

ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ - ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ  
*Επιμέλεια*

3987 13

«Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας;»  
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Γράφουν οι:*

ΕΦΗ ΑΒΔΕΛΑ, ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ, ΛΙΝΑ ΒΕΝΤΟΥΡΑ,  
ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ, ΧΡΥΣΗ ΙΓΓΛΕΣΗ, ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΖΕΛΗΣ,  
ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ



## ΕΦΗ ΑΒΔΕΛΑ

Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας  
στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*Η ευρωπαϊκή συγκυρία*

Σε μια περίοδο όπου η Ευρώπη γνωρίζει σοβαρές ανακατατάξεις, το σχολείο και η σημασία του για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών φωτίζεται με νέο περιεχόμενο. Από τη μια, η «ευρωπαϊκή ταυτότητα» αποτελεί ρητή επιδίωξη των ευρωπαϊκών θεσμών: 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. Από την άλλη, σχετικοποιείται όλο και περισσότερο η εικόνα της πολιτισμικής ομοιογένειας των διαφόρων ευρωπαϊκών κρατών. Τοπικές κοινότητες, θρησκευτικές ομάδες, εθνοτικές μειονότητες αποτελούν συστατικά στοιχεία της νέας κοινωνικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, όπου οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών που αναζητούν καταφύγιο ή εργασία συνυπάρχουν με κινήσεις αναδίπλωσης και επιθετικότητας ενάντια σε ό,τι ορισμένοι εκλαμβάνουν ως απειλή για την υπόστασή τους<sup>1</sup>. Το γεγονός ότι ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στρέφονται στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες σήμερα είτε προς εκείνους που θεωρούνται ότι δεν ανήκουν στην «ευρωπαϊκή οικογένεια» είτε προς εκείνους που τοποθετούνται οριακά στα «σύνορα» της, θέτει σοβαρά θεωρητικά και πολιτικά ζητήματα σε σχέση με την αντιμετώπισή τους.

Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται λοιπόν από την αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, με βάση τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό τους ως μέλη του κοινω-

1. Για τα ζητήματα που θέτει η μετανάστευση στις αναπαραστάσεις της εθνικής ταυτότητας, βλ. Βεντούρα 1994.



νικού συνόλου: έννοιες όπως αυτές του πολίτη, της εθνικότητας, της εθνικής ταυτότητας βρίσκονται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους, η οποία το διευρύνει ενώ συγχρόνως το διασπά. Οι σύγχρονες συζητήσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που θα παίρνει υπόψη της τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό μιας χώρας συμβαδίζουν με τις προσπάθειες των νέων ευρωπαϊκών θεσμών να προαγάγουν την «ευρωπαϊκή ιδέα», δηλαδή μια αντίληψη του πολίτη ευρύτερη από εκείνη που συγκροτήθηκε ιστορικά σε σχέση με την εδραίωση του έθνους-κράτους.

Το σχολείο είναι από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων και στάσεων. Ένας από τους θεμελιακούς του στόχους εξάλλον είναι η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της εθνικής ταυτότητας στους αυριανούς πολίτες. Οι ευρωπαϊκοί θεσμοί απέδωσαν από πολύ νωρίς πρωταρχική σημασία στην εκπαίδευση ως μέσου για την επιτυχία της ταχείας και αρμονικής αποδοχής της ευρωπαϊκής ιδέας, όπως φαίνεται από το μεγάλο αριθμό των προγραμμάτων για την ενίσχυση της έρευνας σε θέματα εκπαίδευσης και για τη μετακίνηση ανάμεσα στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και τη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και σπουδαστών, αλλά επίσης από τις ευρωπαϊκές συναντήσεις με στόχο την εναρμόνιση των εθνικών σχολικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στην αρχική της διατύπωση στη συνάντηση κορυφής της Κοπενχάγης το 1973, η «ευρωπαϊκή ιδέα» σήμαινε την επιδίωξη μιας Ευρώπης πολυπολιτισμικής, με σύνθημα την ενότητα μέσα στην ποικιλία, τη συνύπαρξη των διαφορών και την καλλιέργεια μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας συγχρόνως με τη διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων.

Από την άλλη μεριά, η ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν είναι δεδομένη αλλά σε διαδικασία διαμόρφωσης. Η διαδικασία αυτή περιπλέκεται από το γεγονός ότι δίπλα στον εθνικεντρισμό των κρατών της Ευρώπης επικρατεί ήδη ένας αντίστοιχος του ευρωκεντρισμός –με τη σημασία της πολιτισμικής ανωτερότητας του λεγόμενου δυτικού κόσμου–, ο οποίος φαίνεται να εντείνεται από τις σημερινές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στην Ευρώπη<sup>2</sup>. Η αντίληψη ότι η Ευρώπη είναι πολιτισμικά ανώτερη περιέχεται στα

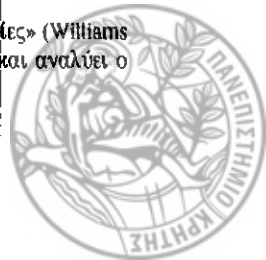
2. Για τον κίνδυνο η δημιουργία της Ενωμένης Ευρώπης να οδηγήσει σε έναν ευρωκεντρισμό νέου τύπου, βλ. Shore 1993. Βλ. επίσης την επικριτική περιγραφή της ενωμένης Ευρώπης ως «μεσοαστικής λέσχης κοινών συμφερόντων» που συνθέ-

σχολικά βιβλία όλων των ευρωπαϊκών χωρών (Preiswerk και Ρεγγοτ 1975) και αξιολογεί τα ευρωπαϊκά κράτη –αν και όχι όλα το ίδιο– σαν πρότυπα δημοκρατίας και δικαίου, οικονομικής οργάνωσης, πολιτισμού και ιστορίας. Έτσι στα σχολικά βιβλία οι ήττοι της Αφρικής και της Αμερικής εμφανίζονται να μην έχουν ιστορία πριν τις «ανακαλύψουν» οι Ευρωπαίοι, οι σημερινές αφρικανικές χώρες να κατοικούνται από «φυλές» και όχι από «έθνη» όπως οι ευρωπαϊκές. Η αντίληψη αυτή δεν περιορίζεται στην εκπαίδευση: στις διεθνείς σχέσεις εκφράζεται με τις «ανθρωπιστικές» παρεμβάσεις των δυτικών κρατών στα εσωτερικά ζητήματα και τις συγκρούσεις άλλων λαών, ενώ αποκτά απτή και συγκεκριμένη μορφή στις πολιτικές απέναντι στους μετανάστες εργαζόμενους και πρόσφυγες σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, πολιτικές που αποσκοπούν στη «διαφύλαξη» της Ευρώπης και του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Gallissot 1994, 22).

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, η επιστημονική έρευνα καλείται σήμερα να συμβάλει στον ευρωπαϊκό διάλογο και να μελετήσει τις διαδικασίες προσαρμογής των κρατικών και των ευρωπαϊκών θεσμών στα αιτούμενα της συγκυρίας, την ενδεχόμενη διάσταση ανάμεσα στις ρητές θέσεις και τις άρρητες υπονομεύσεις.

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ εξετάζει ποιο είναι το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας που συγκροτείται μέσα στο σχολείο. Ανιχνεύει τις αναπαραστάσεις τόσο της εθνικής ταυτότητας όσο και των άλλων εθνικών ομάδων σε επίσημο και ανεπίσημο επίπεδο λόγου. Η διερεύνηση έχει δύο σκέλη: από τη μια μεριά αναλύει το λόγο για τον εθνικό «εαυτό» και τους διάφορους εθνικούς «άλλους» που παράγουν τα σχολικά βιβλία ιστορίας, γλώσσας και γεωγραφίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από την άλλη αναζητεί αντίστοιχα στοιχεία στο λόγο που διατυπώνει ένα συγκεκριμένο δείγμα δασκάλων. Η έρευνα οργανώθηκε με βάση την παραδοχή ότι οι αναπαραστάσεις για τον εθνικό «άλλον» συγκροτούνται σε άμεση συνάρτηση με τις αναπαραστάσεις του εθνικού «εαυτού». Γι' αυτό ανιχνεύει τις αναπαραστάσεις της Ευρώπης και των άλλων λαών ως τμήμα των αναπαραστάσεων για τους Έλληνες και τον «ελληνισμό».

των «οι κατακερματισμένες παλιές, αποικιακές και μη, αυτοκρατορίες» (Williams 1993, 1). Βλ. και την έννοια του «ευρωρατσισμού» που προτείνει και αναλύει ο Βαν Ντάικ (Van Dijk 1993).



### «Εθνική διαπαιδαγώγηση» και το σχολείο

Σύγχρονες θεωρήσεις στα ζητήματα της ταυτότητας τονίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές και συχνά αντιτιθέμενες ταυτότητες, οι οποίες συγκροτούνται σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και από συχνά ανταγωνιστικούς πολιτισμικούς λόγους, μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες στις οποίες είναι εγγεγραμμένες στρατηγικές διαφοροποίησης και αποκλεισμού<sup>3</sup>. Οι συλλογικές ταυτότητες σφυρηλατούνται μέσα στην αντιπαράθεση και με βάση την επίκληση κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Στα σύγχρονα κράτη, το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς πολιτισμικής ομοιογενοποίησης και τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας αποσκοπούν να προσδώσουν κοινή ταυτότητα στα άτομα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, ανάλογα με τα περιθώρια πρωτοβουλίας που τους παρέχει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, να μεριμνήσουν για την αποτελεσματική εκπλήρωση αυτού του στόχου.

Ο χαρακτήρας που έχει σήμερα το σχολείο συνδέεται με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών-κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια: η υποχρεωτική εκπαίδευση καθιερώθηκε σταδιακά ως βασικός μηχανισμός απαραίτητος για την εδραίωση και την αναπαραγωγή τους. Ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά σχεδιασμένος, αποκτά από τότε μια ενοποιητική λειτουργία, η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να προβάλλει στις τοπικές, πολιτισμικές, έμφυλες και ταξικές διαφοροποιήσεις του πληθυσμού μιας χώρας δύο συμπληρωματικούς μεταξύ τους τύπους κοινωνικής ενσωμάτωσης: από τη μια την εγγραμματοσύνη, που επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα, θεμελιακό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών, και από την άλλη την κοινή εθνική υπαγωγή, δηλαδή την αρχή στη βάση της οποίας συγκροτήθηκαν ιστορικά τα σύγχρονα κράτη<sup>4</sup>.

3. Βλ. ενδεικτικά Barth 1969, Bloom 1990, Smith 1991, Calhoun 1994.

4. Για το ρόλο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην εδραίωση της εθνικής ταυτότητας ιστορικά, βλ. γενικά Smith 1991 και σε αναφορά με συγκεκριμένες περιπτώσεις Greenfield 1992 και Teich & Porter 1993. Επίσης βλ. το ειδικό αφιέρωμα του *History Workshop Journal* 29 (1990) και 30 (1990) με θέμα «Ιστορία, το έθνος και τα σχολεία».

Από την άποψη αυτή, στο σύγχρονο έθνος-κράτος το σχολείο εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μέσα από τα μαθήματα που προάγουν την εθνική διαπαιδαγώγηση: ιστορία, γλώσσα, γεωγραφία, αλλά και μέσα από άλλες δραστηριότητες, όπως σχολικές γιορτές, επέτειοι, εκδρομές κ.ά. Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί επομένως θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών, που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση των πολιτικών και των πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους.

Η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, με βάση την οποία οι πολιτικές εξουσίες στην Ευρώπη αλλά και έξω από αυτήν οργανώνουν το διαπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, είναι ακόμη σήμερα σε μεγάλο βαθμό η αντίληψη που κληρονόμησε ο ρομαντισμός του 19ου αιώνα, σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί οικουμενική, «φυσική» οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Οι εθνικές ιστοριογραφίες προέρχονται από αυτή την παράδοση και δίνουν έμφαση στη συνέχεια της ιστορίας και του πολιτισμού της εθνικής ομάδας, στις αντιστάσεις της απέναντι στις εξωτερικές επιβουλές, στην ομοιογένειά της. Στο σχολείο η ιστορία καλείται να διδάξει τα κατορθώματα των προγόνων και να σφυρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα, ενώ η γλώσσα και η γεωγραφία επιβεβαιώνουν την εθνική συνέχεια στο χρόνο και στο χώρο<sup>5</sup>.

Καθώς διευρύνεται το σχετικά πρόσφατο ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών για το εθνικό φαινόμενο, η ρομαντική αντίληψη για το έθνος έχει γίνει αντικείμενο κριτικής τα τελευταία χρόνια. Οι σύγχρονες θεωρήσεις, παρά τις σημαντικές διαφορές τους ως προς την προέλευσή τους, συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η έννοια του έθνους είναι σχετικά πρόσφατη, αλλάζει μέσα στο χρόνο και μπορούμε επο-

5. Βλ. χαρακτηριστικά για τη Γαλλία την ανάλυση της Σ. Σιτρόν (Citron 1989). Η ανάλυση δείχνει ότι η επίδραση της εκδοχής του Διαφωτισμού για το έθνος, που στηρίζεται στη συναίνεση (γαλλικό πρότυπο) και η οποία αντιπαρέθετο ιστορικά στον οργανιστικό ροισμό του έθνους, που συνιστά τη ρομαντική εκδοχή του (γερμανικό πρότυπο), υπήρξε περιορισμένη στο σχολείο ακόμα και στη χώρα στην οποία διατυπώθηκε. Για τις δύο εκδοχές, βλ. Guyon, Mousseau και Tutiaux-Guillon 1993, κυρίως κεφ.1: «Concept et objet historique».



μένως να κάνουμε την ιστορία της: πιο συγκεκριμένα, η έννοια του έθνους όπως χρησιμοποιείται σήμερα διαμορφώθηκε ιστορικά τα τελευταία διακόσια χρόνια και συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία των εθνών-κρατών (Noiriel 1991). Η εθνική ταυτότητα ήθε να αντικαταστήσει το κενό που δημιούργησε η κατάλυση των παραδοσιακών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και να προσφέρει στα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών νέα βάση κοινωνικής συνοχής μέσα από τη δημιουργία της «φαντασιακής κοινότητας»<sup>6</sup> του έθνους, που στηρίζεται στη νέα νοηματοδότηση υπαρχτών κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Αν και η ιστορικότητα του έθνους και της εθνικής ταυτότητας είναι γενικά αποδεκτή σήμερα από πολλούς ιστορικούς, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους, ωστόσο ποικίλλουν οι ερμηνείες τόσο για το ίδιο το εθνικό φαινόμενο όσο για τους παράγοντες που καθόρισαν τη διαμόρφωση και το περιεχόμενό του σε διάφορα μέρη του κόσμου<sup>7</sup>. Σε θεωρητικό επίπεδο, κεντρικό ζήτημα είναι κατά πόσο το έθνος παράγεται από τον εθνικισμό –«ο εθνικισμός», γράφει ο Έρνεστ Γέλλνερ, «δεν είναι η αφύπνιση των εθνών, αλλά τα επινοεί εκεί όπου δεν υπήρχαν» (Gellner 1964)– ή αντίθετα τα έθνη της νεότερης εποχής κωδικοποιούν σε νέα συμπαράξετα παλαιά στοιχεία κοινών εθνοτικών ταυτοτήτων (Smith 1986). Ως προς τους ιστορικούς παράγοντες που καθόρισαν την εμφάνιση του εθνικισμού και των εθνικών κινημάτων ως πολιτικών εκφράσεων του έθνους, αναδεικνύονται πολλαπλοί, αν και κάθε μελετητής τους ιεραρχεί διαφορετικά. Για παράδειγμα, ο Μπένεντικτ Άντερσον υποστηρίζει ότι η εμφάνιση του εθνικισμού ακολουθεί την κατάλυση της παραδοσιακής οργάνωσης των κοινωνιών, όπου η θρησκεία είχε το βασικό συνεκτικό ρόλο, και συνδέεται με την εμφάνιση των τοπικών γλωσσών που εξαπλώνονται χάρη στη διάδοση του εντύπου (Anderson 1991<sup>8</sup>). Κατά τον Έρνεστ Γέλλνερ, από την άλλη, καθοριστικός παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία ήταν η ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας και η πολιτισμική ομοιογένεια που δημιούργησε, καθώς η κοινωνική κινητικότητα των μελών της έγινε βασικός όρος για την αναπαραγωγή της και στηρίχθηκε στη

6. Από τον ομώνυμο τίτλο της μελέτης του Μπένεντικτ Άντερσον, *Φαντασιακές κοινότητες* (Anderson 1991<sup>8</sup>).

7. Για τις διάφορες ερμηνείες του εθνικού φαινομένου και τις ποικίλες θεωρίες του εθνικισμού, βλ. Hutchinson & Smith 1994.

διάδοση της εγγραμματοσύνης (Gellner 1992). Ο Έρικ Χομπσμπάουμ, τέλος, τονίζει τη διαφορά ανάμεσα στον εθνικισμό των κυβερνήσεων και στον εθνικισμό των λαών και δείχνει πώς η εθνική συνείδηση γίνεται κεντρικό πολιτικό ζήτημα στα τέλη του 19ου αιώνα σε συνδυασμό με την απονομή πολιτικών δικαιωμάτων σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού (Hobsbawm 1994)<sup>9</sup>.

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις λοιπόν το έθνος γίνεται αντιληπτό όχι σαν πρωταρχική, φυσική και σταθερή οντότητα, αλλά ως ιστορικό φαινόμενο, το οποίο στη σημερινή του μορφή αποτελεί προϊόν και αποτέλεσμα της εθνικιστικής επιταγής «ένα έθνος ένα κράτος». Στόχος των εθνικιστικών κινημάτων ιστορικά ήταν να εξασφαλίσουν την πολιτική χειραφέτηση του έθνους. Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις κλήθηκαν να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα, όπως την αντιλαμβανόμαστε στις σύγχρονες κοινωνίες. Βασική συνιστώσα στην παραγωγή και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μετά τη δημιουργία του έθνους-κράτους αποτέλεσε το ενιαίο και κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως χαρακτηριστικά δείχνουν οι παραπάνω έρευνες, τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται το έθνος είναι πολιτισμικού χαρακτήρα: καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία και παραδόσεις, μύθοι, ιστορικές μνήμες<sup>9</sup>. Τα πολιτισμικά αυτά κριτήρια, που θεωρούνται κοινά, προσδιορίζουν τον συμβολικό και τον φυσικό χώρο του έθνους. Οτιδήποτε διαφορετικό θεωρείται ότι βρίσκεται έξω από το έθνος και συνήθως απορρίπτεται. Έτσι τα έθνη έχουν προσδιοριστεί ιστορικά κατά κύριο λόγο μέσα από τις διαφορές τους από και σε σύγκριση με άλλα έθνη. Αυτή η συνεχής διαδικασία ετεροπροσδιορισμού συμβάλλει στην αέναη αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας ως μοναδικής και ομοιογενούς και στηρίζει την τάση της να αρνείται τόσο τις ομοιότητες με καθεί έξω από αυτήν όσο και τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της.

Η διαδικασία συγκρότησης του έθνους δεν σταματά με την εκπλήρωση του αρχικού εθνικιστικού στόχου, δηλαδή με τη δημιουργία του έθνους-κράτους. Η «εθνική διαπαιδαγώγηση», που στα σύγχρονα κράτη παίρνει ε-

8. Βλ. και Hroch 1996 για έμφαση στα εθνικά κινήματα.

9. Για τη χρήση της παράδοσης στα σύγχρονα κράτη, βλ. Hobsbawm και Ranger 1983, Gillis 1994 και Κυριακίδου-Νέστορος 1978. Για τον πολιτισμικό προσδιορισμό του έθνους, βλ. Λέικας 1992.



πίσης τη μορφή της διαπαιδαγώγησης του πολίτη (Smith 1991, 118-9), αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και κεντρικός της μηχανισμός είναι το εθνικό σχολικό σύστημα.

Τα εθνικά σχολικά συστήματα αναπαράγουν λοιπόν 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 ελληνισμού από την αρχαιότητα ως σήμερα, όπως θεωρείται ότι αποτυπώνεται στο χρόνο, στο χώρο και στο λόγο, αποτελεί βασική συνιστώσα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, την οποία το σχολείο συνεχώς καλλιεργεί μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας και της γλώσσας<sup>10</sup>.

Η θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγορεύει τους εκπαιδευτικούς σε φορείς της αντίληψης αυτής μέσα στο σχολείο. Το ερώτημα είναι πόσο ασκούν αυτό το ρόλο στην καθημερινή πράξη μέσα στο σχολείο, αλλά και κατά πόσο τον διατηρούν και έξω από αυτό. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά εκτελεστικά όργανα: αντίθετα έχουν άποψη για την παιδαγωγική, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, την αξιολόγηση των μαθητών, την έννοια της πειθαρχίας, το πρότυπο του καλού μαθητή, αλλά και του ανθρώπου και πολίτη που διαμορφώνει το σχολείο. Η άποψη αυτή όμως δεν είναι ούτε ενιαία ούτε αναγκαστικά αντιθετική στον επίσημο σχολικό λόγο (Isambert-Jamati 1985).

Το σχολικό σύστημα στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί λοιπόν εκείνα ακριβώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας: προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής. Διαμορφώνει, με άλλα λόγια, συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης<sup>11</sup>.

10. Για την ιστορία και τη γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία του 19ου αιώνα, βλ. Coulouris 1991 και Κουλούρη 1988· για την ιστορία στο ελληνικό σχολείο το Μεσοπόλεμο, βλ. Ventouras 1991· για τη νεότερη περίοδο, βλ. Angelopoulos 1989.

11. Ο εκπαιδευτικός θεσμός θεωρείται γενικά ότι έχει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση των συλλογικών αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με τον Μπάζιλ Μπερνστάιν, που χαρακτηρίζει τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και την

Σύμφωνα με την επίσημη εκπαιδευτική γνώση, η γλώσσα, η ιστορία και η γεωγραφία είναι τα κατεξοχήν μαθήματα του σχολικού προγράμματος που προωθούν την πολιτισμική ομοιογένεια του εθνικού σώματος. Η έμφαση στην εθνική διαπαιδαγώγηση προσδίδει στους σύγχρονους σχολικούς μηχανισμούς εθνοκεντρικό χαρακτήρα παρά τις υπαρκτές διαφορές από χώρα σε χώρα. Η διδασκαλία των παραπάνω κυρίως μαθημάτων καλλιεργεί και διακινεί αναπαραστάσεις του έθνους, του εθνικού «εαυτού». Συγχρόνως, καθώς, όπως είδαμε, το έθνος προσδιορίζεται αντιστικτικά με άλλα έθνη, οι αναπαραστάσεις του εθνικού «εαυτού» που παράγει το σχολείο συγκροτούνται σε άμεση αντιδιαστολή με αναπαραστάσεις για τους κάθε λογής εθνικούς «άλλους». Η εθνική όψη της ταυτότητας, όπως και κάθε άλλη –τοπική, ταξική, θρησκευτική, του φύλου–, κατατάσσει τα άτομα διαφοροποιώντας τα. Η έμφαση είναι στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Και όσο πιο ορατές είναι οι διαφορές τόσο πιο σταθερές, διαρκείς και «φυσικές» φαίνονται. Αλλά η διαφοροποίηση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία: αντίθετα είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, όπου υψηλότερη θετική αξία έχει το οικείο, το γνωστό, το «δικό μας». Έτσι και με τις αναπαραστάσεις της εθνικής ταυτότητας: οι εικόνες που έχουν συχνά οι εθνικές ομάδες για τους άλλους λαούς δεν είναι παρά η αρνητική αναστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών.

Ωστόσο οι συγκεκριμένες ιστορικοπολιτικές συνθήκες, που οδήγησαν στην εδραίωση του σχολικού μηχανισμού σε κάθε χώρα, καθορίζουν πόσο ανοιχτές ή κλειστές είναι οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις

αξιολόγηση «συστήματα μηνυμάτων» (Bernstein 1977), οι μαθητές αποκτούν στο σχολείο άμεσες και έμμεσες γνώσεις μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα (Bernstein 1971). Τα συστήματα μηνυμάτων (προγράμματα, παιδαγωγική και αξιολόγηση) διαμορφώνουν και μεταδίδουν την επίσημη εκπαιδευτική γνώση, κατανέμοντας την ανάλογα με την κατανόηση της κοινωνικής εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου (Bernstein 1989, 61 κ.ε.). Καθώς η επίσημη εκπαιδευτική γνώση δεν διαμορφώνει και μεταδίδει μόνο γνωστικές πληροφορίες αλλά και «τρόπους συσχέτισης των πληροφοριών» κι ακόμα «μορφές συνείδησης», μέσα από αυτή την κατανομή της γνώσης ασκείται «συμβολικός έλεγχος» από τη μεριά της δοσμένης τάξης πραγμάτων. Έτσι το πεδίο του συμβολικού ελέγχου συνδέεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος με το πολιτισμικό πεδίο και στις σύγχρονες κοινωνίες η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και συμβολικού ελέγχου γίνεται όλο και στενότερη (Bernstein 1988).



του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» που καλλιεργεί, ποιος είναι ο βαθμός του εθνοκεντρισμού του. Στο ίδιο ζήτημα επιδρούν επίσης και άλλοι παράγοντες: κατά πόσο μια κοινωνία επιτρέπει να γίνονται ορατές οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο εσωτερικό της ή αντίθετα επιβάλλει μια εικόνα υψηλής ομοιογένειας, αλλά και σε ποιο βαθμό η ανάπτυξη της κριτικής επιστημονικής σκέψης οδηγεί στην υπέρβαση της ρομαντικής εκδοχής για το έθνος, που αποτελεί κληρονομιά του 19ου αιώνα και στηρίζεται στη μοναδικότητα και την υπεροχή του έναντι των άλλων εθνών<sup>12</sup>. Κατά πόσο δηλαδή υπάρχουν εναλλακτικές εκδοχές της «εθνικής αφήγησης» με υπολογίσιμη απήχηση.

### *Τα σχολικά εγχειρίδια και το ζήτημα του εθνοκεντρισμού*

Προνομιακό πεδίο για να ανιχνεύσει κανείς τις αναπαραστάσεις του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων», όπως καλλιεργούνται από το σχολικό σύστημα, είναι τα σχολικά βιβλία. Είναι σήμερα κοινός τόπος ότι τα σχολικά βιβλία αποτυπώνουν με τον πιο παραστατικό τρόπο το βαθμό εθνοκεντρισμού του κάθε σχολικού συστήματος<sup>13</sup>. Αποτυπώνουν επίσης τις αναπαραστάσεις με τις οποίες οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται άλλα έθνη.

Ένα από τα ερωτήματα που έχουν προ πολλού απασχολήσει τους μελετητές των σχολικών εγχειριδίων είναι η ανθεκτικότητα αυτών των αναπαραστάσεων στο χρόνο. Όλα δείχνουν ότι αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη συνοχή της εθνικής ομάδας και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα έθνη αυτοπροσδιορίζονται και διαχωρίζονται από τα άλλα έθνη. Προκύπτουν επομένως από μια εικόνα του «εαυτού» που είναι εξίσου ομοιογενής και κλειστή με την εικόνα των «άλλων». Αυτή η αυτοεικόνα μπορεί να προκύπτει άμεσα, αλλά μπο-

12. Σχετικά με το πόσο η συνθήκη αυτή δεν επαρκεί για να επηρεάσει τη σχολική μάθηση, βλ. την κριτική της Σ. Σιτρόν (Citron 1989) για τη διάσταση ανάμεσα στη νέα γαλλική ιστοριογραφία και τη σχολική ιστορία στη χώρα αυτή.

13. Για την ιστορία, βλ. Ferro 1986. Για τα αναγνωστικά του δημοτικού στην Ελλάδα, βλ. Φραγκουδάκη 1978 και Alexiáδου 1992. Για τον εγγενή στο διδακτικό υλικό διαφόρων χωρών εθνοκεντρισμό και ρατσισμό, βλ. Hicks 1980.

ρεί και να διαπιστωθεί πίσω από τις εικόνες των «άλλων» σαν αντανάκλαση σε έναν καθρέφτη. Σε κάθε περίπτωση, οι αναπαραστάσεις που έχει ένα έθνος για τον εαυτό του και τους γείτονες ή άλλους λαούς αντιτιέκονται σθεναρά στην προώθηση της γνώσης και επηρεάζουν σημαντικά τις διεθνείς σχέσεις (Berghahn και Schissler 1987, Bloom 1991).

Στη σημερινή συγκυρία η μελέτη του εθνοκεντρισμού των σχολικών εγχειριδίων συνδέεται άμεσα με προβληματισμούς αναφορικά με το κατά πόσο και με ποιο τρόπο είναι δυνατό το σχολικό σύστημα να υπερβεί τον εθνοκεντρισμό και να προαγάγει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, διαδικασία που αντιμετωπίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καταπολέμηση του ρατσισμού και την ομαλή ένταξη στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα, χωρίς συγχρόνως να παράγεται ένας νέος εθνοκεντρισμός της Ευρώπης<sup>14</sup>. Δηλαδή, ποιο μπορεί να είναι το μελλοντικό ευρωπαϊκό σχολείο που θα εξασφαλίζει συγχρόνως τη συνοχή και την ιδιαιτερότητα των επιμέρους εθνικών ομάδων και θα καλλιεργεί την «ευρωπαϊκή ιδέα», καταπολεμώντας όμως την αντίληψη της ευρωπαϊκής ανωτερότητας.

Μπορούμε να προσεγγίσουμε τους σύγχρονους προβληματισμούς γι' αυτό το ζήτημα μέσα από το παράδειγμα των εγχειριδίων της ιστορίας. Το μάθημα της ιστορίας κατέχει προνομιακή θέση στη διαδικασία για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας μέσα από το σχολείο, γιατί η «εθνική αφήγηση» που παράγει επικεντρώνεται άμεσα στην έννοια της συνέχειας και της ομοιογένειας και ευνοεί την ιδέα της μοναδικότητας του έθνους. Επομένως τα σχολικά βιβλία ιστορίας αποτελούν το κατεξοχήν πεδίο όπου κατασκευάζονται και αναπαράγονται αναπαραστάσεις για τον «εθνικό εαυτό» και τους άλλους λαούς, κυρίως τους γειτονικούς, μέσα από μια ενιαία και συνεκτική αφήγηση για τα «σημαντικά γεγονότα» του παρελθόντος, για τους «εχθρούς» και τους «φίλους». Συμπληρώνεται, όπως είδαμε, αποτελεσματικά από τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, όπως η γεωγραφία και η γλώσσα<sup>15</sup>.

Όποιος ελέγχει το παρελθόν μπορεί να ορίζει το παρόν, να νομιμοποιεί την κυριαρχία του όσο και την αμφισβήτηση της κυριαρχίας

14. Βλ. σχετικά, αναφορές εδώ παραπάνω, σημείωση 2.

15. Βλ. χαρακτηριστικά τις αναλύσεις για το ζήτημα αυτό στο Rosandić και Pesić 1994 όπου συνδέεται όχι μόνο με τον πόλεμο αλλά και με το σεξισμό.



των άλλων, λέει ο γάλλος ιστορικός Μαρκ Φερρό στη μελέτη του «Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο» (Ferro 1986, 7)<sup>16</sup>. Όπου υπάρχει θεσμοθετημένη εξουσία, υπάρχει και μια αντίστοιχη ιστορία, ενιαία ως προς τις γενικές της κατευθύνσεις. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο εθνοκεντρισμός, η πίστη στο νόμο και την τάξη, η πίστη στην ενότητα της εθνικής ομάδας και στην πορεία προς την πρόοδο. Η ιστορία αυτή έχει ομοιογενοποιητική κατεύθυνση και αναφέρεται με επιλεκτικό τρόπο στο παρελθόν. Από τη σκοπιά της εξουσίας, ο έλεγχος του παρελθόντος επιτρέπει το χειρισμό του παρόντος, τη νομιμοποίηση της εξουσίας. Η ιστορία που ακούμε όταν είμαστε παιδιά μας σημαδεύει για ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή μας.

Τα στερεότυπα και οι εχθρικές εικόνες για τους γείτονες στα σχολικά βιβλία ιστορίας διαφόρων χωρών απασχόλησαν από πολύ νωρίς τους διεθνείς οργανισμούς που προωθούν τη φιλία και την κατανόηση μεταξύ των εθνών. Έτσι το 1949 η Ουνέσκο εξέδωσε οδηγίες για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων προς την κατεύθυνση της ειρήνης και της διεθνούς κατανόησης (Unesco 1949). Γρήγορα φάνηκε ότι οι αλλαγές αυτές είναι αργές και δύσκολες και πρώτα απ' όλα απαιτούν να συνειδητοποιηθεί μέσα από συγκεκριμένες μελέτες η έκταση του προβλήματος.

Οι διαδικασίες για την ευρωπαϊκή ενοποίηση εννόησαν σημαντικά παρόμοιες μελέτες. Σε διάφορες χώρες έχει εκτενώς διερευνηθεί το είδος της ιστορίας που προάγουν τα σχολικά εγχειρίδια, ανεξάρτητα από το σύστημα παραγωγής τους, οι αναπαραστάσεις του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων» που καλλιεργούν, καθώς και το κατά πόσο παρουσιάζουν εξέλιξη από μια εθνοκεντρική προς μια πιο ευρωπαϊοκεντρική αντίληψη. Αντίστοιχες μελέτες στην Ελλάδα είναι ακόμη εξαιρετικά περιορισμένες και αφορούν κυρίως τη μέση εκπαίδευση<sup>17</sup>.

Λιγότερο ανεπτυγμένη αν και εξαιρετικά σημαντική είναι η συγκριτική προσέγγιση ανάμεσα στα σχολικά βιβλία ιστορίας διαφόρων χωρών. Η έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση είναι σχετικά πρόσφατη σε διεθνές επίπεδο (Berghahn και Schissler 1987, Alkan 1982). Δείχνει

16. Βλ. επίσης Walker 1990.

17. Βλ. ενδεικτικά Άχλης 1983· πολλές παρεμβάσεις στον τόμο EMNE 1988· Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων 1984, 1988 και 1994. Βλ. επίσης Angelopoulos 1989 και Alexiadou 1992.

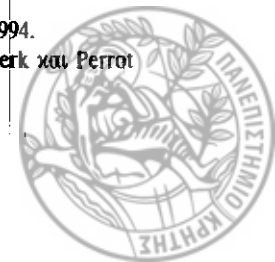
ωστόσο ότι στις ευρωπαϊκές χώρες τουλάχιστον τα εγχειρίδια εμφανίζουν τα τελευταία χρόνια μια τάση για μειωμένο εθνοκεντρισμό και εντονότερη διεθνιστική ματιά. Ιδιαίτερα εμφανής είναι αυτή η αλλαγή στα βιβλία της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ιταλίας (Alkan 1982) καθώς και στα νέα προγράμματα της Βρετανίας<sup>18</sup>. Τα εγχειρίδια των χωρών αυτών αφιερώνουν περισσότερο χώρο σε άλλα έθνη, πολιτισμούς και ιδεολογίες, που προσεγγίζουν με πιο θετικό τρόπο. Είναι επίσης περισσότερο κριτικά ως προς τη δική τους εθνική ιστορία και τείνουν να αποδραματοποιούν παλιές αντιπαλότητες με γειτονικά έθνη. Ωστόσο πολλά μένουν να γίνουν ακόμη, τόσο σε κάθε χώρα ξεχωριστά όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κυρίως προς την κατεύθυνση της υπόρρητης αλλά πάντοτε κυρίαρχης αντίληψης που ιεραρχεί τους πολιτισμούς και θέτει την Ευρώπη στο επίκεντρο της ιστορίας<sup>19</sup>.

### *Σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα στο ελληνικό σχολείο*

Είδαμε ότι η σημασία των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγνωρισμένη. Στις ατέλειές τους οφείλεται μέρος της αναποτελεσματικότητας της σχολικής διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο όμως παίζει και η λειτουργία που αποδίδει στα εγχειρίδια κάθε εθνικό σχολικό σύστημα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, όχι μόνο στηρίζει τη διδασκαλία στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα, αλλά προσδιορίζει επίσης αυστηρά τους όρους της παραγωγής του και το περιεχόμενό του με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι για να διερευνηθεί η σημασία που έχουν τα εγχειρίδια στο ελληνικό σχολικό σύστημα χρειάζεται να εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο παράγονται και η σχέση τους με το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, καθώς και οι διαμεσολαβήσεις που γίνονται μέσα από τη χρήση που τους επιφυλάσσουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης.

18. Βλ. Aldrich 1991, Lee et al. 1992, Κουλούρη και Βεντούρα 1994.

19. Για τον ευρωκεντρισμό των σχολικών βιβλίων, βλ. Preiswerk και Ρεϊτόρ 1975, Pérez Siller 1992.





Τα σχολικά βιβλία δεν παράγονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες<sup>20</sup>. Στην Ελλάδα ειδικός νόμος ορίζει τι είναι διδακτικό βιβλίο, πώς παράγεται, ποιος το εγκρίνει, καθώς και τη διαδικασία με την οποία εκδίδεται και διατίθεται στους μαθητές και τις μαθήτριες<sup>21</sup>. Μολονότι ο νόμος προβλέπει ότι η συγγραφή των βιβλίων μπορεί να γίνεται με διαγωνισμό ή με ανάθεση, το δεύτερο σύστημα είναι το μόνο που επικρατεί σήμερα. Στην πράξη η συγγραφή και γενικότερα η παραγωγή του διδακτικού υλικού για ένα συγκεκριμένο μάθημα σε μια ορισμένη τάξη ανατίθεται με απόφαση του υπουργού Παιδείας σε συγγραφείς που είναι συχνά εκπαιδευτικοί συνεργάτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η σχετική κάθε φορά απόφαση περιλαμβάνει λεπτομερείς οδηγίες για την ύλη του βιβλίου, τις τεχνικές αλλά και τις παιδαγωγικές προδιαγραφές του καθώς και για το περιεχόμενο του αντίστοιχου βιβλίου για το δάσκαλο ή τον καθηγητή. Σε κάθε περίπτωση η ύλη των σχολικών βιβλίων οφείλει να παρακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθήματος για τη συγκεκριμένη τάξη, όπως αυτό διατυπώνεται από το υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο επίσης παρακολουθεί και εγκρίνει την εκτέλεση των βιβλίων. Κάθε μάθημα σε κάθε τάξη έχει το διδακτικό του εγχειρίδιο, ένα και μοναδικό, το οποίο διανέμεται στα παιδιά δωρεάν, καθώς και το αντίστοιχο βιβλίο του δασκάλου ή του καθηγητή, που παράγεται και αυτό με την ίδια διαδικασία. Αφού ολοκληρωθεί η συγγραφή και η εικονογράφηση των βιβλίων και εγκριθούν από επιτροπή που βρίσκεται υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα διδακτικά εγχειρίδια και τα αντίστοιχα βιβλία του δασκάλου ή του καθηγητή που τα συνοδεύουν εκτυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων και διανέμονται στα σχολεία δωρεάν.

Το σύστημα παραγωγής των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα είναι

20. Για τον τρόπο με τον οποίο παράγονται τα βιβλία ιστορίας στη Βρετανία, τη Γερμανία και τις ΗΠΑ, βλ. Berghahn και Schissler 1987. Για τη Γαλλία: Chorin 1992. Για την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου παραγωγής των σχολικών εγχειρίδιων στην Ελλάδα και τις σύγχρονες προβληματικές για τη θέση τους στη σχολική πράξη, βλ. Καψάλης και Χαράλαμπος 1995.

21. Ν.1566/85 «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 60.

από το πιο συγκεντρωτικό στην Ευρώπη<sup>22</sup>. Το μοναδικό εγχειρίδιο, που ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί το υπόβαθρο όπου αποτυπώνονται καθαρά οι πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας καθώς και οι τρόποι άσκησης του «συμβολικού ελέγχου». Μπορούμε επομένως να μελετήσουμε πώς εξελίσσονται διαχρονικά ή πώς καταγράφονται συγχρονικά μέσα από τα εγχειρίδια τα πρότυπα που καλλιεργεί το σχολείο σε διάφορα ζητήματα: οικογένεια, κοινωνική οργάνωση, αξίες και φυσικά τις αναπαραστάσεις για τον εθνικό «εαυτό» και τους διάφορους εθνικούς «άλλους». Παρόμοιες μελέτες έχουν γίνει κυρίως για τα αναγνωστικά βιβλία<sup>23</sup>. Σπάνιότερα ωστόσο έχει συνδυαστεί το περιεχόμενο των βιβλίων με τον τρόπο παραγωγής τους και κυρίως με τους ασφυκτικούς περιορισμούς που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα. Μπορεί μάλιστα να υποστηριχθεί κανείς ότι το αυστηρό πλαίσιο που ορίζει την παραγωγή των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα θέτει συγκεκριμένα όρια ως προς τη δυνατότητα να βελτιωθούν και να «εκσυγχρονιστούν» τα βιβλία αυτά, αλλά –και κυρίως– ως προς την προοπτική να μετατεθεί το βάρος της διδασκαλίας από τα εγχειρίδια στους εκπαιδευτικούς και τα «παιδαγωγικά υποκείμενα»<sup>24</sup>. Τα βιβλία του δασκάλου και του καθηγητή εικονογραφούν με τον πιο παραστατικό τρόπο αυτούς τους περιορισμούς καθώς ορίζουν αναλυτικά την πορεία διδασκαλίας, τα συμπληρωματικά στοιχεία της και τα περιθώρια παρεκβάσεων ως προς το διδακτικό εγχειρίδιο.

### *Τα βιβλία του δασκάλου και του καθηγητή*

Βιβλίο του δασκάλου έχουν συνήθως όλα τα μαθήματα του δημοτικού και τα περισσότερα του γυμνασίου. Σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Η εισαγωγή τους είναι σχετικά πρόσφατη: καθιερώνονται με τον ίδιο νόμο 1566 του 1985. Περιλαμβάν-

22. Οι χώρες εκτός από την Ελλάδα όπου είναι κρατική και κεντρική η παραγωγή των σχολικών βιβλίων είναι η Αλγερία, η Αίγυπτος, το Βιετνάμ, η πρώην ΕΣΣΔ, η Κίνα, το Μεξικό και η Συρία. Βλ. Chorin 1992, 293-7.

23. Βλ. χαρακτηριστικά Φραγκουδάκη 1978, Νίλσεν 1980, Μακρυνιώτη 1986, Κανταρτζή 1991, Τόγιας 1988, καθώς και αναφορές στη σημείωση 17.

24. Για την έννοια, βλ. Σολομών 1994.



νουν συνήθως δύο μέρη: ένα γενικό κοινό για όλες τις τάξεις στις οποίες διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα και ένα όπου αναλύονται οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος στη συγκεκριμένη κάθε φορά τάξη.

Ας δούμε ενδεικτικά πώς διαμορφώνεται το περιεχόμενο των βιβλίων για το δάσκαλο στο μάθημα της ιστορίας. Το πρώτο μέρος παρουσιάζει μεγάλη ομοιομορφία σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου όπου διδάσκεται ιστορία (Γ' -Στ') με μικρές διαφοροποιήσεις ως προς επιμέρους στοιχεία. Σε όλα προτάσσεται εισαγωγή, που τονίζει τη «νέα προσέγγιση» στο μάθημα της ιστορίας<sup>25</sup>, και συνοδεύεται από υποκεφάλαια για την «ιστορία της ιστοριογραφίας» και την «επιστήμη της ιστορίας», χωρίς βιβλιογραφικές αναφορές, που έχουν σκοπό να εξοικειώσουν τον/την εκπαιδευτικό με τις νεότερες αντιλήψεις για το αντικείμενο που καλείται να διδάξει. Ακολουθούν μικρά κεφάλαια με τη «διαίρεση της ελληνικής ιστορίας», σχηματικές παραστάσεις χρονικών περιόδων, καθώς και αναφορές στην τοπική ιστορία, τα εποπτικά μέσα και τις επισκέψεις που προτείνονται ως μέθοδοι για την προσφορότερη διδασκαλία της ιστορίας. Τέλος, το κεφάλαιο «Μεθοδολογική αντιμετώπιση» δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για την οργάνωση της διδασκαλίας, προτείνει ενδεικτικό διάγραμμα για τη διεξαγωγή της και περιγράφει αναλυτικά τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθεί ο/η εκπαιδευτικός καθώς και τις παιδαγωγικές προδιαγραφές της. Έντονα κανονιστικό, το τμήμα αυτό του βιβλίου εντοπίζει ρητά την έμφαση της διδασκαλίας στο βιβλίο<sup>26</sup>.

Το δεύτερο μέρος παρακολουθεί πιστά το βιβλίο του μαθητή και τη διάταξη κατά μάθημα (διδασκτική ενότητα). Αφού παρουσιάζεται το περιεχόμενο κάθε ενότητας, προσδιορίζονται οι συγκεκριμένοι διδακτικοί της στόχοι, δίνονται οι απαντήσεις στις δραστηριότητες των μαθητών καθώς και σχόλια στα συμπληρωματικά κείμενα του βιβλίου. Σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνονται και επιπλέον κείμενα που δεν υπάρχουν στο βιβλίο του μαθητή και τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν προαιρετικά στο μάθημα.

25. Εννοείται η αλλαγή στο πρόγραμμα και στα βιβλία ιστορίας που πραγματοποιήθηκε από τις κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ μεταξύ 1981 και 1989. Βλ. σχετική συζήτηση στο ΕΜΝΕ 1988.

26. Βλ. ενδεικτικά το *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, 1992, 5-26.

Στο τέλος του βιβλίου παρατίθεται το αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθήματος, τόσο το γενικό του μέρος όσο και οι ενότητες που αφορούν τη δεδομένη κάθε φορά τάξη με τις επιμέρους επιδιώξεις τους<sup>27</sup>. Η μόνη βιβλιογραφία απαρτίζεται από τις πηγές των συνοδευτικών κειμένων και κάποιες αναφορές σε «κύριες ιστορικές πηγές», χωρίς σχολιασμό και θεματικό διαχωρισμό.

Από την παραπάνω περιγραφή γίνεται φανερό ότι τα βιβλία του δασκάλου έχουν έναν αυστηρά καθοδηγητικό χαρακτήρα, που αφήνει στους εκπαιδευτικούς ελάχιστα περιθώρια για πρωτοβουλίες και «υπέρβαση» του βιβλίου, ενώ συγχρόνως τυποποιεί τη διδασκαλία. Τα βιβλία του δασκάλου και του καθηγητή δεν έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας ως προς τις παιδαγωγικές αντιλήψεις στις οποίες στηρίζονται, τα διδακτικά μοντέλα τα οποία καλούνται να εφαρμόσουν καθώς και το βαθμό συνοχής τους με τα εγχειρίδια του μαθητή. Άγνωστα παραμένουν επίσης για την έρευνα τα αποτελέσματα από την εφαρμογή τους καθώς και πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη συμβολή τους στη διδακτική τους πράξη. Μπορεί πάντως να υποθέσει κανείς ότι ενώ διευκολύνουν ως ένα βαθμό τη διδασκαλία καθώς προσφέρουν έτοιμες λύσεις, συγχρόνως την ομοιογενοποιούν, υποβαθμίζοντας σημαντικά τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να προσαρμόσει το μάθημα στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθητικού κοινού και να προωθήσει πρωτοβουλίες που προσδίδουν δημιουργικό περιεχόμενο στη μαθησιακή δραστηριότητα.

### *Οι εκπαιδευτικοί και η επίσημη σχολική γνώση*

Οι εκπαιδευτικοί είδαμε ότι έχουν ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας, όσα αφήνει ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους και την αξιολόγηση, η αυστηρή πρόβλεψη των περιεχομένων της διδασκαλίας στα αναλυτικά προγράμματα και η σχεδόν ασφυκτική «καθοδήγηση» των βοηθητικών

27. Π.χ. Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 540 «Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ Α' /226, 6.10.1989, άρθρο 1.



βιβλίων. Από την άλλη, όπως επίσης αναφέραμε, οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνική ομάδα δεν είναι ούτε τυφλά όργανα ούτε όμως και μαχητές κατά των διακρίσεων και ανισοτήτων που αναπαράγει ο σχολικός μηχανισμός. Συμβάλλουν και αυτοί στην παραγωγή επίσημης σχολικής γνώσης, με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που εφαρμόζουν στην τάξη και τις πληροφορίες που μεταδίδουν στη διδασκαλία. Η δραστηριότητά τους αυτή καθορίζεται –ανάμεσα σε άλλα– και από το είδος των σπουδών και της προετοιμασίας τους για το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Ο εκπαιδευτικός λόγος που διαμορφώνει την έννοια του έθνους και τον εθνοκεντρισμό μέσα στα σχολικά βιβλία «αναπλασιάζονται», κατά τον όρο του Μπερνστάιν<sup>28</sup>, από πολλές μεριές. Πρώτα μέσα στα ίδια τα βιβλία από τις ασκήσεις ή ερωτήσεις, αλλά και τα ένθετα σε αυτά κείμενα, τις φωτογραφίες, τους χάρτες και κάθε είδους εικόνες καθώς και τις λεξάντες που τις συνοδεύουν<sup>29</sup>. Στη συνέχεια, μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, τις σχολικές γιορτές και επετείους καθώς και τη διακόσμηση των τάξεων. Τέλος, μέσα από την επανάληψη του ιδεολογικού εθνικού στερεοτύπου από τους εκπαιδευτικούς, επειδή το συμμερίζονται και άρα το ισχυροποιούν με τα δικά τους σχόλια, την έκφραση, αλλά ακόμη και με τον τόνο της φωνής, τη συναισθηματική διάσταση.

Η αναπλασίωση του «κειμένου» της εθνικής διαπαιδαγώγησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική μέσα από την έννοια της πειθαρχίας που εφαρμόζεται στο σχολείο και σχετίζεται με το ομοιογενές πρότυπο του μαθητή αλλά και του ανθρώπου-πολίτη που επιδιώκει να διαμορφώσει ο σχολικός μηχανισμός. Αλλά εξίσου σημαντικές είναι και οι αντιλήψεις για τη μάθηση και τη γνώση που φαίνεται να προεβείουν οι εκπαιδευτικοί (Φρειδερίκου και Φολερού 1991).

Όλα αυτά επιδρούν ώστε η επιστημονική γνώση να αποκτά στο σχολείο τη διάσταση της «αλήθειας», η οποία όχι μόνο δεν επιδέχεται

28. Βλ. Bernstein 1989, όπου ο Ιωσήφ Σολομών προτείνει τη μετάφραση και αναλύει το περιεχόμενο του όρου. Για την έννοια της αναπλασίωσης, βλ. επίσης Σολομών 1994, Μακρυγιώτη και Σολομών 1991.

29. Σημαντική επίπτωση θα πρέπει επίσης να έχει και η διαδεδομένη πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη να ζητούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να επαναλάβουν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων κατά λέξη, πρακτική που διαιωνίζει την αποστήθιση ως μέθοδο μάθησης.

ερωτηματικό ή αμφιβολία, αλλά εμφανίζεται επιπλέον σαν το οριστικό τέλος της γνωστικής διαδικασίας. Ειδικότερα σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας, μέσα από το οποίο κυρίως διαμορφώνονται αναπαραστάσεις για τον «εθνικό εαυτό» και τους άλλους λαούς, η ταύτιση της ιστορικής αφήγησης που περιέχουν τα σχολικά βιβλία με την «αλήθεια» ενισχύει σημαντικά τη λειτουργία της ιστορίας όχι ως ιστορικής γνώσης αλλά ως πατριδογνωσίας και πολιτικής αγωγής.

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τους στόχους του μαθήματος της ιστορίας, όπως περιέχονται στα αναλυτικά προγράμματα<sup>30</sup>: περιλαμβάνουν την υπεροχή του ελληνικού πολιτισμού, που στηρίζεται στη συνέχεια και τη διατήρησή του διαμέσου των αιώνων καθώς και τη ρητή υποχρέωση να καλλιεργεί το μάθημα την εθνική διαπαιδαγώγηση στη βάση των παραπάνω παραδοχών. Η έμφαση στην υπεροχή, τη συνέχεια και τη διατήρηση του «ελληνισμού» διαμέσου των αιώνων θα προσδιορίσει –όπως θα δούμε στη συνέχεια– τόσο το συγκεκριμένο περιεχόμενο των αναπαραστάσεων για τον εθνικό «εαυτό» που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία όσο και το αντίστοιχο περιεχόμενο των αναπαραστάσεων για τους κάθε λογής εθνικούς «άλλους». Και θα υπονομεύσει τη ρητή τουλάχιστον πρόθεση των εκπαιδευτικών αρχών, που επίσης περιέχεται στα αναλυτικά προγράμματα, να εξοικειώσει το σχολείο τους μαθητές και τις μαθήτριες με επιστημονικές μεθόδους γνώσης, να τους γνωρίσει τον πολιτισμό άλλων λαών, να καλλιεργήσει τη διεθνή κατανόηση και συνεργασία και να αναπτύξει την κριτική τους σκέψη, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στην ανάπτυξη της χώρας τους και στη διαμόρφωση της νέας Ευρώπης.

30. Βλ. ενδεικτικά για τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων του δημοτικού και του γυμνασίου που μας ενδιαφέρουν εδώ (ιστορία, γεωγραφία και γλώσσα), ΦΕΚ Α', 168/11.1983, 185/11.1984, 158/9.1985, 91/5.1987, 8/1.1988, 7/1.1989, 226/ 10.1989, 113/7.1994. Για μια κριτική των ειδικών στόχων που άρχισαν σχετικά πρόσφατα να περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα, βλ. Νούτσος 1983, επίσης Apple 1986.

