίων. Εθνικά αυτό-στερεότυπα και ετερο-στερεότυπα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 239-246.
- Μπονίδη Κ., Χοντολίδου Ε., 1997, Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 188-224.
- Μποτομόρ Τ.Β., χ.χ., Ελίτ και κοινωνία, Αθήνα, εκδ. 70.
- Μπουζάκη Σ., 1992, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80. Μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 240-265.
- Μπουζάκη Σ., 1994, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Α, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Μπουζάκη Σ., 1997, Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη, στο Βάμβουκα Μ., και Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 533-547.
- Μπουζάκη Σ., 1999, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Μυλωνά Θ., 1986, Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 5, σ.σ. 163-198.
- Μυλωνά Θ., 1998, Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Ναιρν Τ., 1998, Εθνικισμός: Ο σύγχρονος Ιανός, στο Ναιρν Τ., κ.ά., (επιμ.) *Εθνικισμός ο σύγχρονος Ιανός. Πατριωτισμός, διεθνισμός και εθνικό ζήτημα*, Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, σ.σ. 93-114.
- Νάκου Ε., 1997, Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96-97, σ.σ. 97-105.
- Νικητάκη Μ., 1997, Βήματα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 36-39.
- Νικολάου Γ., 2000, Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 123-134.
- Νούτσου Χ., 1979, Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Ντανιέλ Ζ., 1996, Ταξίδι στα όρια του έθνους, μτφρ. Κιουρτσάκη Γ., Αθήνα, εκδ. Πόλις.
- Ξανθάκου-Νίκα Γ., 1982, Τα όρια της μεταρρύθμισης, στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*, Αθήνα, Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, σ.σ. 78-85.
- Ξανθόπουλου Ν., 1997, Η διδακτική παρουσίαση της ιστορίας σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, στο *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 1, σ.σ. 11-20.
- Ξωχέλλη Π., 1981, Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.

- Ξωχέλλη Π. & Καψάλη Α., 1992, Έκθεση έρευνας "Συγκρότηση αρχείου και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου", Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλη Π., 1995, Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων-Προβλήματα και διαπιστώσεις, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 9-14.
- Ξωχέλλη Π., 2000α, Πρόλογος, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 9-10.
- Ξωχέλλη Π., κ.ά., 2000β, Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των Βαλκανικών χωρών, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 43-66.
- Ξωχέλλη Π., κ.ά., 2000γ, Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία ιστορίας των βαλκανικών χωρών, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 67-100.
- Ozbaran S., 2000, Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Η περίπτωση της Τουρκίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 351-360.
- Οικονόμου Θ., 2000, Εισαγωγή, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά., (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 283-286.
- Πάγκαλου Θ., 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 15.
- Παϊδα Σ., 1999, Η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 49, σ.σ. 32-34.
- Πανάγου Γ., 1991, Σχολικό βιβλίο και πολλαπλότητα των μαθητών, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, σ.σ. 73-76.
- Παπά Θ., Αξίες, πρότυπα και εικόνα του «άλλου» στα αλβανικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 127-134.
- Παπαγγέλη Θ., 2000, Carruccino ή Coca-Cola;, στο *Νέες Εποχές*, τ. 22, σ.σ. 1-3.
- Παπαγεωργίου Ν. (επιμ.), 1993, Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει, Αθήνα, εκδ. ΟΛΜΕ.
- Παπαγεωργίου Σ.Π., 1988, Το ελληνικό κράτος (1821-1909), Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Παπαδημητρίου Ζ.Δ., 2000, Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος. Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλου Α., 1999, Τα αδιαφανή όρια της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Παπαθανασίου Σ., 1990, Κοινωνική και πολιτική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Κοινωνική και πολιτική χειραγώγηση, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 55, σ.σ. 82-94.

- Παπαϊωάννου Σ., 1998, Προκλήσεις και προοπτικές της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες, στο Παπαϊωάννου Σ., κ.ά. (επιμ.) *Κοινωνικός μετασχηματισμός, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία*, Ρέθυμνο, εκδ. Ιδίου, σ.σ. 49-60.
- Παπαμανώλη Κ., 2000, Η ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο *Μακεδόν*, τ. 7, σ.σ. 9-15.
- Παπαμιχαήλ Γ., 1991, Διδακτική πρακτική και αξιολόγηση της επίδοσης, στο *Το σχολικό βιβλίο*, όπ.π., σ.σ. 28-34.
- Παπαναστασίου Α., 1916, Εθνικισμός, Αθήνα, εκδ. Εκάτη.
- Παπανικολάου Κ.Ν., 1986, Εγγενείς δυσχέρειες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ιδιαίτερα των δύο τελευταίων, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 272-276.
- Παπαρίζου Α., 2000, Η ταυτότητα των Ελλήνων, τρόποι αυτοπροσδιορισμού και η επίδραση της ελληνικής Ορθοδοξίας, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 135-152.
- Παπαρίζου Χ.Α., 1997, Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Παπαστάμου Σ. & Μάντογλου Α., 1996, Σύγχρονα ρεύματα στην κοινωνική ψυχολογία ΙΙΙ. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Παπαχρήστου Κ., 1999, Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 49, σ.σ. 35-39.
- Παπαχρίστου Β. & Μάνδαλου Λ., 1997, Τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου: Πολιτική πρώτη προτεραιότητας η ανάγκη άμεσης αναθεώρησής τους, στο *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 63, σ.σ. 5-8.
- Παπούλια-Τζελέπη Π., 1997, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: η Ευρώπη των αξιών και των δικαιωμάτων του ανθρώπου σε μια καινοτόμο πρόταση διδακτικού υλικού, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 409-427.
- Πασιαρδή Π., 1999, Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρούλακη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 813-823.
- Πασχαλίδη Γ., 2000α, Η πολιτισμική ταυτότητα ως δικαίωμα και ως απειλή. Η διαλεκτική της ταυτότητας και η αμφιθυμία της κριτικής, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 73-84.
- Πασχαλίδη Γ., 2000β, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 13-14.
- Πατάκης Σ., 1991, Το σχολικό βιβλίο-μετάβαση στην ιδιωτική πρωτοβουλία, στο *Το σχολικό βιβλίο*, Αθήνα, εκδ. Πατάκης, σ.σ. 82-88.
- Parekh B., 1997, Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 44-64.

- Περράκη Σ.Ε., 1998, Διαστάσεις της διεθνούς προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, Κομοτηνή, εκδ. Σάκκουλα.
- Πεσμαζόγλου Στ., 1995, Ευρωκεντρικές κατασκευές, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 179-208.
- Πετσάλνικου Φ., 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 17.
- Ringel F., 2000, Εθνική ιστορία ή/και ευρωπαϊκή ιστορία, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 263-282.
- Πιπερτζή Κ.Χ., 1995, Η εικόνα των Βουλγάρων στα σημερινά εγχειρίδια ιστορίας του Λυκείου, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 59-64.
- Πολίτη Α., 1999, Για τη γένεση της εθνικής συνείδησης, στο *Ο Πολίτης*, τ. 60, σ.σ. 47-50.
- Πρόσκολλη Α., 1990, Ιδεολογικό περιεχόμενο των Αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 50, σ.σ. 53-54.
- Πрунену Z., 2000, Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας, στο Κωσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 49-60.
- Πυργιωτάκη Ι., 1992, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Ramonet I., 1998, Η εμπορευματοποίηση του κόσμου, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 6-7.
- Reich H., 1997, «Ευρωπαϊκή» και «διαπολιτισμική» εκπαίδευση: ένα αταίριαστο ζευγάρι, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 68-77.
- Rifkin J., 1996, Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα.
- Ρογδάκη Π., 1994, Η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους, Αθήνα, εκδ. Γόρδιος.
- Rodrik D., κ.ά., 2000, Κατανοώντας την παγκοσμιοποίηση, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Ρόζενταλ Μ. & Γιούντιν Π., 1963, Φιλοσοφικό λεξικό, Αθήνα, εκδ. Έκφραση.
- Rohrs H., 1996, A United Europe as a challenge to education, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 64-80.
- Ρουσάκη Ι. & Καζαμία Α., 1997, Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: μια "μετανεωτερική" θεώρηση των σχέσεων τοπικού-κεντρικού, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 233-253.
- Ρουσόπουλου Γ., 1998, Η αναλυτική της παράστασης, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Sallenave D., 1998, Το άλλοθι του ανθρωπισμού, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 14, σ.σ. 17-18.

- Samuda R., 1997, Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 166-179.
- Σανουδάκη Α., 2000, Εθνικιστικό βιβλίο ή οικουμενική προσέγγιση, παρουσιάστηκε στη Διεθνή Δημερίδα με θέμα: «Βιβλία Ιστορίας. Θεώρηση ή Αναθεώρηση;», Ηράκλειο Κρήτης, 11-12 Φεβρουαρίου.
- Σατελέ Φ. & Πιζιέ-Κουσνέρ Ε., 1988, Οι πολιτικές αντιλήψεις του 20^{ου} αιώνα, Αθήνα, εκδ. Ράππα.
- Segall M.H., κ.ά., 1993, Διαπολιτισμική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο, Γεώραγα Δ., (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Sidjanski D., 1996, Η ομοσπονδίωση της Ευρώπης, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Sinani A. & Gjokutaj M., 2000, Η αντανάκλαση των διαπολιτισμικών σχέσεων και η ένταξή τους στο περιεχόμενο των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 223-230.
- Σκοπετέα Α., 1995, Βαλκανικές εθνικές ιστορίες, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 305-318.
- Σκοπετέα Ε., 1997, Ποιος έχει δίκιο; Και τι μας νοιάζει; στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 42-45.
- Σκούφου Ν., 1992, Δοκίμιον περί πατριωτισμού, Αθήνα, εκδ. Ρήσος.
- Σολταρίδη Σ., 2001, Πολιτικός και ιδεολογικός προσανατολισμός στην Τουρκία μέσω των σχολικών βιβλίων, στο *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, τ. Χειμώνας, σ.σ. 9-15.
- Σούρλα Π., 1995, Έθνος και δικαιοσύνη, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 209-232.
- Σταματάκου Ι., 1939, Λεξικός της ελληνικής γλώσσας, Αθήνα, εκδ. Έκφραση.
- Σταυρίδου-Πατρικίου Ρ., 2001, Η αυτογνωσία, κοινό ζητούμενο ιστορίας και ανθρωπολογίας, στο *Μέντορας*, τ. 3, σ.σ. 145-148.
- Στενού Κ., 1998, Εικόνες του άλλου, Αθήνα, εκδ. Εξάντας.
- Στέρτσου Η.Χ., 2000, Δίκτυα και νέες συλλογικότητες, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 225-236.
- στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 12, σ.σ. 101-131.
- Στογιαννίδου Μ., 2000, Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 121-134.
- Stojanovic D., 2000, Η εικόνα του «άλλου». Ο γείτονας στα σερβικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 139-146.
- Συτζιούκη Μ., 1999, Συγκριτική θεώρηση των τάσεων και προοπτικών της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση: Το ελληνικό πλαίσιο και οι περιπτώσεις της Αυστραλίας και του Καναδά, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη

- N.B. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 709-717.
- Σχοιναράκη-Ηλιάκη Ε., 2000, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 21.
 - Σωτηριάδου Α., 2000, Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 287-302.
 - Ταλιαδούρου Σ., 1994, Μπροστά στην πρόκληση της νέας Ευρώπης, στο *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ. 24, σ.σ. 38-41.
 - Τεπέρογλου Α., 2000, Αξίες και πολιτισμικές δραστηριότητες των νέων του Νομού Θεσσαλονίκης. Συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *όπ.π.*, σ.σ. 349-362.
 - Τερζή Ν., 1981, Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980), στο *Φιλολόγος*, τ. 23, σ.σ. 272-281.
 - Τερζή Ν., 1993, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
 - Τερζή Ν., 1994, Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Διαχρονική ανασκόπηση και σημερινή συγκυρία, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 20-21, σ.σ. 33-42.
 - Τερζή Ν., 1997, Η κρίση της ελληνικής εκπαίδευσης και ο ρόλος ενός πειραματικού σχολείου, στο *Μακεδόν*, τ. 3, σ.σ. 91-96.
 - Τζιόβα Δ., 1995, Η δυτική φαντασίωση του ελληνικού και η αναζήτηση του υπερεθνικού, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ. 340.
 - Thibaud P., 1998, Η οικοδόμηση μιας Ευρώπης των πολιτών, στο *Le Monde Diplomatique*, τ. 13, σ.σ. 93-95.
 - Το 1821 με τα μάτια των γειτόνων μας, 1994, στο *Νέες Εποχές*, σ.σ. 36-37.
 - Τοκατλίδου Β., 1979, Εγχειρίδια για σχολική χρήση και διδακτικά βιβλία, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 9, σ.σ. 25-28.
 - Τουλούπη Φ., 1991, Δυο τουρκικά σχολικά βιβλία στην κατεχόμενη περιοχή της Κύπρου, στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σ.σ. 48-62.
 - Treve G., 1991, Εγκύκλια ύλη και σχολικό βιβλίο, στο *Το σχολικό βιβλίο*, *όπ.π.*, σ.σ. 67-72.
 - Triandis H.C., 1997, Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση, στο Modgil S., κ.ά., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 130-165,
 - Τρίγκα Δ., 1997, Οι ιστορικές έννοιες και η διδακτική σημασία τους στο εγχειρίδιο ιστορίας της Ε΄ δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 92, σ.σ. 69-74.
 - Τρούλη Γ., 1996, Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια Ενωμένη Ευρώπη: σκιαγράφηση του ρόλου τους- κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους, στο Κοσμοπούλου Α., Υφαντή Α. & Πτρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 312-323.

- Τσακηρίδη-Θεοφανίδη Ο., 2000, Τοπική αυτοδιοίκηση και πολιτισμική διαχείριση: Τάσεις ομοιογενοποίησης και διαφοροποίησης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 237-250.
- Τσαούση Δ., 1996, Η Εκπαίδευση: Μέσα της κρύβεται ένας θησαυρός, Έκθεση προς την ΟΥΝΕΣΚΟ της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτιστικών Επιστημών, Αθήνα.
- Τσέλιου Χ., 1995, Η εικόνα των Ελλήνων και Τούρκων σε βουλγαρικά εγχειρίδια ιστορίας, στα πρακτικά της ημερίδας με θέμα: Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ.σ. 109-118.
- Τσιάκαλου Γ., 2000, Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά Κ., 1995, Ιστορία, μύθοι και χρησιμοί. Η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, όπ.π., σ.σ. 287-304.
- Τσουκαλά Κ., 1999, Η εξουσία ως λαός και ως έθνος, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, σ. 60.
- Unesco, 1999, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Αθήνα, εκδ. Gutneberg.
- Unicef, 1994, Εκπαιδευτικός φάκελος Unicef «εκπαίδευση στην ειρήνη», Αθήνα, εκδ. Unicef.
- Wight M., 1991, Διεθνής θεωρία. Τρία ρεύματα σκέψης, Αθήνα, εκδ. Ποιότητα.
- Wojnar I., 1996, Μόρφωση και πολιτιστική αγωγή, στο Κοσμοπούλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 178-187.
- Woolf S., 1999, Ο εθνικισμός στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Yates P.D., 1997, Μορφή και διαίρεση: Εθνογραφία και εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό κράτος, στο Modgil S., κ.ά. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 106-129.
- ΥΠΕΠΘ, 1985, Νόμος Πλαίσιο 1566/85, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σ. 1-3.
- ΥΠΕΠΘ, Π.Δ. 583/1982.
- ΥΠΕΠΘ., Αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Εμείς και ο κόσμος, τάξη Α΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Εμείς και ο κόσμος, τάξη Β΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Εμείς και ο κόσμος, τάξη Γ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Εμείς και ο κόσμος, τάξη Δ΄, τ. α, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Εμείς και ο κόσμος, τάξη Δ΄, τ. β, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Η Γη μας, τάξη Ε΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Η Γη μας, τάξη ΣΤ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Η Ζωή με το Χριστό, τάξη Γ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τάξη, Ε΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τάξη, ΣΤ΄ Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Μ ε το Χριστό στον Αγώνα, τάξη Δ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Νόμος πλαίσιο 1566/1985.
- ΥΠΕΠΘ., Ο Δρόμος του Χριστού, τάξη Ε΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Ο Χριστός είναι η αλήθεια, τάξη ΣΤ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Στα αρχαία χρόνια, τάξη Δ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.

- ΥΠΕΠΘ., Στα βυζαντινά χρόνια, τάξη Ε', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Στα νεότερα χρόνια, τάξη ΣΤ', τ. α, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Στα νεότερα χρόνια, τάξη ΣΤ', τ. β, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Στα πολύ παλιά χρόνια, τάξη Γ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Τα μαθηματικά μου, τάξη Α, τ. β, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1996.
- Υφαντή Α., 1994, Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 71, σ.σ. 106-117.
- Φίλια Β., 1988, Παιδεία και κράτος, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, σ.σ. 49-51.
- Φίλια Β., 1995. Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Φλουρή Γ., Κουλοπούλου Α., & Σπυριδάκη Ι., 1981, Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, Αθήνα, εκδ. Αλκυών.
- Φλουρή Γ., 1992, Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο Πυργιωτάκη Ι. & Κανάκη Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 206-239.
- Φλουρή Γ., 1995α, Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Φλουρή Γ., 1995β, Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμιά Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, εκδ. Σείριος, σ.σ. 328-367.
- Φλουρή Γ., 1996α, Προς ένα κοινό Α.Π. στην Ενωμένη Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, στο Καλογιαννάκη Π. & Μαρκάκη Β., (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, σ.σ. 185-250.
- Φλουρή Γ. & Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π., 1996β, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση, Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σ.σ. 207-248.
- Φλουρή Γ. & Καλογιαννάκη Π., 1996γ, Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Κοσμοπούλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 379 – 381.
- Φλουρή Γ. & Πασιά Γ., 1997α, Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρή Γ. & Πασιά Γ., 1997β, Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ως φορέας ανανέωσης της σχολικής γνώσης και ως μέσο υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού, εισήγηση στο 8^ο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση, Ιωάννινα, 17-19 Οκτωβρίου, σ.σ. 1-9.
- Φλουρή Γ., 1998α, Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών μάθησης και διδασκαλίας, παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο που διοργανώθηκε από

- το ΚΕΕ με θέμα «Μάθηση και Διδασκαλία», Δελφοί, 16-18 Δεκεμβρίου, σ.σ. 1-50.
- Φλουρή Γ., 1998β, Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 105-126.
 - Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 1999, Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου.
 - Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 2000α, Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου.
 - Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 2000β, Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 231-262.
 - Φλουρή Γ. & Πασιά Γ., 2000, Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 487-518.
 - Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 2001α, Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου.
 - Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 2001β, Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106.
 - Φλουρή Γ. & Πασιά Γ., 2001, Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα, παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργανώθηκε από το Ίδρυμα Αντώνη Τρίτση και την ΕΛΕΣΕ, με θέμα: «Παιδεία και Πολίτης», Αθήνα, 29-30 Μαρτίου, σ.σ. 1-8.
 - Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., 2002, Η παρουσία των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», Πάτρα, 17-19 Μαΐου.
 - Φουντοπούλου Μ., 1994, Προσεγγίσεις αναγνωστικού κειμένου, στο *Διαβάζω*, τ. 345, σ.σ. 51-52.
 - Φουντοπούλου Μ., 1995, Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο *Διαβάζω*, τ. 357, σ.σ. 44-51.

- Φράγκου Χ., 1983, Το διδακτικό - σχολικό βιβλίο, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 12, σ.σ. 12-17.
- Φραγκουδάκη Α., 1994, Οι θεωρίες για την υποβάθμιση της ελληνικής γλώσσας: η ευρωπαϊκή διάσταση μιας κρίσης (ταυτότητας), στο Κοντογιώργη Β. & Ορφανίδη Π. (επιμ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σ.σ. 112-125.
- Φραγκουδάκη Α., 1997α, Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 143-198.
- Φραγκουδάκη Α., 1997β «Απόγονοι» Ελλήνων « από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων Ιστορίας, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 344-400.
- Φυριππή Ε., 1999, Η ταυτότητα του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης κατά το 19^ο αιώνα, στο Χάρη Κ.Π., Πετρουλάκη Ν.Β. & Νικοδήμου Σ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σ.σ. 585-589.
- Φωτόπουλου Τ., 1993, Το κράτος και η αγορά, στο *Κοινωνία και Φύση*, τ. 5, σ.σ. 49-89.
- Χαλκιώτη Δ., 1997, Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 34-36.
- Χάντιγκτον Σ., 1998, Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, Αθήνα, εκδ. Τερζόπουλου.
- Χαράμη Π., 1992, Το σχολικό διδακτικό βιβλίο στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο *Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*, σ.σ. 35-47.
- Χαράμη Π. (επιμ.) 2000α, Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, ΚΕΜΕΤΕ.
- Χαράμη Π., 2000β, Χαιρετισμός, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 19-20.
- Χατζηγεωργίου Α., Μαρκαντώνη Ι., Παντίδη Σ., 1996, "Κοντινοί" και "απόμακροι" λαοί της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Κοινωνικές αποστάσεις και στερεότυπα Ελλήνων μαθητών για λαούς της Ε.Κ., στο Κοσμοπούλου Α., Υφαντή Α., & Πετρουλάκη Ν. (Επιμ.). *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 432-443.
- Χατζηγεωργίου Γ., 1998, Γνώθι το cupriculum, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Χατζησαββίδη Σ., 1992, Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Χατζηστεφανίδη Θ.Δ., 1986, Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986), Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα.
- Χολέβα Ι., 1996, Ποιος εθνικισμός; Αθήνα, εκδ. Πελασγός.
- Χοντολίδου Ε., 1987, Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1981), Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Χουρδάκη Α., 1994, Ο "αρχαίος κόσμος" στα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

- Χουρδάκη Α., 1995, Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Χουρδάκη Α., 1997, Η ιστορία της παιδείας. Επιστημολογία, μεθοδολογία και προβληματική, στο Βάμβουκα Μ. & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκη Α. & Καραγιώργου Δ., 1998, Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Δαμανάκη Μ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σ.σ. 127-152.
- Χουρδάκη Α., 2000-2001, Διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού: Προθέσεις και εφαρμογές, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. θεματικό τεύχος, σ.σ. 102-126.
- Χουρδάκη Α., 2001, Θεωρητικές διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό. Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο Βάμβουκα Μ., Δαμανάκη Δ. & Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, Ρέθυμνο, εκδ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., σ.σ. 155-210.
- Χριστιά Ι., 1998, Από την πατριδογνωσία στη μελέτη περιβάλλοντος, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Χριστίδη Τ., 1997, Η «πολυπολιτισμική» ανάγνωση της αρχαιότητας, στο *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 64, σ.σ. 46-48.
- Ψημίτη Μ., 2000, Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: η περίπτωση της αλληλεγγύης, στο Κωνσταντοπούλου Χ., κ.ά. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 85-108.
- Ψυχοπαίδη Κ., 1995, Εθνικισμός, εθνισμός και δημοκρατία, στο *Έθνος-κράτος-εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ.σ. 53-66.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- “All different all equal”, Education pack-ideas, tools and resources for intercultural education, Brussels, European Youth Centre.
- A tudor family, 2001, London, Longman.
- Abdal-Haqq I., 1994, Culturally responsive curriculum, in ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington:D.C, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370936.html.
- Abu Lughod J., 1989, Before European hegemony. The world system AD 1250-1350, New York, Oxford University Press.
- Academic Press Dictionary of Science and Technology, in <http://www.harcourt.com/dictionary/def/3/6/7/4/3674300.html>.
- Acting rhymes, 2001, London, Longman.
- Ahmad A.S., 1995, “Ethnic cleansing”: a metaphor for our time?, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 1, p.p. 1-23.
- Ake C., 1997, Political ethnicity and state-building in Nigeria, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 299-314.
- Alberdi C., 1996, Thinking and acting locally and globally, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area*, Barcelona Institut Catala de la Mediterrania d' Estudis i Cooperacio, p.p. 33-36.
- Albornoz O, 1988, Ethnocentrism in education: Comparative analysis, the case of Latin America and the Caribbean, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California November 24-27, p.p. 1-42.
- Albornoz O., 1992, Ethnic Challenges in Latin American Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Petr Lang, p.p. 173-189.
- Albrow M., 1997, The global age, Stanford, Stanford University Press.
- Alexiou Th., 1999, Nation state, minorities and national identity, in Rigas A. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 341-350.
- Allen R. 1996, Introduction: What should we teach in social studies? And why?, in Massialas B.G. & Allen R. (eds.) *Crucial issues in teaching social studies K-12*, New York, Wadsworth, p.p.1-26.
- Allen S. & Macey M., 1990, Race and ethnicity in the European context, in *(The) British Journal of Sociology*, Vol. 41, No. 3, p.p. 375-393.
- Alter G., 1995, Transforming elementary social studies: The emergence of a curriculum focused on diverse, caring communities, in *Theory and Research in Social Studies*, vol. XXIII, no. 4, p.p. 355-374.
- Alter P., 1985, Nationalism, Frankfurt, Main.
- Amaral Varela de Freitas M.L., 2000, Textbooks and citizenship education, in Ross A. (ed.) (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 253-256.
- Ancient Egypt resource book, 2001, London, Longman.
- Ancient Greece resource book, 2001, London, Longman.
- Ancient Scotland, 2001, London, Longman.
- Anderson B., 1991, Imagined Communities Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London, Verso.

- Anderson B., 1996b, Introduction, in Balakrishnam G. (ed.) op.cit.
- Anderson J., 1994, How we learn about race through history, in Kramer L. Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 87-106.
- Angell A. & Avery P., 1992, Examinign global issues in the elementary classroom, in *The Social Studies*, vol. 83, no., 3, p.p. 113-118.
- Anglo-Saxons resource book, 2001, London, Longman.
- Anttita J., 1999, The social representations of Finnish national identity and identification as a Finn, in Rigas A. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 430-442.
- Anyon J., 1979, Ideology and Unietd States history textbooks, in *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 3, p.p. 361-386.
- Appadurai A., 1990, Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 2-3, p.p. 295-310.
- Apple M., 1979, Ideology and curriculum, London, Routledge & Kegan Paul,
- Apple M., 1996, Cultural politics and education, New York, Columbia University Teachers College Press.
- Apple M.W., 2000, How the conservative restoration is justified: Morals, genes, and educational policy, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 315-332.
- Applebee A.N., 1996, Curriculum as conversation, Chicago, The University of Chicago Press.
- Archer M., 1990, Theory, Culture and Post-Industrial Society, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 97-119.
- Archer M., 1992, Culture and agency. The place of culture in social theory, Cambridge, Cambridge University Press.
- Armason J., 1990, Nationalism, Globalization and Modernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 207-236.
- Asensio M., 1999, A cross-national programme to measure “europeneanness”, in Ross A. (ed.) (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 167-170.
- Baker E., 1948, National character and the factors on its formation, Lonodn, Cassell.
- Baker G., 1988, Recognition of our culturally pluralistic society and multicultural education in our schools, in *Division of Curriculum and Instruction* 1, No 2, p. 3.
- Banks J., 1992, Multicultural education: Nature, challenges, and oportunities, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington, D.C., Nea publ., p.p. 23-37.
- Banks J., 1994, Multiethnic education. Theory & practice, Boston, Allyn & Bacon.
- Barnett R., 1993, Knowledge, higher education and society...a postmodern problem, in *Oxford Review of Education*, vol. 19, no. 1, p.p. 33-42.
- Barry, N.H. & Lechner J.V., 1995, Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural Teaching and learning, in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No 2, p.p. 149-161.
- Barta R., 1997, Wild men in the looking glass. The mythic origins of European otherness, Michigan, The University of Michigan Press.
- Barth F., 1969, Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference, Boston, LB publ.

- Bartlett C.A. & Ghoshal S., 1992, *Managing across borders: The transnational solution*, London, Random House.
- Batelaan P., 1995, The implications of international documents on intercultural education, in Batelaan P. & Coomans F. (eds.) *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*, Hilversum, Council of Europe, p.p. 16-25.
- Bathory Z., 1996, Curriculum Development in the Spirit of European Integration. The Hungarian Experience, paper presented at the 17th CESE Conference: «Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery, North- South, Identity- Otherness, Athens, October 13-18.
- Bauer R., 1997, The “principal end of the Plantation”: The praying Indian and the politics of a New England colonial identity, 1630-1700, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, NJ:, Lit Verlag, p.p. 55-82.
- Bauman Z., 1990, Modernity and Ambivalence in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 143-169.
- Beane J., Toepfer C., & Alessi S., 1986, *Curriculum Planning and Development*, Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Beck U., 1992, How Modern Is Modern Society?, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No. 2, p.p. 163-169.
- Behar B., 1998, The processing of historical knowledge in Turkish schoolbooks: time, space and action, in Kazamias A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios publ., p.p. 375-386.
- Beissinger M., 1997, The relentless pursuit of the national state: Reflections on Soviet and Post-Soviet experiences, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 227-246.
- Bell D.V. & Logan R., 1997, Communication and community: Promoting world citizenship through electronic communication, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. 209-229.
- Bell G., 1990, European citizenship: 1992 and beyond, paper presented to the Commission of the European Communities, European Summer University, Centre for European Education, Villa Falconieri, Frascati, Italy, October 12-21, p.p. 1-17.
- Bell G., 1991a, *Developing a European dimension in primary schools*, London, David Fulton.
- Bell G., 1991b, European Citizenship: 1992 and beyond, in *Westminster Studies in Education*, Vol. 14, p.p. 15-26.
- Bell G., 1995, Towards the Europe school: partnership in the European dimension of teacher development, in *British Journal of In-service Education*, vol. 21, no. 3, p.p. 331-346.
- Bell G., 1996a, Education in an integrated Europe: the politics and practice of teaching and learning, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα , σ.σ. 202-221.
- Bell G., 1996b, Towards the Europe school, in Kubina C. & Schuls B. (eds.) *A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 5-8.
- Bell G., 1997, Being at the heart of Europe?, in *Management in Education*, Vol. 11, No 2. p.p. 25-27.

- Bellack A., 1964, Knowledge structure and the curriculum, in Smith O. (ed.) *Education and the structure of knowledge*, Chicago, Rand McNally & Company, p.p. 263-289.
- Benjamin A., 1997, Curiosity, fascination: time and speed, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 3-9.
- Bennett D. & Bhabha H., 1998, Liberalism and minority culture: Reflections on “culture’s in between”, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 37-47.
- Bennett D., 1998, Introduction, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 1-26.
- Bentely J.H., 1996, Cross-cultural interaction and periodization in world history, in *The American Historical Review*, vol. 101, no. 3, p.p. 749-770.
- Berdahl R.M., 1972, Nationalism, Hambourg, Peter Lang.
- Berg M., 1997, Black power: The national association for the advancement of colored people and the resurgence of black nationalism during the 1960s, in Krakau K. (ed.) op.cit., p.p. 235-262.
- Bernal M., 1997, Race in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 75-92.
- Bernandi B., 1992, Ethnos and anthropos, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in education*, New York, Peter Lang, p.p. 19-37.
- Bernardi B., 1988, Ethnocentrism as a social need and disease, paper presented at the Seventeen International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, pp. 1-20.
- Berti A.E., 1999, Psychological studies on children understanding of society, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 251-256.
- Beyre B., 1994, Gone but not forgotten-reflections on the new social studies movement, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 6, p.p. 251-255.
- Bezensek J., 2000, Citizenship in Slovenia: statements and contents for development, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 149-154.
- Bezensek J., 2001, Citizenship in Slovenia: educational goals and statements, in Ross A. (ed.) *Leraning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 208-213.
- Bhabha H., 1998, Culture’s in between, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 29-36.
- Bhattacharyya G., 1998, Riding multiculturalism, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 252-266.
- Billig M., 1995, Banal Nationalism, London, Sage.
- Birthdays, 2001, London, Longman.
- Birzea C., 1994, Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level, Strasbourg, Council of Europe.
- Blake N., 1996, Between postmodernism and antimodernism: The predicament of educational studies, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 1, p.p. 42-65.
- Bleicher J., 1990, Struggling with Kultur, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 1, p.p. 97-106.
- Bliss T., 1990, Visuals in perspective: An analysis of U.S. history textbooks, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 1, p.p. 10-14.

- Bloom W., 1990, Personal identity, national identity and international relations, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bombas L., 1996, "Europe and the way I see it": Recording primary school children's attitudes and preferences, paper presented at the 17th CESE Conference "Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery, North-South, Identity-Otherness", Athens, October 13-18.
- Bombas L., 1999, "Looking for" immigrants and ethnics "through the lines" of selected Greek educational journals: A content analysis long overdue, in Rigas A.V. (ed.) (ed.) *Education of thenic minorities*, Atehns, Ellinika Grammata, p.p. 309-322.
- Bonnett A., 1996, «White Studies». The Problems and Projects of a New Research Agenda, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 2, p.p. 145-155,
- Borhaug K., 1999, Education for democracy, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 37-44.
- Bourdieu P. & Passeron J.C., 1977, Reproduction inh education, society and culture, Beverly Hills, Sage.
- Bourdieu P., 1973, Cultural reproduction and social reproduction, in Brown R. (ed.) *Knowldge, education and cultural change*, London.
- Bourdieu P., 1996, Understanding, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 2, p.p. 17-37.
- Boyle-Baise M., 1996, Multicultural social studies: Ideology and practice, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 81-87.
- Boyne R., 1990, Culture and the Wolrd-System, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 57-62.
- Brander B.G., 1998, Starting into chaos. Explorations in the decline of western civilization, Dalla, Spence publ.
- Bredbeck G., 1993, The postmodernist and the homosexual, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 254-260.
- Breuilly J., 1993, Nationalism and the state, Manchester, Manchester University Press.
- Breuilly J., 1996, Apporaches to nationalism, in Balakrishnan G. (ed.) op.cit.
- Britain in the thirties, 2001, London, Longman.
- Britain in World War II, 2001, London, Longman.
- Britain post-war, 2001, London, Longman.
- Broadfoot P., 1999, Assessment and the emergence of modern society, in Moon B. & Myrphy P. (eds.) *Curriculum in context*, Lonodn, The Open University Press, p.p. 63-92.
- Brooks V.D., 1987, American studies in the british primary school: A new first step in expanding student horizons in Great Britain, in *Southern Social Studies Quarterly*, vol. 13, no. 1, p.p. 21-32.
- Brophy J., McMahan S. & Prawat R., 1991, Elementary social studies series: Critique of a representative example by six experts, in *Social Education*, March, p.p. 155-160.
- Brown C., 1997, Figuring the vampire: death, desire, and the image, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 117-136.
- Brown M.E., 1993, Causes and Implications of Ethnic Conflict, in Brown M. E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton. N. J., Princeton University Press, p.p. 3-26.

- Brubaker G.R., 1996, The old “New Europe”- and the new, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p.p. 411-440.
- Bruner J., 1997, *The culture of education*, London, Harvard University Press.
- Bruner J., 1999, Culture, mind and education, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 148-178.
- Bucci M.L., 1998, Stereotypes and reality in Florence, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 93-100.
- Buchler M., et al., 1995, Elements for the realization of the state “Europe school” programme, in Kubina C. (ed.) *The Europe school in Hesse. A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 14-25.
- Buck D., 1997, China and the containment of ethnonationalism, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 281-298.
- Buell F., 1993, World studies for a multicultural era, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 2, p.p. 58-62.
- Burnett G., 1994, Varieties of multicultural education: An introduction, ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372146.html
- Busia, 1998, Re:locations-rethinking Britain from Accra, New York, and the map room of the British museum, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 267-281.
- Busuttil S., 1994, Protecting our common future, in Agius E. & Busuttil S. (eds.) *What future for future generations?*, Malta, University of Malta, p.p. 151-156.
- Buy a penny ginger, 2001, London, Longman.
- Cain A., & Zarate G., 1996, The role of training courses in developing openness to otherness: From tourism to ethnography, in *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 9, No. 1, p.p. 66-83.
- Cain M., 1998, General conclusions on the work done in the Task Group, in Willems G.M., et al., (ed.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 111-112.
- Cain M., 1998, General conclusions on the work done in the Task Group, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 111-112.
- Cain M., 1998, Introduction, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 19-30.
- Cain M., 1998, School partnerships at the primary level- the challenge of an international curriculum, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 49-58.
- Calhoun C., 1993, Postmodernism as Pseudohistory, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 10, No. 1, p.p. 75-96.
- Calogero F., 1997, “Quasi-nations”. The scientific community as a component of a new world order, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. 126-133.
- Calogiannakis P., 1998, Ancient Greek logos: An invitation to historical-comparative discourse on education, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 3, no. 1, p.p. 1-12.
- Campbell I.C., 1997, Culture contact and Polynesian identity in the European age, in *Journal of World History*, vol. 8, no. 1, p.p. 29-55.

- Carii B., 2000, U.S. social studies in the 21st century: Internationalizing the curriculum for global citizens, in *The Social Studies*, vol. 91, no. 6, p.p. 257-264.
- Carnoy M., et al., 1993, *The global economy in the information age*, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press.
- Carroll J., et al., 1987, *We the people: A review of US government and civic textbooks*, Washington: D.C., People for the American Way.
- Carson Hubbard S., 1993, Telling accounts. De Quincey at the booksellers, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 153-170.
- Cartledge P., 1993, *The Greeks. A portrait of self and others*, New York, Oxford University Press.
- Casano F., 1997, South of Modernity, in *Review of Mediterranean Politic and Culture*, No. 2, Spring, p.p. 16-19.
- Castles S. & Miller M., 1993, *The age of migration*, Basingstoke, Macmillan,
- Castles, 2001, London, Longman.
- Chakrabarty D., 1998, Modernity and ethnicity in India, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 91-110.
- Cetron, M. 1985, *Schools of the future*, New York, McGraw-Hill.
- Cetto A.M., 1997, Introduction of courses on world citizenship into the curricula of schools and universities, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 145-154.
- Chall J.S. & Conard S.S., 1991, *Should textbooks challenge students?*, New York, Teachers College Press.
- Chase-Dunn C., 1989, *Global formation: Structures of the world economy*, Oxford, Blackwell.
- Chelms S., 1999, Citizenship values and political education in Greek primary school: An historical perspective, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 65-72.
- Cherryholmes C., 1988, An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching, in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20, no. 1, p.p. 1-21.
- *Children in history*, 2001, London, Longman.
- Chitty C., 1993, Introduction: International perspectives on the curriculum, in *Educational Review*, vol. 45, no. 2, p.p. 107-109.
- Chosh R. & Tarrow N., 1993, Multiculturalism and Teacher Educators: views from Canada and the USA, in *Comparative Education*, Vol. 29, No. 1, p.p. 81-92.
- Chouliaras Y., 1993, Greek Culture in the New Europe, in Psomiades H., & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella publ, p.p. 79-122.
- Christensen B., 1998, Preconceptions and stereotypes held by teachers, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 251-256.
- Cinnamon J., 1995, Safeguarding empowerment, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 235-255.
- Cipro M., 1999, Educational view of the ethnical differentiation and integration, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 132-141.

- Clarke M. & Killeavy M., 2000, Citizenship education in the Irish curriculum: processes of teacher-child interaction in social learning, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 175-196.
- Claude I.L., 1989, Global goals and foreign policy, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 93-102.
- Cleveland H. & Bloomfield L.P., 1989, Rethinking international cooperation, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 141-150.
- Close P., 1995, *Citizenship, Europe and change*, London, MacMillan.
- Cole J.B., 1995, The cultural base in education, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 27-36.
- Commeyras M. & Alvermann D., 1994, Messages that high school world history textbooks convey: Challenges for multicultural literacy, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 6, p.p. 268-274.
- *Communities near and far*, 2001, New York, MacMillan/McGraw-Hill.
- Conard B. D., Cooperative Learning and Prejudice Reduction, in *Social Education*, Vol. 52, No. 4, 1988, p.p.283-286.
- Contreras G., 1990, International perspectives on research in social studies, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 287-290.
- Coomans A., 1995, The legal character of international documents on intercultural education, in Batelaan P. & Coomans F. (eds.) *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*, Hilversum, Council of Europe, p.p. 5-15.
- Corbett J., 1993, Postmodernism and the “special needs” metaphors, in *Oxford Review of Education*, vol. 19, no. 4, p.p. 547-555.
- Cornbleth C., 1995, Curriculum knowledge: controlling the “great speckled bird”, in *Educational Review*, vol. 47, no. 2, p.p. 157-164.
- Cornell S., 1996, The variable ties that bind, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p.p. 266-271.
- Corson D., 1998, *Changing education for diversity*, Buckingham, PH., Open University Press.
- Coulby D. & Jones C., 1995, *Postmodernity and European Education Systems*, Oakhill, Trentham Books.
- Coulby D. & Jones C., 1996 *Post-modernity, Education and European Identities*, in *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2, p.p. 171-184.
- Coulby D., 1993, Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula, in *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 3, No. 2/3, p.p. 7-18.
- Coulby D., 1995, Ethnocentricity, Postmodernity and the European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, N. 2/3, p.p. 143-153.
- Coulby D., 1996, European Culture: Unity and Fractures, in Winther- Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 241-252.
- Coulby D., 1997, Curricula, xenophobia and warfare in *Comparative Education*, vol. 33, no. 1, p.p. 29-41.

- Coulby D., 1997, Intercultural Education in the United States of America and Europe: Some parallels and convergences in research and policy, in *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 8, No. 1, p.p. 97-104.
- Coulby D., 1998, Curriculum, nationalism and warfare in Europe: Discourse and critique, in Kazamias A. & Spollane M. (eds.) *Education and the structuring of the European space*, Athens, Seirios publ., p.p. 313-324.
- Coulby D., 1999, Images of Greece in curricular systems in England and Wales and Greece, paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11.
- Coulby D., 2000, The palying fields of Eton: Warfare and curricular systems in Europe, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 349-362.
- Couloubaritsis L., ed. al., 1993, *The origins of European Identity*, Brussels, European Interuniversity Press.
- Council of Europe, 1976, European Cultural Convention, Raris, The Council of Europe, 9/2, European COMMISSION, Towards a Europe of Knowledge, <http://europe.eu.int/en/comm/dg22/orient/orie-en.html#resume>, p.p. 1-12.
- Council of Europe, 1988, Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European Dimension in Education, Brussels, Council of Europe, Eurydice, <http://www.eurydice.org/Eurybase/files/UKVO/tel UKVO.htm>.
- Council of Europe, 1994, Combating racism, xenophobia, antisemitism and intolerance, Strasbourg, The Council of Europe.
- Council of Europe, 1995a, Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation.
- Council of Europe, 1995b, Education for mutual understanding in an international contaxt, Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe, 1996, The European Convention on Human Rights, Strasbourg, The Council of Europe.
- Council of Europe, 1997, Current activities of the council of Europe in the field of compating racism and intolerance, Strasbourg, The Council of Europe.
- Cowen R., 1998, Thinking comparatively about space, education anf time: An approach to the Meditarranean rim, in Kazamiaw A. & Spillane M. (eds.) *Education and the structuring of the Euopena space*, Athens, Seirios, p.p. 61-72.
- Crawford K. & Foster R., 2001, Education for citizenship in Romania and the UK- a comparison, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 143-148.
- Crawford K., 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 239-252.
- Cresson E., Learning for active citizenship, in <http://europa.eu.in/comm/education/citizen/citiz-en.html>.
- Cubbit G., 1998, Introduction, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 1-21.
- Culture, 1996, An essential element for cooperation, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediranean Area*, p.p. 177-179.

- D. Held & J. Thompson, 1989, *Social theory and modern societies: Anthony Giddens and his critics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D' Anagelo L., 1998, Cultural identity and the European dimension (14-16 year olds), in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 72-85.
- Dale P., 1996, Ideology and Atmosphere in the Informational Society, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 3, p.p. 27-52.
- Daly N. & O'Dowd D., 1992, Teacher education programs, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:DC., Nea Publ., p.p. 179-192.
- Damanakis M., 1998, The formation of the ethnic and cultural identity of the Greek children abroad, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellikina Grammata, p.p. 35-46.
- Damanakis M., 1999, The formation of the ethnic and cultural identity of the Greek children abroad, in Rigas A.V. (ed.) op.cit., p.p. 87-98.
- Dams A., et al., 1998, The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication. Towards the writing of new input materilas, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 113-195.
- Daniels S., 1998, Mapping national identities: the culture of cartography, with particular refernce to the Ordnance survey, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 112-131.
- Daum E., 1999, "To lead a life of one's own": implications for learning and teaching, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 29-36.
- Davies I., 1999, The Holocaust: educational dimensions, prnciples and practice, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 289-296.
- Davies I., et al., 2000, Enterprising citizens? The perceived interactions and overlaps between citizenship education and enterprise education in England and Hungary, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 373-384.
- Defining the concept. 1988, What is multicultural education, in *Division of Curriculum and Instruction*, Vol. 1, No 2, p. 2.
- Dejardin C., 1984, Multiculturalism exists, in *Forum*, vol. 1, p.p. XII-XIII.
- Delgado-Moreira J., 1997, European politics of citizenship, in *The Qualitative Report*, vol. 3, no. 3, p.p. 1-13.
- Department for Education and Employment, 2001, *The National Curriculum*, London, Department for Education and Employment.
- Department of Education, 2001, *National Standards for primary school*, Washington:DC., Department of Education.
- Deutsch K. & Meritt L.R., 1972, *Nationalism and national development. An interdisciplinary bibliography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Diaz C. & Byrne S., 1999, *Education in a mutlicultural society*, class outline.
- Diaz C., 1998a, Transformative knowledge and equity issues in the schools of the Uniيتد States, paper presented to the students, faculty and staff of the University of Crete, Rethymnon, 16 December, p.p. 1-11.
- Diaz C., 1998b, Research in multicultural education: Implications for teaching, paper presented at the KEE Conference on "Teaching and learning", Delphi, 18-20 December, p.p. 1-7.

- Diaz C.F., 1992a, Resistance to multicultural education: Concerns and responses, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:DC., Nea Publ..
- Diaz C.F., 1992b, The next millennium: A multicultural imperative for education, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:DC., Nea Publ., p.p. 12-22.
- Diaz C.F., Massialas B.G. & Xanthopoulos J.A., 1999, *Global perspectives for educators*, Boston, Allyn & Bacon.
- Diaz L. & Heining-Boynton A.L., 1995, Multiple intelligencies, multiculturalism and the teaching of culture, in *Intercultural Journal of Educational Research*, Vol. 23, No. 7, p.p. 607-618.
- Dittgen H., 1997, The American debate about immigration in the 1990s: A new nationalism after the end of the Cold War?, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G., Lit Verlag, p.p. 197-232.
- Domino, 1995, A manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance, Strasbourg, European Youth Centre.
- Dunfee & Sagl H., 1971, The textbook and elementary social studies, in *The Social Studies*, March, p.p. 125-129.
- Dunn R., 1991, Postmodernity: Populism, Mass Culture, and Avant-Garde, in *Theory Culture & Society*, Vol. 8, No. 1, p.p. 111-135.
- Dunning J.H., 1993, *The globalization of business*, London, Routledge.
- Eagleton T., 1998, Five types of identity and difference, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 48-52.
- Eagleton T., 1998, Postcolonialism: The case of Ireland, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 125-134.
- ECRI, 1998, European Commission against Racism and Intolerance. Recommendations adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe in the field of combating racism and intolerance, Strasbourg, Council of Europe.
- Edelin R.H., 1995, Curriculum and cultural identity, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 37-50.
- Eder K., 1990, The Rise of Counter-culture Movements Against Modernity: Nature as a New Field of Class Struggle, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 4, p.p. 21-47.
- Ediger M., 1996, Teaching about another culture: The old order amish, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 4, p.p. 161-164.
- Editorial Essay, 1992, in *Comparative Education Review*, vol. 36, no. 1, p.p. 1-9.
- Edye D. & Copp G., 2000, Young people and changing identities/ citizenship in Europe: Citizens "R" Us?, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 217-224.
- Edye D. & Delgado-Moreira J., 2001, To belong or not to belong? Can we research people's attitudes to European Union citizenship?, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 337-343.
- Eggleston J., A new education for a new Europe, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., & Πετρούλακη Ν., *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.σ. 194-201.

- Elam D., 1993, Postmodern romance, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 216-232.
- Eley J., 1984, Proto-industry and the origins of capitalism, in *Economy and Society*, vol. 13, no. 4, p.p. 104-114.
- Elikind D., 1997, The death of child nature. Education in the postmodern world, in *Phi Delta Kappan*, vol. 79, no. 3, p.p. 241-245.
- Ellegaard T., 1993, Elements of modernity in present Danish education, in Kruithof B. & Sting S. (eds.) *Education and modernization: the European experience*, Amsterdam, NESAS, p.p. 75-76.
- Elomore R.F., 1999, Getting to scale with good educational practice, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, Longon, The Open University Press, p.p. 253-275.
- Emigrations from Scotland, 2001, London, Longman.
- Epstein T.L., 1994, Tales from two textbooks-A comparison of the civil rights movement on two secondary history textbooks, in *The Socials Studies*, vol. 85, no. 3, p.p. 121-126.
- Ericksen T., 1991a, Ethnicity versus nationalism, in *Journal of Peace Research*, vol. 28, no. 3, p.p. 263-278.
- Erickson L., 1995, *Stirring the head, heart, and soul*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Eriksen T., 1991b, The cultural contexts of ethnic differences, in *Man*, vol. 26, no. 1, p.p. 127-144.
- Eriksen T.H., 1993, Formal and informal nationalism, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 1-25.
- European Commission, 1998, *Review of research and development in technologies for education and training: 1994-1998*, Brussels, European Commission.
- Eurydice, The educational system of England, in <http://www.eurydice.org/Eurybase/files/UKVO/tclUKVO.htm>.
- Evan S., 1992, Decision making: Developing a global perspective, in *The International Journal of Social Education*, vol. 7, no. 2, p.p. 10-16.
- Evans C.S., 1987, Teaching a global perspective in elementary classrooms, in *The Elementary Journal*, vol. 87, no. 5, p.p. 545-555.
- Evans D., 1997, Education for citizenship: some recent english experience, in Pouwels J., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 35-51.
- Evans R., 1992, Introduction: What do we mean by issues-centered social studies education?, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 93-94.
- Evans S., 1992, Decision making: Developing a global perspective, in *The International Journal of Social Education*, vol. 7, no. 2, p.p. 10-16.
- Executive Overview, 1997, World citizenship” Allegiance to humanity, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. 1-18.
- Fabre T., 1997b, Les Imaginaires, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No 3, p.p. 66-69.
- Fabre Th., 1997a, Frontiers and Passages, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 2, Spring p.p. 8-15.

- Fagerberg P., et al., 1997, Cultural awareness and integration, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the international module*, Copenhagen, KDAS, p.p. 132-149.
- Fain S.M., 1988, Revising the american character: Perspectives on global education and multicultural education, in *Louisiana Social Studies Journal*, vol. 15, no. 1, p.p. 26-33.
- Famous people in the past, 2001, London, Longman.
- Farren R., 1994, Nationality, ethnicity, national identity, and multiculturalism: Concluding observations, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 441-462.
- Farren R., 1994, Nationality, ethnicity, political socialization, and public policy: Some cross-national perspectives, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 23-102.
- Featherstone M. & Lash S., 1995, Globalization, Modernity and the Spatialization of Social Theory: An Introduction, in Featherstone M., Lash S. & Robertson R. (eds.) *Global Modernities*, London, Sage, p.p. 45-68.
- Featherstone M., 1990a, Global Culture: An Introduction, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, Sage, p.p. 1-14.
- Featherstone M., 1990b, Global Culture: An Introduction, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No.2-3, p.p. 1-14.
- Feuer L., 1999, Beyond ideology, in <http://www.english.upenn.edu/~afilreis/50s/feuer.html>.
- Finlayson A., 1996, Nationalism: the case of Oster loyalism, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 1, p.p. 88-92.
- Fleming D., 1991, Social studies reform and global education, in *The Social Studies*, vol. 82, no. 1, p.p. 11-15.
- Flew A., 1991, Thinking about social thinking, London, Fontana Press.
- Flouris G. & Calogiannakis P., 1998a, Native culture and supranational awareness. An exploratory study of European children's attitudes, in Willems G.M., et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 31-42.
- Flouris G. & Spiridakis J., 1992, The Education of the World Citizen, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 265-279.
- Flouris G., 1994, Citizenship Values and the European Dimension in Education: National and International Perspectives, paper presented at the Conference on Citizenship Values and the European Dimension in Education, Bretton Hall, June 2-4.
- Flouris G., 1995, Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton Publ., p.p. 104-119.
- Flouris G., 1997, Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of the Greek Compulsory Education (Grades-1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, p.p. 17-39.
- Flouris G., 1997, Human rights in the educational legislation, school curriculum, teachers' manuals and textbooks. The case of Greece, in Evans D., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 55-92.

- Flouris G., 1998b, Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 93-110.
- Flow J., 1998, Economies of value, in Bennett D. (ed.) op.cit., p.p. 53-68.
- Food for festivals, 2001, London, Longman.
- Food, 2001, London, Longman.
- Foster R., 1998, Storylines: narratives and nationality in nineteenth-century Ireland, in Cubitt G. (ed.) *Imaginign nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 38-56.
- Fraenkel J.R. & Wallen N.E., 1993, Quantitative research in social studies education, in *Issues of Epistemology and Methodology*, vol. 16, p.p. 67-82.
- Frank A.G., 1990, Athoeretical introduction to 5000 years of world system history, in *Review*, vol. 13, no. 2, p.p. 155-248.
- Frank A., 1992, Only by Daylight: Habermas' & Postmodern Modernism, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No3, p.p. 149-165.
- Freidman J., 1990, Being in the World: Globalization and Localization, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No 2-3, σ.σ. 311-328.
- Friedman J., 1986, The world city hypothesis, in *Development and Change*, vol.17, p.p. 69-83.
- Friedman J., 1994, Cultural identity and global process, London, Sage.
- Friedman J., 1995, Global System, Globalization and the Parameters of Modernity, in Featherstone M. et al. (eds), *Global Modernities*, London, Sage, p.p. 69-90.
- Fritzsche K., 1994, Conditions for xenophobia in Eastern Germany (formerly the GDR), in Farnen R. (ed.) *Nationalism, ethnicity, and identity*, London, Transaction publ., p.p. 277-284.
- Frow J., 1998, Economies of value, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 53-68.
- Fukuyama F., 1989, The end of history?, in *The National Interest*, Summer, p.p. 33-47.
- Fulop M., et al., 2001, Being a good citizen, competitor and entrepreneur in Hungary and in Britain: Utopia or reality?, in Ross A. (ed.) *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*, London, Cice publ., p.p. 295-300.
- Fumat Y., 1999, School and citizenship, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 107-112.
- Fumat Y., 2000, Citizenship, cultural ideneity and exclusion, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 290-216.
- Gabler M., Gabler N. & Hefley J., 1987, What are they teaching our children?, Wheatin: IL, Victor Books.
- Garcea E., 1998, European perpsectives on intercultural communication, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 25-40.
- Garcia J., et al., 1988, Cultural pluralism in recent nonfiction tradebooks for children, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 252-255.
- Garcia R.L., 1992, Educating for human rights: A curriculum blueprint, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington: DC., Nea publ., p.p. 166-178.

- Gardiner M., 1996, Alterity and Ethics. A Dialogical Perspective, in *Theory Culture & Society*, Vol. 13, No. 2, p.p. 121-143.
- Gardner H., 1993, *The unschooled Mind*, London, Fontana Press.
- Garii B., 2000, U.S. social studies in the 21st century: Internationalizing the curriculum for global citizens, in *The Social Studies*, vol. 91, no. 6, p.p. 257-264.
- Gates H.L., 1992, The transformation of the American mind, in *Social Education*, vol. 56, no. 6, p.p. 328-331.
- Gay G., 1992, Effective teaching practices for multicultural classrooms, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:DC., Nea Publ., p.p. 38-56.
- Gelder B., 1994, Some thoughts concerning the use of the terms «national identity and cultural identity», in *NESA Strand III*, Amsterdam, November, p.p. 1-4.
- Gellner E., 1996, The coming of nationalism and its interpretation: the myths of nation and class, in Balakrishnan G. (ed.) *Mapping the nation*, London, Verso.
- Geography 1, 2001, London, Longman.
- Geography 2, 2001, London, Longman.
- Geography 3, 2001, London, Longman.
- Geography 4, 2001, London, Longman.
- Georgescu D., 1995, Strategies for interculturally-oriented civics teaching at primary and secondary level. Final report of the experimental phase, Strasbourg, Council of Europe.
- Geyer M. & Bright C., 1995, World History in a global age, in *The American Historical Review*, vol. 100, no. 4, p.p. 1034-1060.
- Gheverghese G., et al., 1990, Eurocentrism in the social sciences, in *Race and Class*, vol. 31, no. 4, p.p. 1-27.
- Gheverghese J.G., et al., 1994, Ethnocentrism in the social sciences, in *Race and Class*, Vol. 36, No 2, p.p. 1-26.
- Ghosh R. & Tarrow N., 1993, Multiculturalism and Teacher Educators: views from Canada and the USA, in *Comparative Education*, Vol. 29, No. 1, p.p. 81-92.
- Giddens A., 1985, *Modernity and self identity*, London, Stanford press.
- Giddens A., 1986, *Sociology: A brief but critical introduction*, London, Macmillan.
- Giddens A., 1990, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity press.
- Giddens A., 1991, *Modernity and self identity. Self and society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press.
- Gilroy P., 1993, *The black atlantic. Modernity and double consciousness*, London, Verso.
- Gilroy P., 1997, Scales and eyes: “race” making difference, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 189-195.
- Giroux H., 1983, *Theory and reistance in education*, London, Heinemann.
- Giroux H., 1990, The politics of postmodernism. Rethinking the boundaries of race and tehnicity, in *Journal of Urban and Cutral Studies*, vol. 1, no. 1, p.p. 5-38.
- Giroux H., 1994, Slacking off: Border youth and postmodern education, in *Journal of Advanced Compositision*, vol. 14, no. 2, p.p. 347-366.
- Giroux H., 1995, The politics of insurgent multiculturalism in the era of the Los Angeles uprising, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism*.

- Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 107-124.
- Giroux H., 1998, The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 178-194.
 - Gish J., 1997, Identity politics v. inner lives, in *The New Republic*, April, p.p. 19-22.
 - Gocsal A., 2000, Hungarian students' perceptions of the Roma minority, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 167-174.
 - Goebel Th., 1997, A government of lows or a government of the people? Direct democracy and American political culture, 1890-1920, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G.: Lit Verlag, p.p. 123-148.
 - Goffman E., 1986, *Stigma*, New York, Touchstone.
 - Golding S., 1997, Curiosity, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 10-26.
 - Goleman D., 1995, *Emotional Intelligence*, New York, Bantacy Books.
 - Gollnick D.M. & Chinn P.C., 1994, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 4th edition, New York, MacMillan College Publ.
 - Gomez R.A., 1991, Teaching with a multicultural perspective, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana Ill., p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed339548.mtml.
 - Grant C.A. & Sachs J.M., 1995, Multicultural education and postmodernism: Movement toward a dialogue, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 89-105.
 - Grant N., 1996, European and cultural identity at the European, national and regional levels: Further comparisons, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to european education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 173-192.
 - Grant S. & Vansledright B., 1996, The dubious connection: Citizenship and the social studies, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 56-59.
 - Greek heroes and monsters, 2001, London, Longman.
 - Greenfeld L., 1997, The origins and nature of American nationalism in comparative perspective, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.J., Lit Verlag, p.p. 19-52.
 - Gregoriou Z., 1999, Contriving biomythographies of blue frogs, in *Philosophy of Education*, p.p. 217-221.
 - Gregoriou Z., 2000, The in-betweenness of postcolonial pedagogy: Teachers as receptacles and transistors of difference in Derrida's Khora, in Egea-Kuehne D. & Biesta G. (eds.) *Derrida and education*, London, Routledge, p.p. 1-27.
 - Gregoriou Z., 2001, The others as the host: Troublesome guides, polyglot cosmopolitans, counterfeit aphrodites, in *Cultural Critique*, vol. 75, p.p. 1-21.
 - Griffen W. & Marciano J., 1979, *Teaching the Vietnam war*, Montclair:N.J., Allanheld & Osmun publ.
 - Griffith A.D., 1990, Social studies for nation building, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 4, p.p. 161-165.

- Groot J., 1998, "What should they know of England who only England know?": Kipling on the boundaries of gender, art and empire, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 173-191.
- Grossman M., 1993, The hyphen in the mouth of modernity, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 75-87.
- Guibernau M., 1996, *Nationalisms*, Cambridge, Polity Press.
- Gundara J., 1996, European Integration and Intercultural Curricula, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 195-208.
- Gurthie J.W. & Pierce L.C., 1990, The international economy and national education reform: a comparison of education reforms in the United States and Great Britain, in *Oxford Review of Education*, vol. 16, no. 2, p.p. 179-206.
- Gutierrez K.D. & McLaren P., 1995, Pedagogies of dissent and transformation: A dialogue about postmodernity, social context, and the politics of literacy, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bregin & Garvey, p.p. 125-147.
- Hadley M.B. & Wood R.W., 1987, Integrating international education into rural schools, in *The Rural Educator*, vol. 9, no. 1, p.p. 15-18.
- Hadzigeorgiou Y., 2001, Global problems on the curriculum: Toward a more humanistic and a more "constructivist" science education, in *Iowa Educational Leadership*, vol. 111, no. 5, p.p. 19-23.
- Hagendoorn L. & Linssen H., 1994, National characteristics and national stereotypes: A seven-nation comparative study, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 103-126.
- Hagendoorn L., 1993, Ethnic categorization and outgroup exclusion: cultural values and social stereotypes in the construction of ethnic hierarchies, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 1, p.p. 26-51.
- Hahn C. & Torney-Purta J., 1999, The IEA civic education study: National and international perspectives, in *Social Education*, vol. 63, no. 2, p.p. 425-431.
- Hahn S., 1983, Building the Foundation for Global Citizenship: A Pilot Project, in *Modern Language Journal*, Vol. 67, No. 2, p.p. 152-158.
- Hall B., 1985, EPIE critiques elementary-level social studies textbooks, in *The Social Studies*, September/October, p.p. 205-206.
- Hammersley M., 1996, Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 4, p.p. 395-407.
- Handman M.S., 1921, *The sentiment of nationalism*, London, Peter Lang.
- Hannerz U., 1990, Cosmopolitans and Locals in World Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 237-251.
- Hannerz U., 1992, *Cultural complexity*, New York, Columbia University Press.
- Hans S. L., 1983, Building the Foundation for Global Citizenship: A Pilot Project, in *Modern Language Journal*, Vol. 67, No. 2, p.p. 152-158.
- Hansen P., 1998, Schooling a European identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The European dimension in education", in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 5-23.
- Harkness D., 1995, History, democratic values and tolerance in Europe: The experience of countries in democratic transition, Strasbourg, Council of Europe.

- Harris K. 1982, *Teachers and classes. A Marxist analysis*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Harris R., 1998, Working towards a prejudice-free classroom, in Willems G.M., et al., (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 101-111.
- Hartoonian M., 1992, The social studies and project 2061: An opportunity for harmony, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 4, p.p. 160-163.
- Harvey D., 1999, *The condition of postmodernity*, Oxford, Blackwell.
- Haseler S., 1996, *The English tribe. Identity, nation and Europe*, London, MacMillan.
- Hassan I., 1998, Counterpoints: Nationalism, colonialism, multiculturalism, etc. in personal perspective, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 282-294.
- Hassner P., 1993, Beyond Nationalism and Internationalism: Ethnicity and World Order, in Brown M. E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N. J., Princeton University Press, p.p. 125-141.
- Hayes C.J.H., 1960, *Nationalism*, New York, Allyn & Bacon.
- Heathers G., 1980, Education to meet the Psychological Requirements for Living in the Future, in Hass G. (ed.) *Curriculum Planning: A new approach*, Boston, Allyn and Bacon.
- Hebdige D., 1986, Postmodernism and “the other side”, in *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, no. 2, p.p. 78-98.
- Hedetoft U., 1994, The state of sovereignty in Europe: Political concept or cultural self-image, in Zetterholm S. (ed.) *National cultures and European integration*, New York, Bery, p.p. 13-48.
- Hegstrup S., 1999, Interdisciplinarity- the way to cooperate across the professions- or an illusion?, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 45-52.
- Heitzmann W.R., 1998, The power of political cartoons in teaching history, National Council for History Education, September, p.p. 1-8.
- Held D., 1991, Democracy, the nation-state and the global system, in Held D. (ed.) *Political theory today*, Oxford, Polity Press, p.p. 197-235.
- Hengst H., 2000, Replacing purpose with pastiche? On childhood and shifting identity patterns, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p.277-286.
- Hepburn M.A., 1993, Concepts of Pluralism and the Implications for Citizenship Education, in *The Social Studies*, Vol. 84, No.1, p.p. 20-26.
- Herrmann D., 1997, Making Americans: Conceptions of the ideal American in campaigns to americanize new immigrants in early 20th century, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G., Lit Verlag, p.p. 169-184.
- Hertz O.F., 1937, *Nationalism and politics*, Zurich, Peter Lang.
- Hesburgh T.M., 1989, A global agenda and american concerns, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 133-140.
- Hicks E., 1999, *Ninety-five languages and seven forms of intelligence*, New York, Peter Lang.
- Highland clearances, 2001, London, Longman.
- Hilfrich F., 1997, Falling back into history: Conflicting visions of national decline and destruction in the imperialism debate around the turn of the century,

- in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G.: Lit Verlag, p.p.149-166.
- Hilke E., 1990, Studying Japan: The cooperative way, in *Southern Social Studies Journal*, vol. 16, no. 1, p.p. 33-41.
 - Hill T. & Hughes W., 1995, *Contemporary writing and national identity*, Bath, Sulis Press.
 - Hilliard III A.G., et al., 1995, *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 1-17.
 - Hobsbawm E., 1994, *The age of extremes: A history of the world, 1914-1991*, New York, Pantheon Books.
 - Hoffman L., 1989, *The politics of knowledge*, New York, State University of New York.
 - Hoge J. & Allen R., 1991, Teaching about our world community: Guidelines and resources, in *The Social Studies and the Young Learner*, Vol. 3, No. 4, p.p. 19-32.
 - Hogg M. & Adams D., 1990, *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*, London, Routledge.
 - Holden C., 1999, Education for citizenship: the contribution of social, moral and cultural education, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 113-124.
 - Holden C., 2001, Talking with teenagers: the pre-conditions for effective education for citizenship, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 115-121.
 - Holidays, 2001, London, Longman.
 - Holly G., 1993, The ruins of allegory and the allegory of ruins, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 188-215.
 - Holm H.H. & Sorensen G., 1995, *Whose world order: Uneven globalization and the end of the cold war*, Boulder, Westview Press.
 - Holmes B. & McLean M., 1988, *The Curriculum*, London.
 - Holsti O.R., 1969, *Content analysis for the social sciences and humanities*, London, Addison - Wesley Pub.
 - Holton R.J., 1998, *Globalization and nation-state*, London, MacMillan.
 - Homes, 2001, London, Longman.
 - Honensee J.B. & Derman-Sparks L., 1992, Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Ill., p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed351146.html.
 - Hope W.C., 1996, It's time to transform social studies teaching, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 4, p.p. 149-151.
 - Horowitz G., 1997, The syllabus in the message, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of the otherness*, London, Routledge, p.p. 152-154.
 - Hourdakis A. & Calogiannakis P., 1996, The historical-comparative discourse on pedagogical phenomena: Some methodological and epistemological issues, paper presented at the 17th CESE Conference, Athens, 13-18 October, p.p. 1-17.
 - Hourdakis A., 1996, A global dimension via the teaching of the "Ancient World". Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 1, No. 2, p.p. 157-182.

- Hourdakis A., 1999, "MADE IN..." or teaching history in a global age, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities. Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 491-518.
- Housework, 2001, London, Longman.
- Hughes B., 1993, *International Futures. Choices in the Creation of a New World Order*, San Francisco, Westview Press.
- Hughes C. & Tight M., 1996, On the myth of the learning society, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 45, no. 2, p.p. 140-157.
- Hughes P., 1993, Similar but Different: the curriculum scene in Australia, in *Educational Review*, Vol. 45, No. 2, p.p. 143-154.
- Huici C., et al., 1997, Comparative identity and evaluation of sociopolitical change: Perceptions of the European Community as a function of the salience of regional identities, in *Europeana Journal of Social Psychology*, vol. 27, p.p. 97-113.
- Humphries B., 1998, The baby and the bath water: Hammersley, Cealey Harrison and Hood-Williams and the emancipatory research debate, in *Sociological Research Online*, vol. 3, no. 1, p.p. 1-5, <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/1/9.html>.
- Hunt L., 1994, Reports of its death were premature: Why "western civ" endures, in Kramer L., Reid D. & Barney W. (eds.) *Learning history in America. Schools, culture and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 34-43.
- Huntington S., 1993, The clash of civilizations?, in *Foreign Affairs*, Summer, p.p. 22-49.
- Illich I. & Verne E., 1981, *Imprisoned in the global classroom*, London, Writers and Readers.
- Illyes S., 1988, Psychological aspects of ethnic mentality, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27.
- Illyes S., 1992, The Ethnic Mentality, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 39-61.
- *Introducing citizenship*, 2001, London, Longman.
- *Invasions, Local history*, 2001, London, Longman.
- Iowa State Department of Public Instruction, 1984, *Career education. Multicultural nonsexist education in Iowa Schools*, Des Moines, Iowa State Department of Public Instruction.
- Ishumi A., 1992, Colonial Forces and Ethnic Resistance in African Education, in Schleicher K. and Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 121-138.
- Ishumi A., 1988, Ethnocentrism in education: The case of Colonial Africa, paper presented at the Seventeenth International Conference, on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-27.
- Jackson R., 1995, Religious education's. Representation of "religious" and "cultures", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no. 3, p.p. 272-289.
- Janzen R., 1995, The social studies conceptual dilemma: Six contemporary approaches, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 3, p.p. 134-140.
- Jauregui Berciartu G., 1994, *Decline of the nation-state*, Reno, University of Nevada Press.

- Jenkins R., 1994, Rethinking ethnicity: identity, categorization and power, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 17, no. 2, p.p. 197-223.
- Jesson J., 1995, Curriculum in New Zeland: is it polisy by dodgems?, in *Educational Review*, Vol. 47, No. 2, p.p. 143-153.
- Joe's car, 2001, London, Longman.
- Jones C. & Maguire M., 1998, Needed and wanted? The school experiences of some minority ethnic trainee teachers in the UK, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 79-91.
- Jones E., 1998, The english nation, The great myth, Bodmin, Sutton.
- Jordanova L., 1998, Science and nationhood: cultures of imagined communities, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 192-211.
- Jovanovski D., 2001, The history of the Balkan nations presented in the school textbooks of the Republic of Macedonia, in Xochellis P.D. & Touloudi F.L. (eds.) *The image of the "other"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, Typothito, p.p. 131-140.
- Justin J., 2001, Explicit and implicit messages in european textbooks of history, in Xochellis P.D. & Touloudi F.L. (eds.) *The image of the "othre"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, Typothito, p.p. 91-110.
- Kallis A., 1999, Coping with the uncomfortable past: a comparative analysis of the teaching of World War II and the role of historical education in the construction of a "European" identity, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 281-288.
- Kamboureli S., 1998, The technology of ethnicity: Canadian multiculturalism and the language of law, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routldge, p.p. 208-222.
- Kamper D., 1990, After Modernism: Outlines of an Aesthetics of Posthistory, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 1, p.p. 107-118.
- Kandylaki A., 1999, "Multi-culturalism" and "anti-racism". A binary opposition or a potentail coalescence in British social services. Evaluating cases of sexual abuse, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 372-391.
- Kanpol B. & McLaren P., 1995, Introduction: Reistance to multiculturalism and the politics of deference, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 1-17.
- Kanpol B., 1995, Multiculturalism and empathy: A border padagogy of solidarity, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 177-195.
- Karageorge D., 1998, The image of the "other"/"stranger"/"neighbor" in the social studies Greek primary school textbooks, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου.
- Karageorge D., 1999, The role of the attitudes and the values in molding a minority's ethnic and social identity through education, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 323-336.

- Kazamias A. & Massialas B.G., 1965, *Tradition and Change in Education: A Comparative Study*, Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- Kazamias A., 1978, The politics of educational reform in Greece: Law 309/1976, in *Comparative Education Review*, vol. 22, p.p. 21-45.
- Kazamias A., 1990, The curse of Sisyphus in Greek educational reform: A socio-political and cultural interpretation, in *Modern Greek Studies Yearbook*, vol. 6, p.p. 33-52.
- Keohane R.O., 1984, *Afetr hegemony*, Princeton:N.J., Princeton University Press.
- Khoja S. & Ventura F., 1997, An analysis of the content and questions of the physics textbooks of the basic education level (ages 13-15) in Libya, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 2, no. 2, p.p. 119-129.
- Khoury E., 1997, The double exile, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 3, p.p. 48-52.
- Kincheloe J., Slattery P. & Steinberg S., 1998, *Contextualizing teaching*, New York, Longman.
- King A., 1990, Architecture, Capital and the Globalization of Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 397-411.
- Kirkham D.M., 1993, The “new world order” in historical perspective, Worland, WYO: High Plains Publ.
- Klafki V., 1995, Education for Europe as seen from the international perspective: Key problems as a central point for future-oriented work in education, in Kubina C. (ed.) *The Europe school in Hesse. A perspective for the school of tomorrow*, Wiesbaden, HIBS, p.p. 4-12.
- Knappert J., 1988, Education and ethnocentrism, paper presented at the Seventeenth International Conference, on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-15.
- Knudsen T., et al., 1997, How to create a multicultural atmosphere, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the international module*, Kopenhagen, KDAS, p.p. 77-88.
- Kodakos A., et al., 1998, The new european value system as it appears in school textbooks, in proceedings of the International Conference “Sustainable Development in the Islands and the Roles of Research and Higher Education”, vol. 2, p.p. 125-130.
- Koehl R., 2000, Toward an archaeology of comparative education, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 123-136.
- Kolenc-Kolnik K., 2000, The influence of geographical education on multicultural understanding and national identity in Slovenian- Hungarian and Slovenian- Italian frontier regions, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 155-166.
- Kolenc-Kolnik K., 2001, Learning for a democratic Europe with geographical syllabuses and textbooks in Slovenia, in Ross A. (ed.) *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*, London, Cice publ., p.p. 235-243.
- Konstantinidou E., 1998, Changes in the Greek history schoolbooks: How effective are they in “improving” the image of the national other?, στο Διεθνές

Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου.

- Koot W., 1992, Measurement of the notion of ethnic identity with children, in *Research in Education*, no. 34, p.p. 10-17.
- Kopplemann H.L., 1956, *Nation & nationalism*, Leiden, Merrill.
- Koundoura M., 1998, Multiculturalism or multinationalism? in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 69-88.
- Koutselini M., 1997, Contemporary trends and perspectives of the curricula towards a meta-modern paradigm for curriculum, in *Curriculum Studies*, vol. 5, no. 1, p.p. 87-101.
- Koutselini M., 1998, The image of the “other” in the civic education textbooks for 5th and 6th grade in the primary schools of Cyprus, στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου.
- Koutselini M., 2000, Citizenship education in context: the role of professional collaboration for citizenship in Europe, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 101-108.
- Kozma T., 1988, Dimensions of multiculturalism. The emergence of an new educational ideology, paper presented at the Seventeenth International Conference, on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-19.
- Kozma T., 1992^α, Education Without Indoctrination, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 227-264.
- Kozma T., 1992^β, Ethnocentrism in Education: Can We Overcome It?, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 281-286.
- Krakau K., 1997, Nation-National identity-Nationalism: An introduction, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G., Lit Verlag, p.p. 7-16.
- Kramer L. & Reid D., 1994, Introduction: Historical knowledge, education, and public culture, in L. Kramer, D. Reid & W. Barney (eds.) *Learning history in America, Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 1-24.
- Kramer L., Reid D. & Barney W., 1994, *Learning in America. Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minneapolis Press, p.p. 87-106.
- Krawford K., 2000, The ideological and political role of the school textbook in constructing national memory, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 239-252.
- Krogh P.F., 1989, The United States and global goals, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 193-204.
- Krueger J., 1996, Probabilistic national stereotypes, in *European Journal of Social Psychology*, vol. 26, p.p. 961-980.
- Kruithof B., 1994, On nationalism, culture and education: some preliminary remarks aiming at a common curriculum for an intensive course, in *NESA*, Stand III, Amsterdam, November, p.p. 1-5.
- Krzywosz-Rynkiewicz B. & Zielinska M., 2001a, Promoting tolerance for other cultures at school: an example of an experimental class and a test of its

- effectiveness, in Ross A. (ed.) *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 85-92.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., 2001c, National identity versus a community spirit in uniting Europe among primary school pupils and their teachers, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 103-112.
 - Krzywosz-Rynkiewicz B., et al., 2001b, Attitudes and identity: a comparative study of the perspectives of European children, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 93-101.
 - Kuscer M., 2001, Can the teacher's personality influence development of identity in pupils?, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 161-165.
 - Lambert P., 1998, Paving the "peculiar path": German nationalism and historiography since Ranke, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 92-111.
 - Langer B., 1998, Globalization and the myth of ethnic community: Salvadoran refugees in multicultural states, in Bennett D. (ed.) *Multicultural states*, London, Routledge, p.p. 163-177.
 - Laplanche J., 1999, *Essays on otherness*, London, Routledge.
 - Larkins A., et al., 1987, Trivial and noninformative content of elementary social studies: A review of primary text in four series, in *Theory and Research in Social Education*, vol. 15, no. 4, p.p. 299-311.
 - Lastrucci E., 1999, History teaching in Italian secondary schools: Perspectives on the state of the art, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 297-314.
 - Lastrucci E., 2000, History consciousness, social/political identity and European citizenship, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 227-238.
 - Lazerson M., 1993, Social class, ethnicity, and education in American history, in *Harvard Educational Review*, vol. 19, no. 2, p.p. 314-320.
 - Le Sourd S.J., 1992, A Review of Methodologies for Cross- Cultural Education, in *The Social Studies*, Vol. 83, No. 1, p.p. 30-35.
 - Lee N.P., 1988, Mass Media and popular culture in the perspective of ethnocentrism, paper presented at the Seventeenth International conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-28.
 - Lemberg E., 1964, *Nationalism*, Hambourg, Peter Lang.
 - Lemert C., 1997, *Postmodernism is not what you think*, Oxford, Blackwell publ.
 - Lemlech J.K., 1984, *Curriculum and instructional methods for the elementary school*, New York, MacMillan.
 - LeSourd S., 1992, A review of methodologies for cross-cultural education, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 1, p.p. 30-35.
 - Lewis T., 1999, Valid knowledge and the problem of practical arts curricula, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 130-147.
 - Lichtblau K., 1995, Sociology and the Diagnosis of the Times or: The Reflexivity of Modernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 12, No. 1, p.p. 25-51.
 - Lister I., 1995 Educating beyond the nation, in *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, p.p. 109-118.

- Locke D., Multicultural counseling, in [http://www.ed.gov/databases/ERIC Digests/ ed357316.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed357316.html), p.p. 1-4.
- Lolenc-Kolnik K., 2001a, Learning for a democratic Europe with geographical syllabuses and textbooks in Slovenia, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 235-243.
- Longstreet W. & Shane H., 1993, *Curriculum for a New Millennium*, Boston, Allyn and Bacon.
- Longstreet W.S., 1990, The social studies: In search of an epistemology, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 244-248.
- Luchtenberg S., 1996, The European Dimension and Multicultural Education: Compatible or Contradictory Concepts, in Winther - Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*, New York Peter Land, p.p. 281-293.
- Luke T.W., 1995, New World Order or Neo-world Orders: Power, Politics and Ideology in Informationalizing Glocalities, in Featherstone M. et al. (eds) *Global Modernities*, London, Sage, p.p. 45-68.
- Lunstrum J.P., 1990, Contexts of social studies education, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 264-270.
- Lurdes De Magalhaes M., 1998, Developing intercultural awareness through children's literature (9-12 year olds), in Willems G.M. et al. (eds.) *Towards intercultural language teacher education*, Nijmegen, Han Press, p.p. 59-71.
- Lynch J., 1991, Human rights, racism and the multicultural curriculum, *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 141-153.
- Lynch J., 1998, Human rights, racism and the multicultural curriculum, in *Foreign Affairs*, vol. 15, no. 2, p.p. 141-153.
- MacCarthy C., 1991, Multicultural approaches to racial inequality in the United States, in *Oxford Review of Education*, vol. 17, no. 3, p.p. 301-317.
- Magala S., 1994, The threshold of statehood, in Farnen R (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 177-192.
- Maislinger A., 1994, Coming to terms with the past: An international comparison, in Farnen R. (ed.) *Nationalism, ethnicity, and identity*, London, Transaction publ., p.p. 167-176.
- Malik K., 1996, Universalism and difference: race and the postmodernists, in *Race and Class*, vol. 37, no. 3, p.p. 1-17.
- Mallinson V., 1986, The question of comparability as between educational systems in Europe, in *Oxford Review of Education*, vol. 12, no. 2, p.p. 117-132.
- Mann Borgese E., 1997, The common heritage of mankind for the twenty-first century, in Friggieri J. & Busuttill S. (eds.) *Interfaces*, Malta, University of Malta, p.p. 189-214.
- Mann M., 1983, *The Macmillan students encyclopedia of sociology*, London, Macmillan.
- Manning P., 1996, The problem of interactions in world history, in *The American Historical Review*, vol. 101, no. 3, p.p. 771-782.
- Mapstart 1, 2001, London, Longman.
- Mapstart 2, 2001, London, Longman.
- Mapstart 3, 2001, London, Longman.
- Mapstart 4, 2001, London, Longman.

- Marin G., Salazar J. M. , 1985, Determinants of hetero and autostereotypes: Distance, Level of Contact, and Socioeconomic Development in Seven Nations, in *Journal of Crosscultural Psychology*, Vol. 16, No. 4, σ.σ. 403-422.
- Marlow E., 1998, Caring and the elementary curriculum, ED422085, p.p. 1-12.
- Martin O., 1964, The structure of knowledge in the social sciences, in Smith O. (ed.) *Education and the structure on knowledge*, Chicago, Rand McNally & Company, p.p. 188-219.
- Martin R. (ed.), 1993, National review of Asia in American etxtbboks in 1993, Ann Arbor:Michigan, The Association for Asian Studies.
- Martin W.G., 1996, Toward a “global” curriculum and classroom: Contrasting comparative and world-historical strategies, in *Teaching Sociology*, vol. 24, no. 2, p.p. 135-147.
- Martorella P.H., 1996, Teaching social studeis in middle and secondary schools, Englewood Cliffs: N.J., Merrill & Prentice Hall.
- Marty M., 1997, Cultural foundaddtions of ethnonationalism: The role of religion, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 115-130.
- Masek J. & Tykalova J., 2000, Some aspects of the national curriculum and the teaching of civic education in the Czech Republic, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p.137-142.
- Massialas B. G., 1991, Education for International Undertsanding, in Shaver J. P. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning*, New York, MacMillan, publ., p.p. 448-458.
- Massialas B., Hurst J., 1978, Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory, New York, Longman.
- Massialas B.G, 1996, Criteria for issues-centered content selection, in Evans R. & Saxe D. (eds.) *Handbook on Teaching Social Issues*, New York, National Council for the Social Studies, p.p. 44-50.
- Massialas B.G. & Flouris G., 1994, Education and the emerging concept of national identity in Greece, paper delivered at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, March 21-24, San Diego, California.
- Massialas B.G., 1969, Citizenship education and political socialization, in Ebel R.L. (ed.) *Encycloapedia of Educational Reaserch*, New York, MacMillan.
- Massialas B.G., 1972, Political youth, traditional schools, Englewood Cliffs: N.J., Prentice Hall.
- Massialas B.G., 1984, The education of Hellenes in America: From melting pot to cultural pluralism, in *Ahepan*, Fall, p.p. 22-24.
- Massialas B.G., 1992, The “new social studies”-Retrospect and prospect, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 120-124.
- Massialas B.G., 1995, The quest for a European identity: the case of education in Greece, paper presented at the 39th annual conference of the CIES, March 29 - April 1, Boston, Mass.
- Massialas B.G., 2000, Global imperatives for social studies in the 21st century, in Welch G.F. & Mawgood E. (eds.) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth UAE, p.p. 468-483.

- Mati T., et al., 2001, Civic education in Albania during the first decade of democracy, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 223-228.
- Mayo P., 1999, Towards a critical multiculturalism in the Mediterranean, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 117-122.
- Mazlish B. & Buultjens R., 1993, *Conceptualising global history*, Boulder: CO, Westview Press.
- McCollum A., 2000, Whose citizenship? Developing practical responses to citizenship in the curriculum, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 73-80.
- McCulloch Lemmon S., 1990, New concepts for a unit on the ancient Maya, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 3, p.p. 113-119.
- McDiarmid A. & Pratt D., 1974, *Teaching prajudice*, Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education.
- McGhee G.C. & Thompson K.W., 1989, Summary, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National ineterest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 1-34.
- McGhee G.C., 1989, International goals and global community, in McGhee G.C., Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 125-132.
- McGrew A. & Lewis P.G., 1992, *Global politics*, Oxford, Polity Press.
- McLaren P., 1989, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York, Longman.
- McLean M., 1993, The politics of curriculum in European perspective, in *Educational Review*, vol. 45, no. 2, p.p. 125-135
- McNeill W.H., 1986, *Polyethnicity and national unity in world history*, Toronto, University of Torornto Press.
- Mehan H., 1991, *Sociological foundations supporting the study of cultural diversity*, San Diego, National center for research on cultural diversity and second language teaching.
- Meloen J., 1994, A critical analysis of forty years of authoritarianism research. Did theory testing suffer from Cold War attitudes?, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 127-166.
- Melville S., 1993, Beat box. A short walk around the postmodern block, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 246-253.
- Memmi A., 1984, Racism or heterophobia?, in *Forum*, vol. 1, p.p. VIII-X.
- Mennell S., 1990, The Globalization of Human Society as a Very Long-term Social Process: Elias' s Theory, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 359-371.
- Menon M., 1997, Effect of modern science and technology on relations between nations, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 21-37.
- Merton R.K., 1949, Discrimination and the american creed, in R.M. MacIver (ed.) *Discrimination and the national welfare*, New york, Harper & Row, p.p. 99-126. Milas H., 1992, History textbooks in Greece and Turkey, in *History Workshop Journal*, vol. 21, no. 2, p.p. 21-33.
- Miller D., 1995, *On Nationality*, Oxford, Clarendon Press.

- Miller F.G. & Jacobson M.G., 1994, Teaching for global mindedness, in *Social Studies and the Young Learner*, vol. 6, no. 4, p.p. 4-6.
- Miller M., 1997, The threat and promise of globalization: Can it be made to work for a brighter future?, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin's Press, p.p. 54-90.
- Minogue K.R., 1967, *Nationalism*, London, Cassell.
- Mitchell A., 1988, Promoting bias-free materials, in *Division of Curriculum and Instruction*, Vol. 1, No. 2, p.p. 5.
- Mitter W., 1996, European Curriculum: Reality or a Dream?, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Petr Lang, p.p. 295-312.
- Mitter W., 1999, Nation-states in transformation in the mirror of socio-political and educational trends, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 10-20.
- Model S., 1996, Context and opportunity: Minorities in London and New York, in *Social Forces*, vol. 75, no. 2, p.p. 485-510.
- Mongardini C., 1992, The Ideology of Postmodernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No 2, p.p. 55-65.
- Montero A., et al., 1997, The new act of the folkeskole and multicultural education, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the international module*, Copenhagen, KDAS, p.p. 89-110.
- Moore Z., 1995, Teaching and testing culture: Old questions, new dimensions, in *International Journal of Educational Research*, Vol. 23, No. 7, p.p. 595-606.
- Morales S.K., 1999, Final take-home exam: Workshop for secondary world history teachers with ~50% intermediate minority language students, A. Ross, 1999, Introduction: Young citizens in Europe, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 1-6.
- Morris M., 1992, The Man In The Mirror: David Harvey's "Condition" of Post modernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9 No. 1, p.p. 253-279.
- Morrison G., 2000, *Teaching in America*, Boston, Allyn & Bacon.
- Morrow Fling F., 1994, One use of sources in the teaching of history, in *The Social Studies*, vol. 85, no. 5, p.p. 206-210.
- Mulcahy D.G., 1991, In searchg of the Europea dimension in education, in *European Journal of Teacher Education*, vol. 14, no. 3, p.p. 213-226.
- Muller W. & Wright V., 1994, Reshapping the state in western Europe: The limits to retreat, in *West European Politics*, vol. 17, no. 3, p.p. 1-11.
- Munro G. & Ditto P., 1997, Biased assimilation, attitude polarization, and affect in reactions to stereotype-relevant scientific information, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 23, no. 6, p.p. 636-653.
- Murhpy-Lejeune E., Cain A. & Kramsch C., 1996, Analysing representations of otherness using different text-types, in *Language, Culture and Curriculum*, vol. 9, no. 1, p.p. 51-65.
- Murray F., 1999, The multicultural centrality of the profession of education, in Rigas A.V. (ed.) (ed.) *Education of thenic minorities*, Atehns, Ellinika Grammata, p.p. 571-574
- Murray T., 1992, The Moral-Identity Development in Ethnic Relations, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 63-99.
- Myers C. & Myers L., 1998, *The professional educator*, Boston, Wadsworth.

- Myers R.J., 1989, The limits of American global goals, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p. 104.
- Nanzhao Z., 1996, Interactions of education and culture for economic and human development: an Asian perspective, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 239-248.
- National Department of Education, 1997, Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century, South Africa, National Department of Education.
- Neighborhoods and communities, 2001, New York, MacMillan/McGraw-Hill.
- Nelson J., 1997, Global connections: Infusing a global perspective into our schools, in *Social Studies Journal*, vol. 26, p.p. 52-57.
- Nias J., 1995, Postmodernity and teachers' work and culture, in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No 3, p.p. 307-312.
- Nicholas R., 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21.
- Nicholas R., 1991, Cultures in the curriculum, in *Liberal Education*, vol. 77, no. 3, p.p. 16-21.
- Nichols A. & Ochoa A., 1971, Evaluating textbooks for elementary social studies: Criteria for the 'Seventies, in *Social Education*, March, p.p. 290-294.
- Nobles W.W., 1995, The infusion of African and African American content: A question of content and intent, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 5-26.
- Nordenbo S., 1993, What is Implied by a «European Curriculum?», in Kruithof B. & Sting S. (eds.) *Education and modernization: the European experience*, Amsterdam, NESAS, p.p. 12-21.
- Nordenbo S.E., 1995, What is implied by a "European curriculum"? Issues of eurocentrism, rationality and education, in *Oxford Review of Education*, vol. 21, no. 1, p.p. 41-46.
- Nordenbo S.E., 1994, The Equivocal Concept of National Identity. International and Multicultural Attitudes in Danish Education, in *NESA*, p.p. 1-12.
- Norton M.B., 1994, Rethinking American history textbooks, in L. Kramer, D. Reid & W. Barney (eds.) *Learning history in America, Schools, cultures and politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, p.p. 25-33.
- Novoa A., 2000, Europe and education: Historical and comparative approaches, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 47-70.
- O'Brien A., 1993, Sreberny-Mohammadi A., Engendering world Studies, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 74-77.
- Ooka Pang V., 1992, Institutional climate: Developing an effective multicultural school community, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:D.C., Nea publ., p.p. 57-71.
- Oakes J. & Lipton M., 1999, Teaching to change the world, Boston, McGraw-Hill.
- Oatley K. & Jenkins J., Understanding Emotions, Cambridge, Blackwell Publ., 1996.
- On the classification and framing of educational knowledge, p.p. 85-115.

- Oommen T.K., 1997, *Citizenship, nationality and ethnicity*, Cambridge, Polity Press.
- Ornstein A. & Behar-Horenstein L., 1999, *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon.
- Ornstein A. & Levine N., 1997, *Foundations of education*, Boston, Houghton Mifflin.
- Ornstein A.C., 1990, *Strategies for effective teaching*, New York, Harper & Row.
- Ott A., 1993, Curriculum modernization in Sweden, in Kruithof B., s' Sting S. (eds.) *Education and modernization: the European experience*, Amsterdam, NESAs, p.p. 58-63.
- Our gran, 2001, London, Longman.
- Our toys, 2001, London, Longman.
- Palmer J., et al., 1996, Button up your social studies classroom, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 52-55.
- Palomba D., 1995, Contemporary Curricula, Europeanization and Interculturalism, in *CESE newsletter*, Vol. 37, p.p. 7-8.
- Papadakis N., 1998, European educational policy and the challenges of the post-industrial society: Towards the learning society, in Alheit P. Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) *Education, modernization and peripheral community*, Roskilde, Adult Education Research Gropu Publ., p.p. 11-55.
- Papadopoulou D., 1999, UNESCO and universities: Programmes of education for a culture of peace, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 142-150.
- Papaioannou S., 1998, Challenges and perspectives to education in modern societies, in Alheit P., Olesen H.S. & Papaioannou S. (eds.) *Education, modernization and peripheral community*, Roskilde, p.p. 57-72.
- Party food, 2001, London, Longman.
- Pasiadis G. & Flouris G., 1999, Modern Mythologies and Postmodern Realities in the Collective Consciousness of the Neohellenic Society, in Rigas A.V. (ed.) *Education of thenic minorities*, Atehns, Ellinika Grammata, p.p.482-490.
- Patai R., 1988, Ethnocentrism in education in the Muslim world, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-18.
- Pate G.S., 1992, Reducing prejudice in society: The role of schools, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:D.C., Nea Publ., p.p. 137-149.
- Patrick J., 1993, Geography in history: A necessary connection in the school curriculum, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-7, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed360220.html.
- Patrick J.J. & Hoge D.J., 1991, Teaching government, civics, and law, in Shaver P.J. (ed.) *Handobbok of Reasearch on Social Studies Teaching and Learning*, New York, MacMillan, p.p. 427-436.
- Paulston R.G., 2000, Comparative education as heterophobia?, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*, τμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 153-178.

- Pedersen P., 1993, Mediating multicultural conflict by separating behaviors from expectations in a cultural grid, in *International Journal of Intercultural Review*, vol. 17, no. 2, p.p. 343-353.
- People and neighborhoods, 2001, New York, MacMillan/McGraw-Hill.
- Perry J.W., 1985, Multicultural and psychology in plural societies, paper presented at the 1st IACCP Circum-Mediterranean Conference on “Ethnic Minorities in Europe” Malmö, Sweden, June 25-28, p.p. 1-20.
- Pesce L., et al., 1996, Addressing society’s problems in a global studies class, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 60-62.
- Peters M., 1995, Radical democracy, the politics of difference and education, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 39-57.
- Pickert S.M., 1992, Preparing for a global community. Achieving an international perspective in higher education, ERIC Clearinghouse on Higher Education, Washington, DC, George Washington University, Washington DC., School of Education and Human Development, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed350971.html.
- Pierce G., 1993, The centrality of critical thinking in education for diversity, paper presented at the 13th annual international conference on *Critical thinking and educational reform*, Sonoma State University, 1-4 August, p.p. 1-15.
- Pieterse J.N., 1995, Globalization as hybridization, in Featherstone M., Lash S. & Robertson R. (eds.) *Global Modernities*, London, Sage, p.p. 45-68.
- Playground games, 2001, London, Longman.
- Poliakov L.L., 1984, Racism and xenophobia. A historical overview, in *Forum*, vol. 1, p.p. II-IV.
- Pollack Sadker M. & Miller Sadker D., 1997, Teachers, schools, and society, New York, McGraw-Hill.
- Popkewitz T., 1994, A political sociology of educational reform, New York, Teachers College Press.
- Popkewitz T.S., 2000, Rethinking the comparative problem of inclusion/exclusion: Contributions of postmodern social and political theory, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σ.σ. 179-194.
- Porter B., 1997, Concepts of nationalism in history, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 93-114.
- Post D., 1995, Education and the national question today, in *Comparative Education Review*, vol. 39, no. 2, p.p. 211-218.
- Poupette, 2001, London, Longman.
- Pritchard R., 1995, Has the federation a future? The case of the University of London, in *Oxford Review of Education*, vol. 21, no. 1, p.p. 47-54,
- Psomiades H. & Thomadakis S., 1993, Greece, the new Europe and the changing international order, New York, Pella publ.
- Pugh S.L., Garcia J. & Margalef-Boada S., 1994, Multicultural textbooks in the social studies classroom in *The Social Studies*, vol. 85, no. 2, p.p. 62-65.
- Quicke J., 1996, Self, modernity and a direction for curriculum reform, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 44, no. 4, p.p. 364-376.

- Quilley G., 1998, “All ocean is her own”: the image of the sea and the identity of the maritime nation in eighteenth-century British art, in Cubitt G. (ed.) op.cit., p.p. 132-152.
- Rallis D. & Rallis H., 1995, Changing the image of geography, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 4, p.p. 167-168.
- Rapoport A., 1997, The dual role of the nation state in the evolution of world citizenship, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. 91-125.
- Raubik R., 2001, Citizenship education in mathematics: exercises with a European context, in Ross A. (ed.) *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*, London, Cice publ., p.p. 257-259.
- Rayapen L., 1988, Ethnocentrism and multiculturalism from a unification perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-26.
- Readings B. & Schaber B., 1993, The question mark in the midst of modernity, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 1-30.
- Readings B., 1993, Milton at the movies. An afterword to paradise lost, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 88-108.
- Reese D., 1996, Teaching young children about native americans, in ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana:Ill, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed394744.html, p.p. 1-4.
- Regions near and far, 2001, New York, MacMillan/McGraw-Hill.
- Reid E., 1999, Language education for multilingual societies, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 159-166.
- Reif K., 1993, Cultural Convergence and Cultural Diversity as Factors in European Identity, in Garcia S. (ed.) *European Identity and the Search for Legitimacy*, London, Printer, p.p. 131-151.
- Reinhartz J. & Beach D., 1997, Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum, New Jersey, Merrill.
- Remembering tudor people, 2001, London, Longman.
- Remington R.A., 1997, Ethnonationalism and the disintegration of Yugoslavia, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 261-280.
- Rendall J., 1998, Tacitus engendered: “Gothic feminism” and British histories, c. 1750-1800, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 57-76.
- Renkema W., 1996, Indigenous Cultures and European Education: Minority Languages in the Curriculum, in Winther - Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities, and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 209-239.
- Reuter L., 1994, Ethnic-cultural minorities in Germany: Life chances, educational opportunities, minority group identity, and political participation, in Farren R. (ed.) *Nationalism, ethnicity and identity*, London, Transaction publ., p.p. 207-276.
- Rice M.J., 1992, Reflections on the new social studies, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 5, p.p. 224-231.
- Ricoeur P., 1992, Oneself as another, Chicago, Chicago Press.

- Risinger F.C., 1993, The core ideas of “lessons from history: Essential understandings and historical perspectives students should acquire”, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-5, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed363527.html.
- Rist M., 1991, Ethnocentric education, in *American School Board Journal*, vol. 178, no. 1, p.p. 26-39.
- Ritchie J., 1996, An investigation of views of Europe and the world in the primary curriculum systems of selected European countries, MA in professional studies, Bath College of Higher Education.
- Roach C., 1997, Cultural imperialism and resistance in media theory and literacy theory, in *Media, Culture and Society*, vol. 19, no. 1, p.p. 47-66.
- Robbins B., 1993, Across the ages, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 238-245.
- Robbins K., 1993, History, religion and identity in modern Britain, London, The Hambledon Press.
- Roberts R., 1994, Teaching non-western history at Stanford, in L. Kramer, D. Reid & W. Barney (eds.) op.cit., p.p. 53-70.
- Robertson R., 1990a, Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization & Modernity*, London, Sage, p.p. 15-30.
- Robertson R., 1990b, Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 15-30.
- Robertson R., 1992a, "Civilization" and Civilizing Process: Elias Globalization and Analytic Synthesis, in *Theory, Culture & Society*, vol. 9, No. 1, p.p. 211-227.
- Robertson R., 1992b, Globality and Modernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No. 2, p.p. 153-161.
- Robertson R., 1993, The wrong “saddest story”. Reading the appearance of postmodernity in Ford’s good soldier, in Readings B. & Schaber B. (eds.) *Postmodernism across the ages*, New York, Syracuse University Press, p.p. 171-187.
- Robertson R., 1995, Globalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity, in Featherstone M. et al (eds), *Global Modernities*, London, Sage, p.p. 25-44.
- Robertson R., 1996, Globality, Globalization and Transdisciplinarity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 13, No. 4, p.p. 127-132.
- Roche D., 1997, Expanding human loyalties, in Rotblat J. (ed.) op.cit., p.p. 134-142.
- Rogowski R., 1985, Causes and varieties of nationalism: A rationalist account, in Tiryakian E. & Rogowski R (eds.) *New Nationalism's of the Developed West*, Boston, Allen & Unwin, p.p. 88-89.
- Rohrs H., 1996, A United Europe as a challenge to education, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α., και Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 64-80.
- Roman Britain resource book, 2001, London, Longman.
- Rose A., 1962, The causes of prejudice, in Barron M.L. (ed.) *American cultural minorities. A textbook in intergroup relations*, New York, Knopf publ.
- Rosenau, 1980, The study of global interdependence, London, Francis Pinter.

- Ross A., 1999a, Introduction: Young citizens in Europe today, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 1-6.
- Ross A., 1999b, What concepts of identities lies behind “European Citizenship”? Why are those in European higher education institutions concerned with children’s changing ideas of citizenship?, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, CiCe publ., p.p. 171-182.
- Ross A., 2000a, Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, London, Cice publ., p.p. 89-100.
- Ross A., 2000b, Curriculum construction and critique, London, Falmer Press.
- Ross A., 2001, Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe, London, Cice publ.
- Rossi J., 1992, Uniformity, diversity, and the “new social studies”, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 1, p.p. 41-45.
- Rotblat J., 1997, Preface, in Rotblat J. (ed.) *World citizenship. Allegiance to humanity*, New York, St. Martin’s Press, p.p. vii-xvi.
- Rothstein S.W., 1996, *Schools and Society New Perspectives in American Education*, Englewood Cliffs N. J. Merrill & Prentice Hall.
- Rousakis Y. & Matsagouras E., 2000, Developing images of a aregion through education: Identity and otherness in the Mediterranean, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Ccitizenship education and hogher education*, London, CiCe publ., p.p. 257-264.
- Rugg E., 1996, A national council for the social studies, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 88-89.
- Rust H., 1981, *Methoden und Probleme der Inhaltsanaluse. Eine Einfuhrung*, Tubingen, Gunter Narr Verlag Tubingen.
- Rutherford J., 1990, *Identity, community, culture, difference*, London, Lawrwnce & Wishart.
- Ryba R., 1989, National policies for the European dimension in education: A comparative analysis based upon official national reports and the responses of seminra participants, in *Actes de Palerme*, Harties, ATEE publ., p.p. 25-46.
- Samovar L., Poetr R. & Stefani L., 1998, *Communication between cultures*, New York, Wadsworth.
- Santos L., 2000, Social anthropology within the context of the social sciences-cultural diversity and the educational process, in Ross A. (ed.) *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*, LLondon, CiCe publ., p.p. 307-310.
- Sassen S., 1991, *The global city*, New York, London, Tokyo, Pricenton:N.J., Princenton University Press.
- Sassen S., 1994, *Cities in a world economy*, Thousand Oaks:CA., Pine Forge Press.
- Saunders R., 1996, National standards for United States history, in *The Social Studies*, vol. 87, no. 2, p.p. 63-67.
- Scapp R., 1993, Feeling the weight of the world (Studies) on my shoulders, in *The Social Studies*, Vol. 84, No 2, p.p. 67-70.
- Schaber B., 1993, The aesthetics of deception. Giotto in the text of Boccaccio, in *Readings B. & Schaber B. (eds.) op.cit.*, p.p. 47-62.
- Scheider D., 1995, A reaction to “the storm of controversy continues”, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 6, p.p. 275-276.

- Schleicher K., 1992a, Ethnicity and Ethnocentrism. A Problem to the Global Community, in Schleicher K., & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 1-15.
- Schleicher K., 1988, Public opinion and “international education: Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth International Conference of the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-47.
- Schleicher K., 1992b, Education for Global Awareness, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 193-226.
- Schneider D., 1995, A reaction to “the storm of controversy continues”, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 6, p.p. 275-276.
- Schonfeld A., et al., 1997, Prejudice and racism and intercultural teaching, in Hedegaard E. (ed.) *Working papers from the international module*, Copenhagen, KDAS, p.p. 17-35.
- Scotland atlas, 2001, London, Longman.
- Scott D. & Lawson H., 2001, Citizenship education: models and discourses, in Ross A. (ed.) op.cit., p.p. 349-356.
- Searle-Chatherjee M., 1994, Ethnocentrism in the social sciences, in *Race and Class*, Vol 36, No. 2, p. 1.
- Seignious G.M., 1989, Establishing global and national goals: New opportunities for stable security, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National interest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 35-42.
- Setima I., 1995, Future directions of African and African American content in the school curriculum, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and African American content in the school curriculum*, Chicago, Third World Press, p.p. 87-110.
- Seton - Watson H., 1997, Nations and States: An Esquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism, London, Methuen.
- Shackleton M., 1991, The European Community between three ways of life: A cultural analysis, in *Journal of Common Market Studies*, Vol. 29, No. 6, p.p. 575-601.
- Shapiro S., 1980, Capitalist society: Aspects of the sociology of Nikos Poulantzas, in *Harvard Educational Review*, vol. 50, no. 3, p.p. 320-337.
- Shapiro S., 1995, Educational change and the crisis of the left: Toward a postmodern educational discourse, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*, London, Bergin & Garvey, p.p. 19-38.
- Shaver J., 1993, Rationales for issues-centered social studies education, in *The Social Studies*, vol. 83, no. 3, p.p. 95-99.
- Shaver J.P., 1989, Lessons from the past: The future of an issues-centered social studies curriculum, in *The Social Studies*, vol. 80, no. 5, p.p. 192-196.
- Shaver J.P., 1990, Research and the teaching of social studies, in *The Social Studies*, vol. 81, no. 6, p.p. 239-243.
- Shaw B., 1988, The incoherence of multicultural education, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 35, no. 3, p.p. 250-267.
- Shaw M., 1994, *Global Society and International Relations*, Cambridge, Polity Press.

- Sheannan M., 1986, Goals for teaching about Europe, in *The Social Studies*, Vol. 77, No. 1, p.p. 8-12.
- Shennan M., 1991, Teaching about Europe, Council of Europe.
- Sherman Swing E., 1996, Schools and Minority Ommunities, Separatism and Assimilation: a European Dilemma, paper presented at the 17th Conference of CESE, Athens, 13-18 October.
- Shops ans shopping, 2001, London, Longman.
- Shukla S., 1988, Ethnocentrism and education - Asian perspective, paper presented at the Seventeenth International Conference, on th eUnity of the Sciences, Los Angeles, Calofornia, November 24-17, p.p. 1-37.
- Shusterman R., 1993, Eliot and Adorno on the Critique of Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 10, No. 1, p.p. 25-52.
- Sinani A. & Gjokutaj M., 2001, The reflection of inter-cultural relations and their integration in the contents of the curricula in Albanian school system, in Xochellis P.D. & Touloudi F.L. (eds.) *The image of the "other"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Athens, Typothito, p.p. 187-192.
- Singh K., 1996, Education for the global society, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 225-227.
- Singing rhymes, 2001, London, Longman.
- Sjmolicz J., 1996, Education and Cultural Democracy: The Search for a Multicultural Nation, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, New York, Peter Lang, p. 500.
- Skipping rhymes, 2001, London, Longman.
- Sklair L., 1991, Sociology of the global system, New York, Harvetser.
- Slater J., 1995, Teaching history in the new Europe, London, Cassell.
- Slattery P., 1995, Curriculum development in the postmoedrn era, New york, Garland.
- Sleeter C. & Hartney C., 1992, Involving special education in challenging injustice in education, in Diaz C.F. (ed.) *Multicultural education for the 21st century*, Washington:DC., Nea Publ., p.p. 150-165.
- Sleeter C.E., 1989, Doing Multicultural education across the grade levels and subject areas: A case study of Wisconsin, in *Teaching and Teacher Education*, Vol. 5, No 3. p.p. 189-203.
- Smith A., 2000, How international education fits into the new national curriculum, in *Bristol International Education Newsletter*, vol. Summer, p.p. 6-8.
- Smith A.D., 1990a, Towards a Global Culture?, in Featherstone M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalization & Modernity*, London, Sage, p.p. 171-191.
- Smith A.D., 1990ß, Towards a Global Culture, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 161-191.
- Smith A.D., 1993, The Ethnic Sources of Nationalism, in Brown M.E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J. Princeton University Press, p.p. 27-41.
- Smith A.D., 1994, Gastronomy or geology? The role of nationalism in the reconstruction of nations, in *Nations and Nationalism I*, vol. 1, p.p. 3-23.
- Smith A.D., 1995, The problem of national identity: ancient, medieval and modern in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 18, no. 2, p.p. 375-399.

- Smith A.D., 1996, Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism, in *International Affairs*, vol. 72, no. 3, p.p. 445-458.
- Smith Simmons E. & Strencky B.J., 1995, Semester at SEA. A vehicle for global education, in *Multicultural Review*, vol. 4, no. 1, p.p. 37-44.
- Smith T., 1997, The American national identity and U.S. foreign policy, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.J.: Lit Verlag, p.p. 333-344.
- Smolicz J., 1996, Education and cultural democracy: The search for a multicultural nation, in Winther-Jensen Th. (ed.) *Challenges to european education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Petre Lang, p.p. 499-526.
- Snyder J., 1993, Nationalism and the Crisis of the Post-Soviet State, in Brown M. E (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J., Princeton University Press, p.p. 79-101.
- Soedjatmoko K., 1989, Policymaking for long-term global goals, in McGhee G.C. Krogh P.F. & Thompson K.W. (eds.) *National ineterest and global goals*, New York, University Press of America, p.p. 177-192.
- Solomon I., 1988, Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 6, p.p. 256-259.
- Sonuc E. & Wimmer M., 1997, Towards a new framework to enable young people and the arts to come closer, Brussels, Council Of Europe.
- Soudien C., 1999, Race, culture and curriculum development in the USA: a study of the process of introducing a multicultural dimension into the curriculum, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 230-244.
- Spinthourakis J. & Katsilis J., 1999, Multicultural education: Historical and sociological foundations, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 181-194.
- Spinthourakis J.A. & Papoulia-Tzelepi P., 2001, Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in Ross A. (ed.) *Learning for a democratic Europe*, London, CiCe publ., p.p. 183-190.
- Spruyt H., 1994, The sovereign state and its competotors: An analysis of system change, Princeton, Princeton University Press.
- Stargardt N., 1998, Beyond the liberal idea of the nation, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 22-37.
- Stearns P.N., 1997, Nationalisms: An invitation to comparative analysis, in *Journal of World History*, vol. 8, no. 1, p.p. 57-74.
- Steinberg S., 1993, The world inside the classroom: Using oral history to explore racial and ethnic diversity, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 71-73.
- Stenhouse L., 1975, An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann Educational.
- Stewing J. W., 1992, Using Children's Books as a Bridge to Ohter Cultures, in *The Social Studies*, Vol. 83, No. 1, p.p. 36-40.
- Sting S., 1994, International education and national identity in Germany, in *NESA*, p.p. 1-5.
- Sting S., Modern education as perception control, in Kruithof B. & Sting S. (eds.) *Education and modernization: the European experience*, Amsterdam, NESA, 1993, p.p. 22-29.

- Stoik O., 1999, What do children and students know and think about Europe?, in Ross A. (ed.) *Young citizens in Europe*, London, p.p. 133-142.
- Stoll L. & Fink D., 1996, *Changing our schools*, Buckingham: PH., Open University Press.
- Stoltman J.P., 1989, Research on geography teaching, in *Teaching and Learning Social Studies Outcomes*, vol. 36, p.p. 437-447.
- Stone A.R., 1997, In the language of vampire speak: overhearing our own voices, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 58-66.
- Stopsky F. & Lee S., 1994, *Social studies in a global society*, New York, Delmar publ.
- *Stories from different cultures*, 2001, London, Longman.
- Stratton J. & Ang I., 1998, Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia, in Bennett D. (ed.) *Multicultural States*, London, Routledge, p.p. 135-162.
- Sugar P.F., 1969, *Nationalism in eastern Europe*, Seattle, Allyn & Bacon.
- Sulzbach W., 1959, *Imperialism and nationalism*, Frankfurt, Main.
- Suzuki S., 1996, Europe: Illumination or illusion? Lessons from comparative education, in Winter-Jensen Th. (ed.) *Challenges to European Education: Cultural values, national identities and global responsibilities*, New York, Peter Lang, p.p. 447-468.
- Swanson G., 1992, Modernity and the Postmodern, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No. 2, p.p. 147-151.
- Symmons-Symonolewicz K., 1965, *Nationalist movements. A comparative view*, Meadville, Allyn & Bacon.
- Szabolcsi M., 1988, Ethnocentrism in education. A comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p. 1-26.
- Szabolcsi M., 1992, The Ethnic Factor in central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 103-120.
- Szymanski Sunal C., 1988, Studying another culture through children's games, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 5, p.p. 232-238.
- Tanzarella G., 1997, And if the Prince was charming... The complex relations between civil society and political power, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 3, p.p. 4-7.
- Tator C., 1997, Liberalism and racism between two competing ideologies, paper presented at the 12th International Congress of Association for education: Education of Ethnic, Minorities, Unity and Diversity, Rethymnon, May 9-12, p.p. 1-19.
- Taylor E., 1994, A learning model for becoming interculturally competent, in *International Journal of Intercultural Review*, vol. 18, no. 3, p.p. 389-408.
- Taylor T., 1999, Movers and shakers: high politics and the origins of the English National Curriculum, in Moon B. & Murphy P. (eds.) *Curriculum in context*, London, The Open University Press, p.p. 26-43.
- *Teddy bears*, 2001, London, Longman.

- Tenbruck F., 1990, The Dream of a Secular Ecumene: The Meaning and Limits of Policies of Development, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 193-206.
- Tenbruck F., 1994, Internal History of Society or Universal History?, in *Theory, Culture and Society*, Vol. 11, No. 1, p.p. 75-93.
- The Commission on Global Governance, 1995, *Our Global Neighbourhood*, New York, Oxford University Press.
- The national education goals report, 1993, *Building the best, summary guide*, Washington:DC., Department of Education.
- The sand tray, 2001, London, Longman.
- The scary video, 2001, London, Longman.
- The wars of independence, 2001, London, Longman.
- Theofanides S., 1987, *Athena: Neither black noe white but bright...*, Athens, Panteino University.
- Theophilides C. & Koutselini-Ioannides M., 1999, Srtucture and identity of the European and the Meditaranean space: Cypriot students' perspective, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 4, no. 1, p.p. 17-30.
- Thompson R.F., 1995, African survivals in the black Atlantic world, in Hilliard A.G. III, et al. (eds.) *Infusion of African and Agrican American content in the school curriculum*, Chicago, The Third World Press, p.p. 63-74.
- Three tudor lives, 2001, London, Longman.
- Tibi B., 1995, Culture and knowledge: The politics of Islamization of knowledge as a postmodern project? The fundamentalist claim to de-westernization, in *Theory, Culture and Society*, vol. 12, no. 1, p.p. 1-24.
- Titus C., 1994, History education for global understanding, in Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington:IN, p.p. 1-4, http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370882.html.
- Tomb of Tutankhamun, 2001, London, Longman.
- Tomlinson S., 1996, Olympic spectacle: opening ceremony and some paradoxes of globalization, in *Media, Culture and Society*, vol. 10, no. 1, p.p. 583-602.
- Torres C.A., 1998, *Democracy, education and multiculturalism*, New York, Rowman & Littlefield.
- Tsoucalas C., 1993, Greek national identity in an integrated Europe and a changing world order, in Psomiades H., Thomadakis S (eds.) *Greece, the new Europe and the changing international order*, New York, pella publ., σ.σ. 57-78.
- Tucker J.L. & Evans A.M., 1996, The Challenge of a Global Age, in Massialas B.G. & Allen R.F., (eds.) *Crucial Issues in Teaching Social Studies K-12*, New York, Wandsworth publ., p.p. 181-218.
- Tudor chronicle, 2001, London, Longman.
- Tudor gallery, 2001, London, Longman.
- Tudor life, 2001, London, Longman.
- Tudor people, 2001, London, Longman.
- Turner B., 1992, Weber, Giddens and Modernity, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 9, No. 2, p.p. 141-146.
- U.K. atlas, 2001, London, Longman.
- Unesco, 1996, *Learning the treasury withnin*, Paris, Unesco, p.p. 177-189.
- United States and its neighbors, 2001, New York, MacMillan/McGraw-Hill.

- Van Aalst H., 1998, Learning in the knowledge society, paper presented at the international conference of KEE on “Learnign and Teaching”, 18-20 December, p.p. 1-9.
- Van Decar P., 1988, Teaching Elementary School Children about Korea, in *The Social Studies*, Vol. 79, No. 4, p.p. 170-176.
- Van Horne W., 1997a, Introduction, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 1-48.
- Van Horne W., 1997b, The Bell Curve: A cross-century tradition concerning race and intellect, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 63-74.
- Verkest H., 2000, A cartoon says more than a thousand words, in Ross A. (ed.) *Developing identites in Europe: Citizenship education and higher education*, London, CiCe publ., p.p. 437-448.
- Verkuyten M., et al., 1996, Ethnicity in the Netherlands, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 2, p.p. 251-260.
- Vernon J., 1998, Border crossings: Cornwall and English (imagi)nation, in Cubitt G. (ed.) *Imagining nations*, New York, Manchester University Press, p.p. 153-172.
- Vertovec S., 1996, Multiculturalism, culturalism and public incorporation, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 19, no. 1, p.p. 50-70.
- Victorian Britain resource book, 2001, London, Longman.
- Vidal-Beneyto J., 1996, Multiculturality as a raison d' etre, in *Towards a New Scenario of Parthership in the Euro-Mediterranean Area*, Malta, University of Malta press, p.p. 273-275.
- Vieux S., 1994, In hte shadow of neo-liberal racism, in *Race and Class*, vol. 36, no. 1, p.p. 23-32.
- Vigilant, 1997, Race and biology, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 49-62,
- Vikings resource book, 2001, London, Longman.
- Vogt W.P., 1997, Tolerance and education. Learning to live with diversity and difference, London, Sage.
- Von Freideburg R., 1997, Puritan piety, “liberties and franchises of englishmen”, and “peaceable kingdoms”: English eraly modern foundations of the American body politic, in Krakau K. (ed.) *The American nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick, N.G., Lit Verlag, p.p. 83-120.
- Wagaw T., 1988, Education and ethnocentrism: The role and impact of international organizations, paper presented at the XVII Pre-ICUS Conference, Malaga, Spain, March 18-20, p.p. 1-25.
- Wagaw T., 1988, Education and ethnocentrism: The role and impact of international organizations, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, p.p.1-21.
- Waldschmidt-Nelson B., 1997, Black seperatism as an alternative to the goal of racial integration: A comparison of the nation of Islam and the black power movement of the 1960s, in Krakau K. (ed.) *The Americanb nation-National identity-Nationalism*, New Brunswick: N.J., Lit Verlag, p.p. 263-282.
- Wallerstein I., 1974, The modern world system:Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century, New York, Academic Press.

- Wallerstein I., 1979, *The capitalist world economy*, Cambridge, Cambridge University Press
- Wallerstein I., 1984, *The politics of the world economy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wallerstein I., 1990, Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System, in *Theory, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2-3, p.p. 31-55.
- Wallerstein I., 1991, *Geopolitics and geoculture*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Walterova E., 1999, Consideration of a concept of intercultural education in Europe, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Athens, Ellinika Grammata, p.p. 557-559.
- Ward S., 1998, Intercultural education and teacher education in the United Kingdom: a case of reversible decline, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 41-52.
- Ware V., 1997, The white issue, in Golding S. (ed.) *The eight technologies of otherness*, London, Routledge, p.p. 243-252.
- Warner P. M., 1988, The classroom teacher is the «single most effective agent of change», in *Division of Curriculum and Instruction*, Vol. 1, No. 2, p.p. 1-5.
- Waterbury R., 1993, World Studies at Queens College, cuny, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 54-57.
- Waterbury R., 1993a, Culture, Society and the interdisciplinary teaching of world studies. An Anthropological perspective, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 63-66.
- Waterbury R., 1993b, Introduction to the Special Issue on World Studies, in *The Social Studies*, Vol. 84, No 2, p.p. 52-53.
- Waters M., 1995, *Globalization*, London, Routledge.
- Weaver P., 1988, Education that is multicultural and global, in *The Social Studies*, vol. 79, no. 3, p.p. 107-109.
- Welsh D., 1993, Domestic Politics and Ethnic Conflict, in Brown M. E. (ed.) *Ethnic Conflict and International Security*, Princeton, N.J., Princeton University Press, p.p. 43-60.
- Werber W., 1993, What's worth reading, in *Canadian Social Studies*, vol. 27, no. 3, p.p. 121-122.
- Wertsch J., 1998, *Mind as action*, New York, Oxford University Press.
- *William and the Guinea-pig*, 2001, London, Longman.
- Williams J., 1997, More better different. Intercultural understanding and cultural diversity: The roles of cultural provision for young people, Brussels, Council of Europe.
- Williamson H., 1997, The European dimension and human rights and values in the national curriculum of England, in Evans D., et al. (eds.) *Human rights and values education in Europe*, Freiburg, Fillibach, p.p. 179-198.
- Wilson T., 2001, Intercultural education through children's literature, in Ross A. (ed.) *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*, London, Cice publ., p.p. 77-84.
- *Windows on the world: Growing up in different cultures*, 2001, London, Longman.
- Winkler H.A., 1985, *Nationalism*, Frankfurt, Main.
- Winther - Jensen Th., 1995, The 16th CESE Conference Opening Address of the President of the Conference, in *CESE Newsletter*, Vol. 37, p.p. 3-4.

- Won Suhr M., 1996, Opening our minds for a better life for all, in *Learning the treasure within*, Paris, Unesco, p.p. 235-238.
- Wong S., 1991, Evaluating the content of textbooks: Public interests and professional authority, in *Sociology of Education*, vol. 64, p.p. 11-18.
- Wood R.J., 1959, Seeing the world as other see it, in *Liberal Education*, vol. 45, p.p. 2-6.
- Woolover P. & Scott K.P., 1988, Roots of social studies education, Active learning in teaching social studies, Boston, Scott & Foresman/Little.
- World atlas, 2001, London, Longman.
- Wright I., 1993, Civic education in values education, in *The Social Studies*, vol. 84, no. 4, p.p. 149-152.
- Wulf C., 1993, Paradigms of educational theory, in Wulf C. (ed.) *Education in Europe. An intercultural task*, New York, Waxmann, p.p. 29-36.
- Xanthopoulos J., Diaz C. & Byrne S., 1999a, Education in a multicultural society, in *American Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, no. 1, p.p. 9-25.
- Xanthopoulos J., Diaz C. & Byrne S., 1999b, Education in a multicultural society, Class outline.
- Xanthopoulos J.A., 1995, The quest for a European identity. The case of education in Greece, in *Greek-American Review*, June, p.p. 13-18.
- Xochellis P., 1998, From the Ottoman dynasty to the Turkish nation: Imagined communities in Ottoman-Turkish history textbooks (1876-1933), paper presented at the International Conference on "The image of the "other"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries", Thessaloniki, 16-18 October.
- Y. Hatzigeorgiou, 2001, Global problems on the curriculum: Towards a more humanistic and more "constructivist" science education, in *Iowa Educational Leadership*, vol. 111, no. 5, p.p. 19-23.
- Yaeger E. & Morris III J., 1995, History and computers: The views from selected social studies journals, in *The Social Studies*, vol. 86, no. 5, p.p. 277-282.
- Yeo F., 1995, The conflicts of difference in an inner-city school: Experiencing border crossings in the ghetto, in Kanpol B. & McLaren P. (eds.) op.cit., p.p. 197-215.
- Yildirim A., 1997, Teaching and learning of middle school social studies in Turkey: an analysis of curriculum implementation, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 2, no. 2, p.p. 63-84.
- Yoshino K., 1997, Cultural nationalism and "internationalization" in contemporary Japan, in Van Horne W. (ed.) *Global convulsions*, New York, State University of New York Press, p.p. 131-148.
- Young M.F.D., 1993, A curriculum for the 21st century? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 41, no. 3, p.p. 203-223.
- Young M.F.D., 1971, Knowledge and control: New directions for the sociology of education, London, Collier MacMillan.
- Young M.F.D., 1972, On the politics of educational knowledge, in *Economy and Society*, vol. 1.
- Young M.F.D., 1998, The curriculum of the future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning, London, Falmer Press.
- Your Tudor locality, 2001, London, Longman.

- Your victorian locality, 2001, London, Longman.
- Zavalloni M., 1999, Identity, ethnicity, gender and the politics of education, in Rigas A.V. (ed.) (ed.) *Education of thenic minorities*, Atehns, Ellinika Grammata, p.p. 62-67.
- Zevin J. & Corbin S.S., 1998, Measuring secondary social studies students' perceptions of nation, in *The Social Studies*, vol. 89, no. 1, p.p. 35-38.
- Zevin J., 1993, World Studies in the secondary schools and the undermining or ethnocentrism, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, p.p. 82-86.