

Γ.Σ. ΦΛΟΥΡΗΣ & Π. ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ

**ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΒΑΛΚΑΝΙΩΝ ΛΑΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥΡΚΩΝ
ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ· ΑΦΟΡΜΗ ΓΙΑ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Ι. Εισαγωγή – Γενική Προβληματική της Μελέτης

Είναι γνωστό ότι παράλληλα με τη δημιουργία του σύγχρονου έθνους - κράτους αναπτύσσεται το φαινόμενο του "εθνικιστικού ήθους", η καλλιέργεια του οποίου μπορεί να πάρει και τη μορφή του εθνοκεντρισμού, της τυφλής αφοσίωσης προς την εσωομάδα (ingrouployalty) και σε ορισμένες ακόμη περιπτώσεις του σωβινισμού. Οι προσανατολισμοί αυτοί μπορεί, ενδεχομένως, να οδηγήσουν σε διεθνείς διαμάχες ή ακόμη και συρράξεις.

Όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες, τα παιδιά και οι νέοι που αναπτύσσονται σε χώρες όπου κυριαρχεί ένα εθνικιστικό ήθος, διαμορφώνουν εθνοκεντρικά αισθήματα και στάσεις, ως αποτέλεσμα της επαφής τους με φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η Εκκλησία, τα ΜΜΕ, οι συνομήλικοι, η κοινή γνώμη και άλλα¹. Έτσι μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν τα άλλα έθνη και τα μέλη τους με βάση αυτές τις στάσεις, χαρακτηρίζοντάς τους ως "καλούς", "κακούς", "φανατικούς", "ειρηνικούς", "εχθρικούς", "διαφορετικούς", "ξένους", και άλλα παρόμοια. Οι στενές αυτές εθνοκεντρικές και "γεωπολιτικές" στάσεις συχνά αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας, του προσανατολισμού και των πολιτικών τους πεποιθήσεων².

Αν και η επίδραση που μπορεί να ασκήσουν οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης, ιδιαίτερα δε τα ΜΜΕ και η κοινή γνώμη, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο είναι μεγάλη, το σχολείο εξακολουθεί να παίζει

ένα κρίσιμο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών όσον αφορά τον πολιτικό τους προσανατολισμό, τόσο για το δικό τους, όσο και για τα άλλα έθνη, αφού ανάμεσα στους σκοπούς και στόχους του σχολείου είναι και η δημιουργία πολιτών³.

Ωστόσο οι έννοιες της εθνικότητας και του εθνοκεντρισμού είναι όχι μόνο περίπλοκες, αλλά σύμφωνα και με ειδικούς μελετητές, παρεξηγημένες και πολυδιάσπατες: η εθνικότητα θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας για την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα, όπως δείχνουν μελέτες που σχετίζονται με την αναπτυξιακή ψυχολογία, την κοινωνικοποίηση και την εθνογραφία. Παράλληλα, όμως, αυτό θέτει όρια στον τρόπο σκέψης των ατόμων και σύμφωνα, μάλιστα, με τους Adorno, Frenkel- Brunswik και άλλους, ο εθνοκεντρισμός συνδέεται στενά με τον "αυταρχισμό", τον "αντισημιτισμό" και τον "πολιτικο-οικονομικό συντηρητισμό", αποτελώντας έτσι ένα βασικό παράγοντα του λεγόμενου "αυταρχικού, αντιδημοκρατικού συνδρόμου".⁴

Το πολιτισμικό και ιστορικό συγκείμενο αλλά και η συγκεκριμένη χρονική περίοδος, παρέχουν διαφορετικές ερμηνείες στο φαινόμενο της εθνικότητας, που πολλές φορές ταυτίζεται με τον εθνοκεντρισμό! Έτσι π.χ. διαφορετικά ερμηνεύουμε τον εθνικισμό κατά το 18ο αιώνα μ.Χ. ή μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, και διαφορετικά αξιολογούμε σήμερα το ίδιο φαινόμενο, εάν πρόκειται για χώρες της Ευρώπης ή για αναπτυσσόμενες.

Φαίνεται να προβάλλεται η άποψη ότι οι εθνικές διαφορές εξαρτώνται από τις ιστορικές ρίζες αλλά και από κοινωνικο-συναισθηματικά ή άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία όπως: η καταγωγή, η γλώσσα, η γεωγραφική περιοχή, η πολιτιστική συνείδηση, η θρησκεία, οι αξίες, οι παραδόσεις και άλλα⁵.

Με αυτή την έννοια τα χαρακτηριστικά της εθνικότητας και του εθνοκεντρισμού, στο βαθμό που δεν αποτελούν απειλή προς τους άλλους, είναι στοιχεία αναγκαία για ομαδική ενότητα και εθνική ή θρησκευτική συνεκτικότητα.

Ο εθνοκεντρισμός δεν είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο, οι διάφορες μορφές του είναι γνωστές στην ιστορία. Υπήρξε η ιδεολογική και πολιτική δύναμη στην κεντρική και Ανατολική Ευρώπη κατά τη διάρκεια του πρώτου και δεύτερου ήμισυ του 19ου αιώνα. Ο εθνοκεντρισμός

ήταν η κινητήρια δύναμη που οδήγησε τα Ευρωπαϊκά έθνη στους απελευθερωτικούς πολέμους εναντίον της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και εκείνος που καθοδήγησε τη Ρωσική αντίσταση εναντίον των Τατάρων⁶. Τα εθνικά επίσης αισθήματα έχουν χρωματίσει και τα θρησκευτικά κινήματα στις Μωαμεθανικές χώρες της Μέσης Ανατολής.

Σήμερα οι έρευνες που επιδιώκουν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του εθνοκεντρισμού, εστιάζονται όλο και περισσότερο στη μελέτη διάφορων παραδειγμάτων⁷. Το κοινωνικο-βιολογικό παράδειγμα (η επιβίωση του ισχυρότερου) αναφέρεται στις δημογραφικές αλλαγές που επικρατούν και βρίσκονται πίσω από την αναβίωση του εθνοκεντρισμού. Το ιστορικό παράδειγμα τονίζει τη διαδικασία του εκσυγχρόνισμού ως πιθανή ένδειξη των εθνικών αντιλήψεων και αισθημάτων. Το παράδειγμα της πολιτικής οικονομίας αναφέρεται στη θεωρία του Μαρξισμού, σύμφωνα με την οποία οι εθνικές οικονομίες και οι νέες αγορές δημιουργούν νέες εθνικές δεσμεύσεις. Το παράδειγμα της κοινωνικής ψυχολογίας, αντίθετα, δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές διασυνδέσεις και στις επιπτώσεις τους στους νέους προσανατολισμούς του ατόμου. Το παράδειγμα, τέλος, της κοινωνικής οικολογίας τονίζει τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αστικοποίησης, η οποία διακόπτει παραδοσιακές διασυνδέσεις, αλλά και αναπτύσσει νέου τύπου συλλογικά αισθήματα και δίνει ώθηση στην εθνική αναβίωση⁸.

Εκτός όμως από τα παραδείγματα αυτά, η ανάλυση των οποίων είναι πέρα από τους σκοπούς της μελέτης μας, χρήσιμες είναι και οι εννοιολογικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών για την ερμηνεία του εθνοκεντρισμού. Σύμφωνα με την ψυχολογική προσέγγιση ο εθνοκεντρισμός είναι μια ειδική συμπεριφορά του ατόμου ("του εαυτού") μια κανονική αντίδραση προς τις ομαδικές και κοινωνικές καταστάσεις που συνδέεται στενά με την προκατάληψη⁹. Η ανθρωπολογική προσέγγιση (η προσέγγιση της πολιτιστικής ανθρωπολογίας) ερμηνεύει τον εθνοκεντρισμό όχι απλώς σαν ανάγκη αλλά σαν κοινωνική ασθένεια. Ο εθνοκεντρισμός δηλαδή δεν ενδυναμώνει μόνο τις διασυνδέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας δεδομένης ομάδας, αλλά θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να τις καταστρέψει, επενεργώντας δυσλειτουργικά στην επιβίωση τους¹⁰. Η προσέγγιση της κοινωνικής ψυχολογίας γεφυρώνει το κενό ανάμεσα στις δύο παραπάνω προσεγγίσεις. Εξηγεί ότι ο εθνο-

κεντρισμός είναι αποτέλεσμα προσωπικής ανάπτυξης (όχι κατ' ανάγκη ασθένεια) που μπορεί να κατανοηθεί μόνο στα πλαίσια κοινωνικών και ομαδικών σχέσεων μέσα στις οποίες το άτομο έχει αναπτυχθεί. Συνεπώς, ο εθνοκεντρισμός φαίνεται να εξυπηρετεί ένα σκοπό: την αυτοανάπτυξη, την προσωπική ακεραιότητα και την κοινωνική ταυτότητα¹¹.

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω θεωρήσεις και αναλύσεις του φαινομένου του εθνοκεντρισμού διερωτάται κανείς σε ποιο βαθμό έχει συμβάλει η εκπαίδευση και τι μπορεί να γίνει για να ξεπεραστεί η κατάσταση αυτή. Αν και η εκπαίδευση είναι ένα μόνο μέσο που άλλοτε συντελεί και άλλοτε όχι στη διαμόρφωση των εθνοκεντρικών αισθημάτων, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι δεν είναι αυτή που δημιουργεί τον εθνοκεντρισμό, αλλά οι διάφοροι φορείς της, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, που τον υποστηρίζουν ή τον αποθαρρύνουν¹². Εξάλλου, οι διαφορετικές καταστάσεις και ο εκάστοτε κοινωνικός περιγυρος ενδεχομένως ενεργοποιούν την εθνική αναβίωση, ή την καταπολέμηση της. Η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον και για τους δύο σκοπούς με άμεση ευθύνη των φορέων της όπως: το πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, τη σχολική οργάνωση, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και άλλες παραμέτρους¹³.

Τα παραπάνω εννοιολογικά πλαίσια του φαινομένου του εθνοκεντρισμού δείχνουν ότι δεν υπάρχει μια απόλυτη κατάσταση διχοτόμησης που να δείχνει ότι ο εθνοκεντρισμός είναι απολύτως καταστροφικός ή αναγκαίος για την παρουσία της ανθρώπινης ύπαρξης. Πρόκειται μάλλον για γνωστικής και συναισθηματικής φύσης καταστάσεις που συνυπάρχουν ή εν δυνάμει αναπτύσσονται, ανάλογα με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συγκυρίες και εκδηλώνονται σε διαφορετικό βαθμό από άτομο σε άτομο ή από ομάδα σε ομάδα, ή από έθνος σε έθνος. Η αντίληψη αυτή ενδεχομένως, κάνει ορισμένους να μιλούν και για μια τυπολογία του εθνοκεντρισμού¹⁴.

Το θέμα της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτές τις ημέρες, όπως υποστηρίζει ο Hlyes, ο οποίος ερμηνεύει δέκα τύπους εθνοκεντρισμού, λαμβάνοντας υπόψη του τέσσερις διαστάσεις: α) το βαθμό εθνικής συνείδησης, β) τη σοβαρότητα των εθνικών χαρακτηριστικών για το άτομο, γ) την ομοιογένεια των

αποδεκτών εθνικών χαρακτηριστικών και δ) τα αισθήματα απέναντι σε άλλες εθνικές ομάδες. Οι μορφές εθνοκεντρισμού που έχει διαμορφώσει ο Illyes είναι οι ακόλουθες: 1. Συνειδητός Εθνικισμός, 2. Ασυνείδητος Εθνικισμός, 3. Θετικός Εθνικισμός, 4. Αρνητικός Εθνικισμός, 5. Εθνοκεντρισμός, 6. Πολυπολιτιστική Συνείδηση, 7. Ειρηνικός Εθνοκεντρισμός, 8. Ανθρωποκεντρισμός, 9. Εχθρικός Εθνοκεντρισμός και 10. Εθνικός Φανατισμός¹⁵.

Αν και τα σχολικά βιβλία, γενικά, ασκούν σχετικά περιορισμένη επίδραση στους μαθητές για τη διαμόρφωση των εθνικών τους στάσεων (σε σχέση μάλιστα με άλλους φορείς π.χ. ΜΜΕ) εξακολουθούν να αποτελούν μαζί με το ΑΠ μια σημαντική παράμετρο. Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι τα σχολικά εγχειρίδια εστιάζονται κυρίως στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ότι δεν ανανεώνονται συχνά. Οι αναλύσεις των σχολικών βιβλίων της ιστορίας και των κοινωνικών σπουδών έχουν δείξει ότι αυτά επικεντρώνονται κυρίως στα εθνικά ζητήματα και θέματα των χωρών που τα χρησιμοποιούν, σε στρατιωτικές και διπλωματικές υποθέσεις, ενώ λιγότερη προσοχή δίνεται σε κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, στην ποικιλία ή τον πλουραλισμό των πολιτισμών και στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και τις παγκόσμιες αξίες¹⁶. Μάλιστα, ακόμη και ο τρόπος της οικουμενικής προσέγγισης των θεμάτων της ανθρώπινης ιστορίας και του πολιτισμού εγκυμονεί πολλούς κινδύνους, ιδιαίτερα όταν πραγματοποιείται με ρατσιστικό τρόπο, και πλαισιώνεται από ιδεολογικές ή εθνικές διαστρεβλώσεις¹⁷.

Οι συστηματικές αναλύσεις βιβλίων των ανθρωπιστικών μαθημάτων και των κοινωνικών σπουδών έχουν δείξει ότι καμιά χώρα δεν απαλλάσσεται από τον εθνοκεντρισμό, τη διαστρέβλωση των γεγονότων, τη διαφορετική προβολή των άλλων λαών και την ανακρίβεια των στοιχείων. Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα, στα σχολικά βιβλία των κοινωνικών σπουδών στις ΗΠΑ π.χ. διαπιστώθηκαν τα εξής:

Η έμφαση δίνεται στην ιδιαίτερη ιστορία της χώρας (Αμερικανική) παρά στην ιστορία των άλλων εθνών. Μάλιστα, η παρουσίαση των γεγονότων από την ιστορία της χώρας είναι τόσο υπερβολική που τα παιδιά συχνά να πιστεύουν ότι η χώρα τους είναι πολύ πιο ανώτερη από τις άλλες χώρες. Η προβολή των άλλων εθνών χρωματίζεται διαφορετι-

κά και κάθε φορά σύμφωνα με τις πολιτικές περιστάσεις και συγκυρίες. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου, τα βιβλία παρουσίαζαν τη Γερμανία και την Ιαπωνία ως τους "χειρότερους εχθρούς", ενώ σήμερα θεωρούνται ως οι "καλύτεροι φίλοι" των ΗΠΑ. Πάντως τονίζεται ότι τα σχολικά βιβλία και άλλα διδακτικά μέσα κατά κανόνα δεν προωθούν την κριτική σκέψη και έτσι αναπόφευκτα οδηγούν τα παιδιά να συμφωνούν με τα συμπεράσματα των συγγραφέων, τα οποία συχνά προβάλλουν εθνοκεντρικές αξίες, διαιωνίζοντας έτσι το status quo¹⁸.

Από άλλες μελέτες προκύπτει, επίσης, ότι τα σχολικά βιβλία προσφέρουν ελάχιστες ευκαιρίες για κριτική προσέγγιση των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων που εκπροσωπούν και είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να αντανακλούν αισθήματα αγάπης και αφοσίωσης προς την πατρίδα¹⁹.

Εκτός από τα σχολικά βιβλία εκείνοι που φαίνεται να συμβάλλουν επίσης αποφασιστικά στη διαμόρφωση ανάλογων κοινωνικοπολιτικών στάσεων είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συχνά καλλιεργούν την υποταγή στο έθνος και όχι τη μύηση στις παγκόσμιες αξίες και στο διεθνισμό. Σε σχετικές μελέτες, οι οποίες αφορούσαν εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι αυτοί προωθούσαν κυρίως υποταγή στην υπάρχουσα εξουσία, ενώ ήταν διστακτικοί στο να εμπλέξουν ανοικτά τους μαθητές σε κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα²⁰. Ανάλογα είναι τα ευρήματα μελετών που αφορούσαν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά κύριο λόγο εξωθούσαν τους μαθητές στο να γίνουν καλοί και σύννομοι πολίτες με σεβασμό και υπακοή προς την εξουσία²¹.

Παρόμοια είναι η κατάσταση και σε άλλες χώρες, οι οποίες κατά κανόνα αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο στην ανάλυση του ρόλου του έθνους τους ως μέλος της παγκόσμιας κοινότητας, ενώ το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου δαπανάται σε πατριδογνωστικά στοιχεία προωθώντας αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης. Το εθνοκεντρικό αυτό φαινόμενο παρατηρείται στα περισσότερα μαθήματα και κυρίως στην ιστορία. Τα παραδείγματα του είδους αυτού προέρχονται από διαφορετικές ηπείρους και δείχνουν ανάγλυφα το μέγεθος του προβλήματος.

Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι "τα σχολικά βιβλία των μισών περίπου ευρωπαϊκών χωρών αντανακλούν την όψη του κόσμου χρωματισμένη με βάση συγκεκριμένα εθνικά συμφέροντα"²². Ως κύρια αιτία θεωρείται "η ανεπαρκής κατανόηση της ιστορίας των άλλων", αλλά και η ελάχιστη ανοχή προς τους άλλους λαούς καθώς και οι σκοπίμες διαστρεβλώσεις των γεγονότων· το μεγαλύτερο, όμως, πρόβλημα τονίζεται ότι είναι "η εθνοκεντρική προοπτική με την οποία γράφεται η παγκόσμια ιστορία όπου η ερμηνεία "άλλων" δίνεται μέσα από την οπτική γωνία του "εμείς"²³. Τα παραδείγματα της κατάστασης αυτής είναι πάρα πολλά. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση των γερμανικών σχολικών βιβλίων, τα οποία φιλοξενούν σε αρκετές από τις σελίδες τους την ιστορία της Ουγγαρίας, αλλά μέσα από την προοπτική της γερμανικής ιστοριογραφίας, επιλέγοντας τα σημεία που ταυτίζονται με τα συμφέροντά της και υπερτονίζοντας το ρόλο του Γερμανικού έθνους κατά τους πρώτους αιώνες²⁴.

Με ανάλογο τρόπο δύο ηγετικές παγκόσμιες δυνάμεις, όπως οι ΗΠΑ και η Γερμανία, δεν κάνουν λόγο στα σχολικά τους βιβλία για τον σύγχρονο τρόπο ζωής, στα πλαίσια της υπάρχουσας κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας, ενώ και τα δύο έθνη αναφέρουν ελάχιστα για τις χώρες του τρίτου κόσμου και τις διεθνείς εξελίξεις²⁵.

Οι μελέτες περιπτώσεων σε διάφορες ηπείρους αναδεικνύουν το μέγεθος του προβλήματος, αλλά και τους διαφορετικούς τρόπους μέσα από τους οποίους μεταδίδεται ο εθνοκεντρισμός στους νέους.

Αξιοσημείωτες είναι ορισμένες τέτοιες περιπτώσεις σε διεθνές επίπεδο. Η ανάλυση των περιπτώσεων αυτών αποκαλύπτει ότι οι εθνικές αντιλήψεις και τάσεις καθώς και τα προβλήματα μετουσιώνονται μέσα από την εκπαιδευτική ιδεολογία, η οποία προωθείται μέσω του σχολικού προγράμματος και των βιβλίων και επιβάλλεται με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, οι μηχανισμοί μέσω των οποίων αναπτύσσεται ο εθνοκεντρισμός στα διάφορα πολιτισμικά και πολιτικά επίπεδα διαφέρουν από κράτος σε κράτος. Στην εκπαιδευτική πολιτική έχει διαδραματίσει – και θα εξακολουθήσει να διαδραματίζει όπως θα φανεί στη συνέχεια – σημαντικό ρόλο η ιδεολογία. Μερικές φορές χρησιμοποιείται ως διαδικασία εθνικής ανοικοδόμησης όπως στην Λατινική Αμερική, άλλοτε ως κίνημα απελευθέρωσης, όπως στην Ανατο-

λική Ευρώπη, και κάποιες φορές από την κυβερνώσα ελίτ, όπως στην περίπτωση της πρώην αποικιακής Αφρικής²⁶. Ο εθνοκεντρισμός, δηλαδή, έχει λειτουργήσει ως μέσον για να εντάξει, να ολοκληρώσει ή να υποτάξει μειονότητες. Αυτού του είδους η "πολιτική ηθική" θεωρείται μονόπλευρη και υπόκειται σε αυστηρή κριτική. Αλλά και μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, συχνά ο εθνοκεντρισμός λειτουργεί με διαφορετικούς τρόπους και φορείς. Ενδέχεται, δηλαδή, να επηρεάσει τα σχολεία μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής ή της διοίκησης, όπως, στην περίπτωση της Βενεζουέλας²⁷, να εκφραστεί με θρησκευτικούς πολιτισμικούς και πολιτικούς ηγέτες όπως στην περίπτωση της Νότιας Ασίας²⁸ ή μπορεί να ενσωματωθεί στα σχολικά προγράμματα και βιβλία, όπως στην περίπτωση της Αφρικής²⁹ ή, τέλος, να λειτουργήσει με πιο εκλεπτυσμένο ή μυστηριακό τρόπο, όπως στην περίπτωση της Ινδίας³⁰.

Συνοψίζοντας την επισκόπηση των μελετών αυτών είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ο εθνοκεντρισμός, είτε μέσω της εκπαίδευσης, είτε μέσω άλλων φορέων έχει παίξει κατά περιόδους διάφορους ρόλους, στα πλαίσια των εθνικών συστημάτων των διαφόρων κρατών. Τα ανθρώπινα και διεθνώς κατοχυρωμένα κοινωνικο-πολιτικά δικαιώματα οι παγκόσμιοι οργανισμοί, τα ειρηνευτικά κινήματα και οι διεθνείς οργανώσεις μαρτυρούν ότι οι καιροί είναι πλέον ώριμοι για την εγκατάλειψη εθνικιστικών προσανατολισμών και επιδιώξεων. Εξάλλου, όπως αναφέρουν οι ειδικοί, οι χώρες με σχετικά μη σταθερή δημοκρατική ιστορία έχουν κυρίως την ανάγκη να υπερτονίζουν την εθνική τους ταυτότητα³¹. Η χώρα μας δεν θεωρούμε ότι ανήκει στην κατηγορία αυτή των χωρών, γι' αυτό και οφείλει να αναπτύξει μια ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

II. Κίνητρα και Σκοποί της Έρευνας

Η μακρά ενασχόλησή μας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) και τη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, ιδιαίτερα της Ιστορίας, η επαφή μας με τους εκπαιδευτικούς στα ΠΕΚ που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα της Ιστορίας, η εντροφή μας σε θέματα ευρωπαϊκής διάστασης και η ενεργός συμμετοχή μας σε ευρωπαϊκά προγράμματα (ERASMUS, TEMPUS, RIF, LINGUA, κ.ά.) έθεσαν τις

βάσεις του προβληματισμού μας και αποτέλεσαν την αφετηρία για τη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος.

Συγκεκριμένα, η μελέτη του Α.Π. και η κατά καιρούς αποσπασματική εξέταση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, και κυρίως των πολέμων που αφορούν την Τουρκία, αλλά και άλλους Βαλκάνιους λαούς, καθώς και η ύπαρξη ορισμένων μελετών³² γύρω από το θέμα αυτό, μας ώθησε στο να υποθέσουμε ότι τα σχολικά μας βιβλία ενδεχομένως περιέχουν ορισμένες αρνητικές στάσεις, στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις για τους λαούς των γειτονικών Βαλκανικών χωρών και της Τουρκίας. Η υπόθεση μας αυτή ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο από κάποιες μελέτες³³ που παρουσίαζαν αντίστοιχα την Ελληνική Ιστορία ή την Ελλάδα γενικά, στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών και της Τουρκίας. Έτσι, με βάση τις μελέτες αυτές, αφού η εικόνα που παρουσιάζουν οι Βαλκανικές χώρες και η Τουρκία για την Ελλάδα είναι "φορτισμένη", διαστρεβλωμένη και βριθεί προκαταλήψεων, διερωτάται κανείς ποια εικόνα προβάλλει και η Ελληνική Πολιτεία, μέσα από το επίσημο Α.Π. για τις αντίστοιχες Βαλκανικές χώρες και την Τουρκία.

Εξάλλου ένα άλλο κίνητρο για την ενασχόληση μας με τη μελέτη αυτή συνδέεται και με την επικαιρότητα του θέματος των Σκοπίων το οποίο έχει προκαλέσει μεγάλο πολιτικό θόρυβο και ανησυχία στη χώρα μας, αλλά και στην Ενωμένη Ευρώπη. Ιδιαίτερα αναφερόμαστε στην πρόσφατη δημοσίευση στο Βήμα³⁴ για την έκδοση σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας και ιστορίας από το κράτος του Γκλιγόρφ, τα οποία κυκλοφόρησαν κατά το σχολικό έτος 1992 - 1993 στα Σκόπια και τα οποία παρουσιάζουν μια εικόνα "ιστορικού μύθου", σύμφωνα με τον αρθρογράφο. Σε άλλο, επίσης, άρθρο, τονίζεται ότι τα Τουρκικά σχολικά αναγνωστικά παραποιούν την ιστορική αλήθεια και καλλιεργούν το μίσος εναντίον των Ελλήνων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: "Οι Έλληνες κρεμούν τους Τούρκους αιχμαλώτους στα δένδρα και κατόπιν βάζουν φωτιά κάτω από τα πόδια τους να σιγοψηθούν, τέλος αφού προηγουμένως χαράξουν με μαχαίρια σταυρούς στα στήθια τους, πριν ξεψυχήσουν τους κάνουν στόχους για σκοποβολή"³⁵ και άλλα παρόμοια.

Με δεδομένο ότι η διοχέτευση και καλλιέργεια τέτοιου είδους αρ-

νητικών στάσεων, διαθέσεων, αντιλήψεων και αυθαίρετων αξιολογικών κρίσεων, αλλά και προκαταλήψεων προς τους άλλους λαούς και μάλιστα προς γείτονες, μέσω του επίσημου φορέα της εκπαίδευσης, δηλαδή του σχολείου, δεν ενώνει αλλά χωρίζει τους λαούς, αλλά και τους πολίτες της ίδιας της χώρας που το επιχειρεί, η παρούσα μελέτη θέλησε να διερευνήσει το βαθμό διχοτόμησης που εμφανίζεται μέσα στα σχολικά βιβλία και το πρόγραμμα, με την αντιπαράθεση του "εμείς" και "οι άλλοι".

Στην έννοια του "εμείς" οι λαοί θεμελιώνουν το εθνοκεντρικό οικοδόμημα της χώρας τους με το να παρουσιάζουν στοιχεία υπεροχής του έθνους, του κράτους, της κοινωνίας, της θρησκείας, του πολιτισμού και της φυλής τους, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν το αίσθημα της κατωτερότητας, της καχυποψίας και της εχθρότητας προς τους "άλλους". Έτσι, όπως είναι γνωστό, οι "άλλοι" παρουσιάζονται με παράξενες συνήθειες, κατώτερες αξίες και είναι συχνά επικίνδυνοι³⁶. Η δημιουργία της διχοτόμησης του "εμείς" και οι "άλλοι" συντελεί στο να διατηρούνται τα αρνητικά στερεότυπα, να προωθούνται οι φιλοπόλεμες διαθέσεις και να εμποδίζουν την ανάπτυξη της ειρήνης, της φιλίας και της συνεργασίας μ' όλους τους λαούς της γης, όπως ρητά αναγράφεται στον εκπαιδευτικό Νόμο της χώρας μας (1566/85)³⁷ και αποτελεί μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής μας πολιτικής.

Είναι γεγονός ότι η συνειδητοποίηση για ειρηνική συνύπαρξη και αρμονική συμβίωση με άλλους και γενικά όλους τους λαούς, αν και έχει τις ρίζες της σε παλιότερες ιδέες και ζητήματα της παιδαγωγικής της ειρήνης, κατάφερε να περάσει στις ημέρες μας τις πολιτικές διακηρύξεις και να εισέλθει στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Έτσι, βρίσκει κανείς στον ισχύοντα ελληνικό εκπαιδευτικό νόμο 1566/85 όπου εμπεριέχεται και ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις προθέσεις της Πολιτείας για διεθνισμό και συνύπαρξη με όλους τους λαούς. Οι προθέσεις αυτές, όπως διατυπώνονται στο Ν. 1566/85, ανταποκρίνονται στα φιλειρηνικά αιτήματα της εποχής μας, τα οποία ενισχύονται ιδιαίτερα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας η χώρα μας είναι μέλος από το 1981.

Εξάλλου, η ύπαρξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, που προωθείται τα τελευταία χρόνια και κυρίως από το 1988³⁸ και με-

τά, και η οποία κορυφώνεται με την εμφάνιση της "πράσινης" και "λευκής Βίβλου" για την Ευρωπαϊκή διάσταση, ανάμεσα στις άλλες πτυχές διατυπώνει το ευρωπαϊκό πνεύμα και προωθεί τη γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού των χωρών ολόκληρου του κόσμου³⁹.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα και ιδιαίτερα τη διαβαλκανική συνεργασία που αποτελεί πάγιο στόχο και της εξωτερικής μας πολιτικής, το Ευρωπαϊκό πνεύμα προώθησης της ευρωπαϊκής ιστορίας και των πολιτισμών της Ενωμένης Ευρώπης, αλλά και την εκπαιδευτική μας πολιτική για ανάπτυξη "πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης", επιδιώκουμε να μελετήσουμε την εικόνα που προβάλλεται για τις χώρες των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων μέσα από το αναλυτικό μας πρόγραμμα και τα σχολικά μας βιβλία. Θα εξετάσουμε, δηλαδή, τι είδους διαθέσεις, στάσεις και αξίες καλλιεργούνται μέσα από τα βιβλία της χώρας μας και σε ποιο βαθμό τα περιεχόμενα των εγχειριδίων αυτών εμπεριέχουν τυχόν προκαταλήψεις, φιλοπόλεμες διαθέσεις και αρνητικά στερεότυπα για τους γείτονες Βαλκάνιους συνανθρώπους μας. Τέλος, τα ευρήματα, οι παρατηρήσεις και οι αναλύσεις μας για την ποιότητα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων θα δείξουν σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται, τόσο στα φιλεργητικά αιτήματα των καιρών μας, και ιδιαίτερα του ευρωπαϊκού πνεύματος, αλλά και την ευθυγράμμιση ή εναρμόνιση που υπάρχει ανάμεσα στις αναγραφόμενες δηλώσεις της Ελληνικής Πολιτείας (π.χ. 1566/85, Π.Δ 583/82, κ.λπ) καθώς επίσης και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπως αυτή προβάλλεται μέσα από τα σχολικά μας εγχειρίδια. Η μελέτη μας βασίζεται στη θέση ότι πρέπει να υπάρχει συνοχή και αντιστοιχία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως διατυπώνονται στα διάφορα νομικά κείμενα ή διακηρύξεις και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα οποία προσφέρονται για επεξεργασία και εμπέδωση από τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα η μελέτη μας θα εστιάσει στα παρακάτω ερωτήματα/προβληματισμούς:

Υπάρχει εναρμόνιση ανάμεσα στο γράμμα του Ν.1566/85 στον οποίο αναγράφεται: "ανάπτυξη πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης" και στην ύπαρξη αντίστοιχων διδακτικών

ενοτήτων, η υλοποίηση των οποίων θα ενσαρκώσει το πνεύμα του πα-
ραπάνω νόμου;

Η ερώτηση αυτή είναι κρίσιμη δεδομένου ότι το πνεύμα του Ν. 1566/85 του συγκεκριμένου άρθρου ευθυγραμμίζεται και με άλλα εδά-
φια του ίδιου νόμου⁴⁰ όπου γίνεται λόγος για "την εξοικείωση των μα-
θητών με τις πανανθρώπινες αξίες". Εξάλλου η ειρήνη και η καλή γειτ-
νίαση με τους συνανθρώπους μας στη Βαλκανική χερσόνησο είναι λο-
γικό να εντάσσεται και να αξιολογείται και αυτή μέσα στα πλαίσια
μελέτης των πανανθρώπινων αξιών και του διεθνισμού.

Η εναρμόνιση του νόμου 1566/85 ως προς τα συγκεκριμένα εδάφια
ενισχύεται επίσης και από το σκοπό του Α.Π.⁴¹, όπου γίνεται λόγος
για "εκτίμηση άλλων προσώπων διαφορετικών εθνικών, θρησκευτικών,
κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων... για επικοινωνία και συνεργα-
σία...". Η ευθυγράμμιση αυτή φαίνεται να επικρατεί και σε άλλα επί-
πεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι σκοποί των μαθη-
μάτων των κοινωνικών σπουδών⁴² (κυρίως της Ιστορίας και Γεωγρα-
φίας) αλλά και στα βιβλία του δασκάλου, όπου αναγράφονται ανάλο-
γες απόψεις για την ειρηνική συνύπαρξη και τη φιλία των λαών της
γης.

Με δεδομένη λοιπόν αυτή την ευθυγράμμιση (η οποία, σημειώνου-
με ότι ισχύει σε ελάχιστα θέματα και σημεία του ελληνικού Α.Π, όπως
διαπιστώθηκε σε άλλη μελέτη⁴³) ανάμεσα στα γραπτά κείμενα διαφό-
ρων επιπέδων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με τη συνερ-
γασία και συμφιλίωση των λαών της γης, τίθεται, συνεπώς, εύλογα το
ερώτημα, σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο των διδακτικών μας βιβλίων
εναρμονίζεται με το Ν. 1566/85 και τους σκοπούς του Α.Π και των
μαθημάτων;

Τι ποσοστό για το συγκεκριμένο θέμα, αφιερώνεται στη δομή και
διάρθρωση της ύλης, αλλά και στο περιεχόμενο εγγένει των μαθημά-
των του σχολικού προγράμματος; Τέλος, τι είδους αναφορές και πόσο
συχνά γίνονται για τους Βαλκάνιους γείτονες μας στο περιεχόμενο των
σχολικών βιβλίων; Μια άλλη κατηγορία ερωτημάτων εστιάζεται στη
μακρά ιστορία που μας συνδέει με τους Βαλκάνιους λαούς, ιδιαίτερα
τους Τούρκους και τους Βουλγάρους. Πιο συγκεκριμένα: με δεδομένη
τη μακρά, μη φιλική και μάλλον εχθρική μας στάση προς τους Βαλκά-

νιους λαούς, τα σχολικά μας βιβλία με τον τρόπο που είναι γραμμένα εξομαλύνουν ή, δυναμιτίζουν τις σχέσεις μας; Τί εικόνα προκύπτει μέσα από τις γλωσσικές διατυπώσεις, την παρουσίαση ιστορικών γεγονότων, πινάκων, χαρτών, ή εικόνων; Η συνολική παρουσίαση του διδακτικού υλικού και του περιεχομένου των βιβλίων καλλιεργεί ένα εχθρικό φιλοπόλεμο κλίμα στους Έλληνες μαθητές που θα διανύσουν τον κοινωνικοπολιτικό τους βίο τον 21ο αιώνα; Υπάρχουν αξιολογικές κρίσεις, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, διαθέσεις και αξίες μέσα στο περιεχόμενο των σχολικών μας βιβλίων και σε τι ποσοστό;

Είναι σημαντικό, να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό ο κατά καιρούς εκφραζόμενος πολιτικός ρητορισμός έχει μεταφερθεί στην εκπαιδευτική μας διαδικασία και αν αντανακλάται μέσα στο περιεχόμενο των σχολικών μας βιβλίων.

Εξάλλου η Ελλάδα οφείλει να συνειδητοποιήσει τις ευθύνες της εφόσον είναι η μόνη Βαλκανική χώρα που ανήκει στην Ενωμένη Ευρώπη και αναμένεται ότι θα γίνει πολιτισμική γέφυρα ανάμεσα στους Βαλκάνιους λαούς και σ' αυτήν, διοχετεύοντας το ευρωπαϊκό πνεύμα φιλίας και ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των λαών.

Τέλος, μια άλλη κατηγορία προβλημάτων πηγάζει από τον προβληματισμό μας γύρω από την έννοια της Ενωμένης Ευρώπης.

Δεδομένου, δηλαδή ότι η χώρα μας ήταν μέλος της τότε ΕΟΚ από το 1981 και σήμερα διανύει την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, ενώ από 1-1-94 είχε αναλάβει και την προεδρία της ενωμένης Ευρώπης, έχει άραγε φροντίσει έτσι ώστε στα σχολικά μας βιβλία (με τα οποία οι μαθητές μας έρχονται σε επαφή, σύμφωνα με εκτιμήσεις των ειδικών το 90% του διδακτικού χρόνου τους⁴⁴) να αντικατοπτρίζεται πνεύμα φιλίας, ειρήνης και συνεργασίας με τους ευρωπαίους εταίρους μας αλλά και τους γεωγραφικά προσκείμενους Βαλκάνιους γείτονές μας; Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται το περιεχόμενο των σχολικών μας βιβλίων στο πνεύμα της Ενωμένης Ευρώπης⁴⁵ που προβάλλει τη φιλία και συνεργασία με όλη την γηραιά ήπειρο και τον κόσμο; Σε ποιο βαθμό, τέλος, το περιεχόμενο των σχολικών μας βιβλίων και το Α.Π. προετοιμάζει τους νέους για τις μελλοντικές αλλαγές του "παγκόσμιου χωρισμού", όπου θα χρειαστεί να διακρίνονται από το πνεύμα ειρήνης, διεθνικότητας και να πληρούν τα προσόντα του παγκόσμιου πολίτη;

Δεν είναι βέβαια δυνατό στα πλαίσια της εργασίας αυτής να προβούμε σε λεπτομερείς αναλύσεις όλων των μορφών της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Θα περιοριστούμε στις σημαντικότερες από αυτές, στην προσπάθειά μας να σκιαγραφήσουμε την εικόνα ή το πορτραίτο των Βαλκάνιων χωρών και της Τουρκίας μέσα στα πλαίσια των σχολικών μας βιβλίων της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης.

Πρόθεσή μας, επίσης, είναι να διατυπώσουμε βασικές σκέψεις και προβληματισμούς για τις τυχόν "καχεξίες" που θα εντοπίσουμε, ως προς το θέμα αυτό και να κάνουμε κάποιες προτάσεις για την καλλιέργεια της παιδαγωγικής της ειρήνης και τη δημιουργία του παγκόσμιου πολίτη στα πλαίσια του σύγχρονου εκπαιδευτικού ιστορικο-κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού γίνεσθαι.

III. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει με τρόπο συστηματικό τις Βαλκανικές χώρες και την Τουρκία μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της εννιάχρονης υποχρεωτικής μας εκπαίδευσης. Οι λόγοι που προαναφέρθηκαν, καθώς και η έλλειψη ανάλογων ερευνητικών εργασιών γύρω από το θέμα αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη διερεύνησής του.

Στις Βαλκανικές χώρες περιλάβαμε τις γειτονικές Αλβανία, πρώην Γιουγκοσλαβία, Βουλγαρία και Ρουμανία. Η επιλογή των χωρών αυτών καθώς και της Τουρκίας, βασίστηκε στο ιστορικό παρελθόν των χωρών αυτών σε σχέση με το ιστορικό παρελθόν της χώρας μας, στις διπλωματικές, πολιτικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στις χώρες αυτές και την Ελλάδα, τα πρόσφατα ιστορικο-πολιτικά γεγονότα που έχουν δημιουργήσει έντονες τριβές, αντιπαράθεσεις και οξύτητες τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Είναι γεγονός στις μέρες μας ότι μέσα στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας διάστασης στην εκπαίδευση έντονα προβάλλει η διάμορφωση ειρηνικής κριτικής συνείδησης και νοοτροπίας, η καλλιέργεια πνεύματος φιλίας, αλληλεγγύης και σεβασμού ανάμεσα στους λαούς, η ανάπτυξη της πεποίθησης για αβίατη διευθέτηση και λύση των τυχόν διαφορών, η παροχή αντικειμενικών γνώσεων γύρω από την ιστορία και τον πολιτισμό των γειτονικών λαών, πέρα από τις περιό-

δους δυσάρεστων ιστορικών στιγμών, καθώς και η άρση των πιθανών υπερεκτιμήσεων ή υποτιμήσεων που αφορούν τούς λαούς αυτούς⁴⁶.

Για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος, θεωρήσαμε καταλληλότερη την ανάλυση περιεχομένου⁴⁷ την οποία εφαρμόσαμε στα βιβλία των Κοινωνικών Σπουδών, των Θρησκευτικών και της Γλώσσας της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούν και το corpus της έρευνάς μας.

Στην παρούσα μελέτη μας η ανάλυση περιεχομένου είναι "πλήρης" σε ό,τι αφορά τα βιβλία των κοινωνικών σπουδών και της Γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το corpus της μελέτης (το οποίο παραθέτουμε στη συνέχεια) ακολουθεί τους κλασικούς κανόνες της ανάλυσης: ομοιογένεια, πληρότητα, αποκλειστικότητα, αντικειμενικότητα.

Ως μονάδα μέτρησης και ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε "η σελίδα" που αναφερόταν ή θιγόταν το προς διερεύνηση θέμα (Βαλκανικοί λαοί και Τούρκοι) είτε ως λέξη, φράση, παράγραφος, εικόνα ή χάρτης, και συνάμα διερευνήθηκε ο τρόπος που παρουσιάζονται οι λαοί αυτοί, αν δηλαδή είναι άμεσος και συστηματικός ή ευκαιριακός και αποσπασματικός.

Η ανάλυσή μας ακολούθησε την παρακάτω πορεία:

1) εντοπισμό των σελίδων στις οποίες αναφέρονται οι Βαλκανικοί λαοί και Τούρκοι

2) ποσοτική παρουσίαση / ποσοτικοποίηση κατά τη βαθμίδα εκπαίδευσης

3) κατηγοριοποίηση των αναφορών σε θετικές, αρνητικές και ουδέτερες κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τάξης.

Σημειώνουμε ότι ως "αρνητικές" αναφορές εκλάβαμε λέξεις ή φράσεις που προκαλούν μίσος, φθόνο, απέχθεια, αρνητισμό, βίαια συναισθήματα και άλλα παρόμοια. Ως "θετικές" αναφορές εκλήθησαν κυρίως οι αναφορές που προωθούν ειρηνικές διαθέσεις και φιλικά συναισθήματα. Τέλος, "ουδέτερες" θεωρήθηκαν οι αναφορές εκείνες που αναφέρονται σε γνώσεις και πληροφορίες με ουδέτερο χαρακτήρα (γεωγραφικά στοιχεία, ημερομηνίες και άλλα συναφή) (πρβλ. Παράρτημα "Ενδεικτικές Αναφορές...").

Συνολικά διερευνήθηκαν τα παρακάτω βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**Α' ΤΑΞΗ**

Η Γλώσσα μου (1)

Η Γλώσσα μου (2)

Εμείς και ο κόσμος

Α' και Β' ΤΑΞΗ

Ανθολόγιο (μέρος πρώτο)

Β' ΤΑΞΗ

Η Γλώσσα μου (1)

Η Γλώσσα μου (2)

Η Γλώσσα μου (3)

Η Γλώσσα μου (4)

Εμείς και ο κόσμος

Γ' ΤΑΞΗ

Η Γλώσσα μου (1)

Η Γλώσσα μου (2)

Η Γλώσσα μου (4)

Ιστορία

Γ' και Δ' ΤΑΞΗ

Ανθολόγιο (μέρος δεύτερο)

Δ' ΤΑΞΗ

Η Γλώσσα μου (1)

Η Γλώσσα μου (2)

Η Γλώσσα μου (3)

Θρησκευτικά

Εμείς και ο κόσμος

Η Γλώσσα μου (4)

Στα Αρχαία Χρόνια

Θρησκευτικά

Εμείς και ο κόσμος

Ε' ΤΑΞΗ

Η Γλώσσα μου (1)

Η Γλώσσα μου (2)

Η Γλώσσα μου (3)

Η Γλώσσα μου (4)

Ιστορία

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Κοινωνική και Πολιτική αγωγή

Ε' και ΣΤ' ΤΑΞΗ

Ανθολόγιο (μέρος τρίτο)

ΣΤ' ΤΑΞΗ

Η Γλώσσα μου (1)

Η Γλώσσα μου (2)

Η Γλώσσα μου (3)

Η Γλώσσα μου (4)

Κοινωνική και Πολιτική αγωγή

Γεωγραφία

Ιστορία (α' και β')

Θρησκευτικά

ΓΥΜΝΑΣΙΟ**Α' ΤΑΞΗ**

Κείμενα Νεοελλ. Λογοτεχνίας

Ιστορία

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Β' ΤΑΞΗ

Κείμενα Νεοελλ. Λογοτεχνίας

Ιστορία

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Γ' ΤΑΞΗ

Κείμενα Νεοελλ. Λογοτεχνίας

Ιστορία

Γεωγραφία

Θρησκευτικά

Αγωγή Πολίτη

Διερευνήθηκαν, δηλαδή, συνολικά 55 βιβλία (42 από το δημοτικό και 13 από το Γυμνάσιο), στα οποία συγκαταλέγονται μαθήματα της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και των Κοινωνικών Σπουδών (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα Ι).

IV. Αποτελέσματα της Έρευνας

Συνοπτικά η ανάλυση των δεδομένων (πρβλ. τους σχετικούς πίνακες στο παράρτημα της εργασίας αυτής) έδειξε ότι:

1. Οι συνολικές αναφορές (άμεσες και έμμεσες) στους Βαλκάνιους λαούς και Τούρκους, καλύπτουν ένα ποσοστό 8,8% συνολικά στα βιβλία Γλώσσας, των Θρησκευτικών και Κοινωνικών Σπουδών της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα ΙΙ).

2. Στο Δημοτικό οι αναφορές καλύπτουν ένα 7,5% του συνόλου των βιβλίων Γλώσσας, των Θρησκευτικών και Κοινωνικών Σπουδών, ενώ στο Γυμνάσιο 11,1% αντίστοιχα (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα ΙΙ).

3. Υψηλά ποσοστά των αναφορών ανήκουν στην κατηγορία "αρνητικές" αναφορές, τόσο στο Δημοτικό (59,8%), όσο και στο Γυμνάσιο (69,4%), (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα ΙΙΙ).

4. Οι αρνητικές αναφορές αφορούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους στους Τούρκους, τόσο στο Δημοτικό (91,9%), όσο και στο Γυμνάσιο (90,7%), ενώ οι υπόλοιπες αφορούν στους Βουλγάρους (8,1% και 9,3%, στις δύο βαθμίδες αντίστοιχα), (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα ΙV).

5. Αξιοσημείωτες είναι, επίσης, οι "ουδέτερες" αναφορές (33,5% και 26,8% στο Δημοτικό και Γυμνάσιο αντίστοιχα), καθώς επίσης και οι "θετικές" αναφορές, τόσο στο Δημοτικό (6,6%), όσο και στο Γυμνάσιο (3,6%) (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα ΙΙΙ).

6. Συνολικά, στα βιβλία της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης, οι αρνητικές αναφορές (άμεσες και έμμεσες), κυρίως αυτές που αφορούν τους Τούρκους, καλύπτουν ένα ποσοστό 5,6%, σε σύνολο 8,8% των συνολικών αναφορών που σχετίζονται με τα Βαλκάνια και την Τουρκία γενικά (πρβλ. Παράρτημα, Πίνακα V).

Θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας είναι στην παρούσα μελέτη ενδεικτική και συνοπτική, λόγω της περιορισμένης έκτασης της εργασίας αυτής με την μορφή άρ-

θρου. Θεωρούμε, όμως, ότι είναι πολύ ενδεικτική της όλης κατάστασης που παρουσιάζεται στα βιβλία της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφορικά με τους Βαλκανικούς λαούς και την Τουρκία.

Ωστόσο, η γενική αυτή εικόνα, ως αντιπροσωπευτική της υπάρχουσας κατάστασης, μας οδηγεί σε βασικούς προβληματισμούς και θέτει ουσιώδη ερωτήματα.

Πάντως, σημειώνουμε ότι στο Δημοτικό σχολείο οι αναφορές έμμεσες και άμεσες εντοπίζονται σχεδόν εξ ολοκλήρου στις δύο τελευταίες τάξεις (Ε' και ΣΤ') και μάλιστα στα βιβλία της Ιστορίας, ενώ οι αντίστοιχες αναφορές στα βιβλία του Γυμνασίου εντοπίζονται και στις τρεις τάξεις (Α', Β', Γ') και πάλι, όμως, μέσα από τα βιβλία της Ιστορίας και των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αντίστοιχα.

Τέλος, ως γενική παρατήρηση, διαπιστώνουμε ότι οι αναφορές εντοπίζονται κυρίως σε σχέση με τους Τούρκους και λιγότερο με τους Βουλγάρους, ενώ αμελητέες ή ανύπαρκτες είναι αυτές που σχετίζονται με τους υπόλοιπους Βαλκάνιους λαούς.

Εφαρμόζοντας την προαναφερθείσα (σελ. 3 της εργασίας μας) τυπολογία του Hyes διαπιστώσαμε ότι στην παρούσα έρευνα τα σχολικά εγχειρίδια που διερευνήθηκαν καλλιεργούν τον τύπο 5, δηλαδή τον Εθνοκεντρισμό, εννοώντας μ' αυτό την προτίμηση και προβολή της ελληνικής κουλτούρας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το πνεύμα του Ν. 1566/85, ο οποίος προωθεί την καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης και ως περιεχόμενο, κατατάσσεται στον τύπο 8, αυτόν του ανθρωποκεντρισμού, δηλαδή στην κατανόηση της ισοτιμίας που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες εθνικές κουλτούρες και τη συσχέτισή τους με τις πανανθρώπινες αξίες.

Εύκολα, λοιπόν, διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας δυσαρμονίας ανάμεσα στο σκοπό του δημοτικού σχολείου και στα εγχειρίδια που καλούνται να τον προωθήσουν. Δυσαρμονία η οποία μπορεί να αποτελέσει εστία ποικίλων προβλημάτων τόσο με τους κοντινούς μας γείτονες όσο και με τους εταίρους μας στην Ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα⁴⁸.

Ανάλογες πάντως εντυπώσεις αποκομίζει κανείς και από τα σχετικά εγχειρίδια των Βαλκανικών Κρατών και της Τουρκίας όπως αναφέ-

ρονται και σε άλλες πρόσφατες μελέτες⁴⁹.

Το βασικό ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει για το μελετητή είναι πώς, μέσα σ' αυτά τα πλαίσια είναι δυνατή η εδραίωση θετικών στάσεων απέναντι στους λαούς αυτούς, καθώς και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φιλίας μέσα από την Παιδεία των μελλοντικών πολιτών των χωρών αυτών;

Στις μέρες μας υπάρχει μια δυσκολία διαφοροποίησης του εθνικισμού από την εθνική συνείδηση, η οποία επηρεάζει και την εκπαίδευση. Ερωτήματα όπως: "Με ποιο τρόπο διδάσκουν οι δάσκαλοι τα εθνικά θέματα στο σχολείο; Πώς θα αναπτύξουν πατριωτισμό που να μην είναι εχθρικός απέναντι σε άλλες χώρες; Πώς να προβάλλουν τις εθνικές αξίες έτσι ώστε να μην υποτιμούν τη διαφορετική αντίληψη που έχουν γι' αυτές άλλες εθνικές ομάδες; Και τέλος πώς να αναπτύξουν την εθνική ανοχή στο σχολείο, όταν οι μαθητές πληροφορούνται καθημερινά για τις εθνικιστικές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σημερινό κόσμο;", απασχολούν όχι μόνο τους Έλληνες παιδαγωγούς, λόγω των ιδιόμορφων εθνικών συγκυριών, αλλά και τους παιδαγωγούς όλου του κόσμου.

Σήμερα, εξάλλου, όλο και περισσότεροι άνθρωποι ζουν ή καλούνται να ζήσουν σε πολυεθνικές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κυρίως μέσω των ΜΜΕ, και ακόμη περισσότεροι άνθρωποι ζουν σ' ένα πνευματικά διευρυμένο πολυεθνικό κόσμο. Βέβαια, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί έτσι ώστε να μην φτάσουμε σε μια κατάσταση, όπου η υπερβολή της ιδέας της παγκόσμιας συνείδησης ν' αποτελέσει "χωνευτήρι" ικανό ν' απορροφήσει ολοκληρωτικά τη συνείδηση της εθνικής ταυτότητας του κάθε ατόμου⁵⁰.

Για τους παραπάνω λόγους, θα πρέπει τα βήματά μας να είναι πολύ προσεκτικά προκειμένου να συμβάλουμε στην ανάπτυξη της παγκόσμιας συνείδησης, χωρίς να παραγκωνίζουμε την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε λαού.

V. Συζήτηση

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια από το σύνολο των βιβλίων (55) της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη, προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα που οριοθετούν την

προβληματική, τη συζήτηση, και τις προτάσεις μας.

Έτσι, λοιπόν, εντοπίζουμε ένα ποσοστό 7,5%, αναφορών που σχετίζονται με τους Βαλκάνιους λαούς και τους Τούρκους στα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου (Κοινωνικές Σπουδές, Θρησκευτικά και Γλώσσα), ενώ ένα ποσοστό 11,1% εντοπίστηκε στο Γυμνάσιο. Συνολικά δηλαδή ένα ποσοστό 8,8%, καλύπτει τις αναφορές που εξετάσαμε στα βιβλία της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης. Η εικόνα, επομένως, της Βαλκανικής και της Τουρκίας, όπως προβάλλεται στα σχολικά μας βιβλία είναι σχετικά μικρή και μάλιστα από τις αναφορές αυτές ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, το υψηλότερο (5,6%), εκφράζει αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις, αναφορές δηλαδή που προκαλούν μίσος, φθόνο, απέχθεια, αρνητισμό, βίαια συναισθήματα και άλλα συναφή.

Η προβληματική εδώ μπορεί να επικεντρωθεί σε ένα βασικό ερώτημα, που απασχολεί, όχι μόνο τους παιδαγωγούς, αλλά είναι ένα ευρύτερο πολιτικό ερώτημα: ποιά η θέση της λεγόμενης αγωγής για την ειρήνη; Σ' ένα κόσμο σύγχρονο, όπου η βία και η επιθετικότητα είναι καθημερινή πραγματικότητα, κατά πόσο τα βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου προωθούν ανάλογες καταστάσεις; Πόσο προετοιμάζουν τους μαθητές ώστε αυτοί να μπορούν να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ειρηνική συμβίωση των λαών, στην αλληλεγγύη, στο πνεύμα συνεργασίας; Και το κυριότερο, πώς μπορεί κανείς να περιορίσει ή να καταργήσει στερεότυπες αντιλήψεις και διαθέσεις που εγκλωβίζουν τη σκέψη, περιορίζουν τη συνεργασία και δημιουργούν τεχνητές εντάσεις;

Στις μέρες όπου ο εθνικισμός και οι σωβινιστικές τάσεις εμφανίζονται να κυριαρχούν σε πολλές χώρες, ιδιαίτερα μάλιστα σε ευαίσθητες περιοχές, όπως αυτή της Βαλκανικής, η προσπάθεια για θετική στάση απέναντι στους γείτονες, η έλλειψη τεχνητών εντάσεων και επιθετικότητας καθώς επίσης η αποσώβηση προκαταλήψεων και η κατάργηση στερεότυπων αντιλήψεων προβάλλουν ως καθολική επιτακτική ανάγκη.

Η προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων αυτών, μπορεί να προωθηθεί μέσα από ποικίλους φορείς, όπως, την οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και με διάφορους τρόπους. Ειδικότερα στα πλαίσια του σχολείου και της ευρύτερης παιδείας χρειάζεται η παρέμβαση μιας δυναμικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο

Α.Π., σχολικών βιβλίων, εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων που προβάλλουν σύγχρονα προβλήματα, προωθούν την ιδέα του παγκόσμιου πολίτη, αποσαφηνίζουν αντικειμενικά τα ιστορικά και πολιτικά γεγονότα, δίνουν έμφαση στη διεθνή συνεργασία και κατανόηση και κυρίως αναπτύσσουν υγιή συναισθήματα απέναντι στην εθνική αλλά και την παγκόσμια ταυτότητα με τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για την πατρίδα αλλά και τα άλλα έθνη, δηλαδή την ανάπτυξη μιας "εθνο-ευρω-κοσμοαντίληψης". Μάλιστα από το σκοπό των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών και της Γλώσσας κατά κύριο λόγο η Ιστορία και η Γεωγραφία, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές⁵¹, θεωρούνται ευκολότερα πεδία για να περάσει κανείς κάθε είδους ιδεολογίες. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα από την Τουρκία, τη Βουλγαρία, την Αλβανία, τα Σκόπια, την πρώην Γιουγκοσλαβία και Ρουμανία, όπου μπορούμε να εντοπίσουμε αρκετά σημεία τριβής, που είναι απόρροια πάγιων βλέψεων και επιδιώξεων και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν από εθνικές έως εθνικιστικές τάσεις. Υπάρχουν σκόπιμες παραποιήσεις, ή παρασιωπήσεις, συναισθηματικές και ιδεολογικές φορτίσεις με αντιεπιστημονική ιστορική προσέγγιση, τονίζονται τα σημεία που χωρίζουν τους λαούς και αγνοούνται εκείνα που τους ενώνουν, τα γεγονότα απομονώνονται από τις συγκυρίες και το διεθνές ιστορικό, πολιτικό και ιδεολογικό συγκείμενο⁵².

Βέβαια, το όλο θέμα μπορεί να συνδεθεί και με τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν γενικά οι μαθητές για τη χώρα τους και τα άλλα έθνη, χώρος που θεωρείται ιδιαίτερα ελκυστικός ως πεδίο επιστημονικής έρευνας και μελέτης τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Ενδιαφέρουσες θεωρούνται οι μελέτες που διερευνούν τις στάσεις θαυμασμού και ανάπτυξης εμπιστοσύνης των παιδιών για την πατρίδα τους. Αυτά τα συναισθήματα θαυμασμού και υπερηφάνειας για τη χώρα, εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Ενδεικτικά αναφέρονται ο βαθμός εθνικής ομοιογένειας, η πολιτιστική ιστορία και παράδοση της χώρας, το ισχύον πολιτικο-ιδεολογικό σύστημα, καθώς και η προβολή της χώρας στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον των παιδιών μέσα από διάφορους μηχανισμούς (σχολείο, οικογένεια, ΜΜΕ κ.ά.). Το θέμα αυτό συνδέεται στενά στη διεθνή βιβλιογραφία με τη διαμόρφωση εθνικιστικών τάσεων, τα προβλήματα εθνοκεντρισμού, το βαθμό πα-

τριωπισμού και άλλα συναφή.

Ως προς τις προτιμήσεις των παιδιών προς άλλες χώρες καθώς και τα συναισθήματα αποστροφής και αρνητισμού φαίνεται να συνδέονται με ποικίλους προσωπικούς, ιστορικούς, πολιτιστικούς, οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το γνωστικό, εμπειρικό και ψυχουσυναισθηματικό πεδίο που κινούνται τα παιδιά στο εγγύς και το ευρύτερο περιβάλλον τους και αξιολογούνται στα πλαίσια των διεθνών σχέσεων και της πολιτικής της κάθε χώρας. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα σχετικής πανελλήνιας έρευνας⁵³ που απευθυνόταν σε 1903 μαθητές Δημοτικού σχολείου η οποία διερευνούσε τις εχθρικές προς την Ελλάδα χώρες: το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (75,5%) του δείγματος ανέφερε την Τουρκία ως εχθρική προς την Ελλάδα χώρα. Οι ερμηνείες που δίδονται σε μια τέτοια απάντηση, η οποία συνδέεται και άμεσα με την παρούσα μελέτη μας, σχετίζονται με το γενικότερο πολιτικό κλίμα και τα ιστορικο-πολιτιστικά μηνύματα, τα εθνικά βιώματα κ.α., όπως αυτά προβάλλονται στα παιδιά από το σχολείο, την οικογένεια και τα ΜΜΕ που φαίνεται να τα επηρεάζουν στη διαμόρφωση ορισμένων αντιλήψεων και προκαταλήψεων.

Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η κάθε Πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει ιστορική και κοινωνική συνείδηση στα άτομα της μέσα από θέσεις, ιδέες, απόψεις που βασίζονται σε ένα σύστημα αξιών και ένα σύνολο εκπαιδευτικών γνώσεων. Τόσο οι αξίες όσο και η εκπαιδευτική γνώση επιλέγονται, αξιολογούνται και επιβάλλονται με βάση την πολιτική σκοπιμότητα και την κυρίαρχη ιδεολογία και διοχετεύονται μέσω του φορέα της εκπαίδευσης, όπου το Α.Π. και τα σχολικά βιβλία αποτελούν ουσιαστικές διαδικασίες. Επομένως τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται με προοπτική να εξυπηρετήσουν τα εθνικά συμφέροντα, περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση. Έτσι, προβάλλουν τις ηρωικές πράξεις, εξαίρουν τα κατορθώματα, χτίζουν το οικοδόμημα της εθνικής συνείδησης του λαού τους, ενώ ταυτόχρονα υποβαθμίζουν έμμεσα ή άμεσα τους άλλους λαούς⁵⁴.

Όμως για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις στενής συνεργασίας και ειρήνης σε ένα ευαίσθητο γεωγραφικό χώρο, όπως η Βαλκανική, είναι απαραίτητη η "απογύλωση" της Ιστορίας από προκαταλήψεις, σω-

βινισμούς και μεγαλοϊδεατικά μορφώματα, η εφαρμογή της ιστορικής αντικειμενικότητας, και η απαλοιφή συναισθηματικών φορτίσεων που προδιαγράφουν στους μαθητές αρνητικά συναισθήματα για μελλοντική συμφιλίωση, συνεργασία και αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους λαούς.

Παρά το βαθμό αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις χώρες του κόσμου, κατάσταση που θα έπρεπε να είχε αμβλύνει τις διαφορές και να τις ενώσει, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι όλες οι ήπειροι και οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν σε κάποιο βαθμό το φαινόμενο του εθνοκεντρισμού. Τα αισθήματα του εθνοκεντρισμού εγείρονται, συνήθως, όταν ο φόβος κάποιου ξένου κατακτητή γίνει απειλητικός ή όταν οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες γίνουν αβάσταχτες⁵⁵.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η εκπαίδευση σε όλες τις χώρες του κόσμου, βασίζεται και ελέγχεται από το εθνικό συμφέρον το οποίο αντανακλάται κυρίως στα βιβλία της Ιστορίας και γενικά των Κοινωνικών Σπουδών.

Βέβαια τα τελευταία 30 χρόνια έχουν γίνει πολλές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές (αύξηση μετανάστευσης, προσπάθειες για ιωότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, αιτήματα για διεθνή ειρήνη, απαίτηση κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων κ.λπ.).

Ωστόσο, το δύσκολο για την κάθε χώρα είναι ο διπλός και αμφιλεγόμενος ρόλος της σε θέματα εθνικού φρονήματος: από το ένα μέρος η φορμαλιστική εκπαίδευση που κατευθύνεται από το εθνικό συμφέρον να στοχεύει στην ανάπτυξη της εθνικής αντίληψης και ταυτότητας που τροφοδοτείται μέσα από τα επίσημα εγχειρίδια, στις γιορταστικές εθνικές εκδηλώσεις, παρελάσεις κ.λπ., ενώ από το άλλο μέρος η κάθε χώρα να έχει δεσμευτεί στην καλλιέργεια της πολυπολιτιστικής αντίληψης μέσω της οποίας επιδιώκει να υποστηρίξει το σεβασμό των άλλων πολιτισμών χωρίς προκαταλήψεις. Σε ποιο βαθμό το καταφέρνουν αυτό οι διάφορες χώρες είναι ένα ζήτημα που θα απαιτούσε μια ειδική μελέτη. Εδώ τονίζουμε ότι οι δύο αυτοί σκοποί των χωρών, θεωρητικά, αλληλοσυγκρούονται και θα χρειαστούν ίσως πολλά ακόμη χρόνια για να μπορέσουν να τους εναρμονίσουν. Αυτό, εξάλλου, φαίνεται και από την ανάλυση των εγχειριδίων όχι μόνον της χώρας μας, αλλά και των άλλων χωρών⁵⁶.

Αν και δε δικαιολογείται η ύπαρξη των αρνητικών αναφορών και

προκαταλήψεων που υπάρχουν στα σχολικά μας εγχειρίδια, για τους Βαλκάνιους και τους Τούρκους γείτονές μας, πιστεύουμε ότι πυροδοτείται από στοιχεία όπως: τη μακρόχρονη εχθρική αντίληψη, ιδιαίτερα προς τους Τούρκους, την έξαρση των πρόσφατων εθνικιστικών τάσεων, των συχνών ζητημάτων που προκύπτουν από καιρό σε καιρό (ιδιαίτερα στη Θράκη, το Αιγαίο και την Κύπρο) αλλά και τον τρόπο που παρουσιάζουν τη χώρα μας οι λαοί αυτοί στα δικά τους εγχειρίδια. Όπως έδειξαν σχετικές μελέτες⁵⁷, στις οποίες επιχειρείται μια ανηλεής διαστρέβλωση και παραχάραξη της ιστορίας μας, όταν π.χ. διδάσκονται τα Αλβανόπουλα ότι τα σύνορα της χώρας τους εκτείνονται κάπου κοντά στα Γιάννενα, ότι οι Μακεδόνες του Μεγαλέξανδρου ήταν Ιλλύριοι, δηλαδή πρόγονοί τους, και άλλα παρόμοια, ή, όταν, οι μαθητές και μαθήτριες στη γειτονική Τουρκία διδάσκονται μέσα από τα εγχειρίδιά τους ότι η Χίος και η Μυτιλήνη είναι συνέχεια της Ανατολίας, ότι ο ελληνισμός της Μικράς Ασίας ουδέποτε άνηψε ή ακόμα πως οι σημερινοί Έλληνες είναι κράμα Μακεδόνων, Ρωμαίων, Σλάβων και Αλβανών. Παραχάραξη επιχειρεί και η γειτονική μας Βουλγαρία όταν διδάσκει στους μαθητές της ότι η Θράκη και η Μακεδονία είναι Βουλγαρικά εδάφη, αφού οι ίδιοι είναι απόγονοι των Θρακών και Σλάβων και τους αναγκάζει να αποστηθίζουν ποιήματα για να εκδιωχθούν οι Έλληνες από τη Βουλγαρία. Τέλος, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες των Σκοπίων διδάσκονται ότι ο Σαμουήλ (τον οποίο οι Βούλγαροι θεωρούν σαν Βούλγαρο) ήταν Μακεδόνας και τους ελευθέρωσε από τους Έλληνες και τους Βούλγαρους και ότι 360.000 Μακεδόνες υποφέρουν σήμερα στην Μακεδονία του Αιγαίου⁵⁸ και άλλα παρόμοια.

Είναι σαφές ότι τέτοιου είδους παραχαράξεις της ιστορίας εκπορεύονται από αισθήματα υπέρμετρου εθνικισμού και μισαλλοδοξίας και δυναμιτίζουν παρεξηγήσεις, συγκρούσεις και εμπόλεμα αισθήματα.

Τόσο τα αποτελέσματα της μελέτης μας, όσο και τα προβλήματα που επισημάναμε στην επισκόπηση των διαφόρων μελετών επιβάλλουν μια σωστή αντιμετώπιση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα. Προσπάθειες με διεθνικό χαρακτήρα που ξεκίνησαν από διεθνείς οργανισμούς στις αρχές του αιώνα μας, άρχισαν να ευδοκιμούν από τη δεκαετία του 1950 και να κορυφώνονται στις μέρες μας. Η UNESCO π.χ. οργάνωσε το 1953 μια σύσκεψη για τους εκπαιδευτι-

κούς της Ιστορίας στην οποία συμμετείχαν εννέα χώρες, για να συζητηθεί το πως θα αντιμετωπιστούν τα εθνικά στερεότυπα και οι εθνικές διαστρεβλώσεις/ παραχαράξεις που εμφανίζονται στα σχολικά βιβλία. Η προσπάθεια αυτή οδήγησε στη δημιουργία ενός προγράμματος που επιδίωξε τη βελτίωση των βιβλίων της ιστορίας. Την ίδια περίπου περίοδο άρχισαν ανάλογες προσπάθειες από το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ινστιτούτο George Eckert τα οποία οργάνωσαν 140 διεθνικά και πολυεθνικά συνέδρια – από το 1945 έως 1967 – για την εξέταση των σχολικών βιβλίων, τα αποτελέσματα των οποίων κατέληξαν σε σημαντικές αναθεωρήσεις⁵⁹. Η επανεξέταση αυτή των βιβλίων – που σε αρκετές περιπτώσεις περιλάμβαναν και χάρτες – απέβλεπε στο να μειώσει τα στερεότυπα των άλλων εθνών, να διευρύνει τον ορίζοντα των μαθητών, ώστε να αντιληφθούν ότι τα έθνη μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις του ίδιου γεγονότος για να στηρίξουν το διεθνισμό στην εκπαίδευση. Τέτοιου είδους προσπάθειες είναι ένα σημαντικό βήμα, δεδομένου ότι σε ανάλογες προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν νωρίτερα (1920 - 1930) πολλοί Ευρωπαίοι ιστορικοί αρνήθηκαν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους συγκριτικές αξιολογήσεις, ενώ άλλοι αντιτάχθηκαν πλήρως προς αυτές⁶⁰. Μέχρι και την τελευταία δεκαετία εντοπίζονται περιορισμένες ευκαιρίες για να συζητηθούν αντιθετικές ιδεολογίες (ανατολική - δυτική) ή να συζητηθούν συναινετικά οι εθνικές προκαταλήψεις (διαμάχες ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, την Ουγγαρία και τη Ρουμανία, τη Βόρεια και Νότια Κορέα κ.λπ.)

Πολλά εξαρτώνται, βέβαια, και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία. Στον ευρωπαϊκό χώρο αρκετές διεθνείς οργανώσεις επιδιώκουν να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αναθεώρησης των βιβλίων και να τους εξοικειώσουν με τρόπους διάγνωσης των προκαταλήψεων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, ώστε να επιλέγουν τα "κατάλληλα εξισορροπημένα" βιβλία. Μια τέτοια προσπάθεια έχει κάνει το Βέλγιο, όπου το Εθνικό Κέντρο Πληροφοριών για τη διδασκαλία της Ιστορίας ανέπτυξε ένα πλαίσιο πρακτικών οδηγιών (μια λίστα με 120 οδηγίες) για να ελέγχονται τα σχολικά βιβλία από τις εμφανείς ή έμμενες προκαταλήψεις προς τις διαφορετικές κοινότητες, τη δυσανάλογη κάλυψη

σημαντικών γεγονότων και καταστάσεων, τις διαστρεβλωμένες εικόνες των μειονοτήτων, των φυλών της αποικιακής περιόδου κ.τ.λ.⁶¹.

Μια άλλη παρόμοια κίνηση αρκετά διαδεδομένη στην Ευρώπη είναι εκείνη που έχει αναλάβει το "συντονισμό των σχολικών βιβλίων". Ομάδες ιστορικών και άλλων ειδικών στην εκπαίδευση από διάφορες χώρες εξετάζουν τα βιβλία των χωρών τους και εντοπίζουν τις δηλώσεις που δεν κρίνονται ικανοποιητικές ή τις θεωρούν επικίνδυνες για τους νέους (πρβλ. τις δραστηριότητες του Ινστιτούτου Braunschweig για τα σχολικά βιβλία)⁶².

Τέτοιου είδους προσπάθειες είναι βέβαια σημαντικές γιατί εμποδίζουν την περιχαράκωση της ανθρώπινης ιστορίας. Παρά τα όσα έχουν γίνει για τις αξιολογήσεις και αναθεωρήσεις των σχολικών βιβλίων και τις σημαντικές βελτιώσεις που έχουν επιφέρει σε αυτά, πολλά από τα παγκόσμια ιστορικά γεγονότα εξακολουθούν να είναι απόρροια εθνικών αντιλήψεων. Καλό θα ήταν πάντως και η χώρα μας να εμπλεκόταν ενεργά στις προσπάθειες αξιολόγησης και "φιλτραρίσματος" των σχολικών βιβλίων, ώστε να μην παραδώσει στη νέα γενιά της τους φανατισμούς και τις υπέρμετρες εθνικές προκαταλήψεις του παρελθόντος.

Η διεθνής κοινότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει προσπαθήσει να αντιμετωπίσει το φαινόμενο του εθνοκεντρισμού με διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές στα σχολεία, ιδιαίτερα σε κοινωνίες πολυεθνικές: την εκπαίδευση ομογενοποίησης, τη δίγλωσση - διαπολιτισμική, τη διεθνή, την πολυπολιτιστική - πλουραλιστική εκπαίδευση, κ.ά. Η λεπτομερής περιγραφή τους δεν εντάσσεται στους στόχους της παρούσας εργασίας. Ενδεικτικά, όμως, αναφέρουμε ότι από τις παραπάνω πολιτικές εκείνη που θεωρείται ως ο πλέον ανθρώπινος τρόπος για να ξεπεραστεί ο εθνοκεντρισμός μέσω της επίσημης εκπαίδευσης - λόγος άλλωστε που την έκανε να επικρατήσει και να πετύχει σχετικά την αποστολή της - είναι η τελευταία. Η πολυπολιτιστική εκπαίδευση, που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, αναπτύχθηκε από διάφορες ομάδες πίεσης, οι οποίες με αυτόν τον τρόπο εξέφραζαν την ταύτιση και πιστότητα ή νομιμότητά τους προς την κοινωνία / πολιτεία που ανήκαν και ενμέρει απέρριπταν τη συντηρητική πολιτική της ομογενοποίησης. Ως ιδεολογία, περιλαμβάνει ένα σύστημα από αξίες, νόρμες, και δεσμεύσεις, όπως τη διατήρηση της παραδοσιακής εθνοκουλτούρας, την

επιβίωση των εθνικών μειονοτήτων και την ισχυροποίηση του πολιτικού πλουραλισμού⁶³.

Μια πρόσφατη όμως και πιο περιεκτική εκπαιδευτική κίνηση, κατά την άποψή μας είναι εκείνη της οικουμενικότητας (globalization of education).

Επιτροπή των ΗΠΑ για την οικουμενική εκπαίδευση υποστήριξε ότι η "ανάπτυξη της διεθνούς πολιτικής κατανόησης στους νέους δεν θα προωθήσει μόνο την εθνική μας ασφάλεια, αλλά θα οδηγήσει και στη διεθνή συνεργασία"⁶⁴. Εξάλλου, σήμερα όλο και περισσότεροι άνθρωποι ζουν σε ένα κόσμο όπου οι φορείς των διαφόρων εθνικών πολιτισμών ενεργούν ταυτόχρονα. Κύριοι αυτοί φορείς θεωρούνται: η μετανάστευση, ο αυξανόμενος τουρισμός και η μαζική επικοινωνία. Όλο και περισσότερο οι άνθρωποι, σήμερα, ζουν σε ένα πνευματικά δικτυωμένο πολυεθνικό κόσμο⁶⁵. Στα πλαίσια του πολυεθνικού αυτού κόσμου, όπου κυριαρχεί η επικοινωνία, οι συνθήκες ευνοούν την προβολή των πολυπολιτισμικών στάσεων στους νέους. Η διαμόρφωση των στάσεων αυτών μπορεί να γίνει σε τρία στάδια: στο πρώτο, το άτομο μπορεί να αποδεχθεί τη δική του εθνική κουλτούρα μόνο. Στο δεύτερο, μπορεί να αποδεχθεί την εθνική κουλτούρα και των άλλων ατόμων. Στο τρίτο, τέλος, μπορεί να αποδεχθεί τον εθνισμό γενικά, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε συγκεκριμένη εθνική κουλτούρα⁶⁶. Η προοπτική αυτή, βέβαια, δεν είναι καθόλου εύκολη εφόσον είναι γνωστό ότι η πολιτική ηγεσία των διαφόρων χωρών δεν βασίζεται πάντα σε παγκόσμιες αρχές και αξίες, όπως είναι η ειρήνη, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διεθνών νόμων, η συνεργασία, ο αμοιβαίος σεβασμός, αλλά σε στενότερα συμφέροντα που συνδέονται με τον εθνικισμό, με κομματικές αντιλήψεις της εκλογικής πελατείας και άλλα συναφή. Η εκπαίδευση των διαφόρων χωρών πάντως οφείλει να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών και να επιδιώκει να κατανοήσουν ότι τα ανθρώπινα προβλήματα και οι ανάγκες είναι κοινά για όλους τους ανθρώπους του πλανήτη γη, και όπως λένε ορισμένοι "του παγκόσμιου χωριού", και ότι υπάρχουν ομοιότητες στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αισθάνονται, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον σε όλα τα κοινωνικά και εθνικά επίπεδα. Αυτού του είδους η κατανόηση των πολλαπλών επιπέδων θα προωθήσει την

αυτοαντίληψη τους αλλά και την αντίληψη που διαμορφώνουν για τους άλλους⁶⁷.

Κλειδί εκμάθησης των οικουμενικών πτυχών/όψεων της ανθρωπότητας θεωρούνται η ιστορία και γενικότερα οι κοινωνικές σπουδές. Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι, σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ο μέσος μαθητής συχνά εξετάζει τα δημόσιο-κοινωνικοπολιτικά θέματα με ένα συναισθηματικό και πολλές φορές δογματικό τρόπο. Αυτό συχνά μπορεί να δημιουργήσει προκαταλήψεις, αντιπαραθέσεις, διακρίσεις, αδικίες, βία ακόμη και τρόμο⁶⁸. Γι' αυτό προτείνεται να δίνεται μια πιο αναλυτική θεώρηση/εστίαση στις έννοιες της "προπαγάνδας" και της "στενοκομματικής πολιτικής", έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τα στενά όρια της εθνικής κοινωνικοποίησης τα οποία νεφελώνουν τις αντιλήψεις του για τα οικουμενικά θέματα και την παγκοσμιότητα⁶⁹. Επιβάλλεται δηλαδή να πετύχουν οι μαθητές, αλλά και η κοινή γνώμη, μια "υπέρβαση" του εθνικού αυτοεγκλωβισμού τους πέρα από τα όρια του έθνους - κράτους, γιατί "ο εθνοκεντρισμός μας οδηγεί σε μια πολιτισμική εσωστρέφεια, η οποία εμποδίζει την κατανόηση της ιστορίας ως πολλαπλότητας, χωροχρονικών διαδικασιών καθώς και τη διαλεκτική της αυτογνωσίας, η οποία λειτουργεί ως σχέση με τον ευρύτερο βίκοσμο"⁷⁰.

Ένα ενδιαφέρον δίλημμα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι το πως θα επιλύσουν τις κληροδοτημένες αντιθέσεις που σχετίζονται με την εναρμόνιση της παγκόσμιας ειρήνης με την εθνική, πολιτιστική, παράδοση. Τα σχολικά βιβλία, το πρόγραμμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και άλλες παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλουν να διευρύνουν τον ορίζοντα των μαθητών για να αντιληφθούν ότι η νομιμοφροσύνη στις εθνικές και πολιτιστικές παραδόσεις δεν χρειάζεται να βασιστεί στην αποστροφή, στην απέχθεια και στο μίσος για τους άλλους λαούς⁷¹.

Αντίθετα, η αναγνώριση της νομιμότητας των άλλων εθνο-πολιτισμών και των συγκριτικών τους όψεων/πτυχών μπορεί να υποβοηθήσει στο να αναπτυχθεί μια θετική προοπτική σχετικά με το πως η χώρα "μας" μπορεί να εναρμονιστεί στη συνεκτικότητα της διεθνούς συνεργασίας και του κοσμοσυστήματος. Όσο δηλαδή διευρύνεται η αντίληψή μας για το κοσμοσύστημα τόσο συρρικνώνεται ο εθνικός μας ε-

παρχιωτισμός και η εμμονή μας στην αναπαραγωγή των παραδοσιακών μας εθνοκεντρικών αντιλήψεων. Όπως υποστηρίζει ο Wood η διαπολιτισμική εκπαίδευση: "διευρύνει τη διακύμανση των αιτιών για τις πράξεις μας, αφού μαθαίνουμε να σκεπτόμαστε σε σχέση με τη δυναμική των κοινωνικών συστημάτων, εισερχόμαστε στη σκέψη (ή τη συλλογιστική) των άλλων, σεβόμενοι τις αξίες τους – που δεν είναι το ίδιο όπως η φανταστική (φαντασιακή) μας ικανότητα να ταυτιστούμε με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εμάς. Έτσι, συνειδητοποιούμε τις αιτίες για τις πράξεις μας που βασίζονται στα εθνικά, πολιτισμικά ή ατομικά αυτοενδιαφέροντα, και στο βαθμό που αυτό επιτυγχάνεται μας απαλλάσσει από τις στενές προκαταλήψεις⁷².

Η εφαρμογή της οικουμενικότητας στην εκπαίδευση, η οποία θα συμβάλει στην υπέρβαση των εθνοκεντρικών στοιχείων και του αυτογκλωβισμού μας στα όρια του έθνους – κράτους, "δεν συνεπάγεται την ισοπέδωση των εθνοπολιτισμών", αλλά το έθνος – κράτος ενταγμένο μέσα στα πλαίσια ενός ηπειρωτικού συστήματος, όπως το ευρωπαϊκό, το οποίο με τη σειρά του λειτουργεί ως ένα ευρύτερο κοσμοσύστημα, θα μας επιτρέψει να ερευνήσουμε και να διεισδύσουμε στις γενεσιουργές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται πολιτισμικές αναπαραστάσεις, παραδόσεις, συγκρούσεις και αλληλεξαρτήσεις που διευρύνουν την κατανόηση από μέρους μας της εθνοκουλτούρας μέσα στα πλαίσια της μικροκοινωνίας του έθνους – κράτους⁷³.

Η δεκτικότητα της διαπολιτιστικής – πολυπλουραλιστικής εκπαίδευσης και η ετοιμότητα για οικουμενική – διεθνική κατανόηση και αποδοχή απαιτούν συναισθηματική και κοινωνική στήριξη τόσο από τους φορείς της εκπαίδευσης όσο και από την ευρύτερη κοινή γνώμη. Γι' αυτό και η ηλικία για την ευαισθητοποίηση των μαθητών θεωρείται ένας σημαντικός παράγων. Εξάλλου, οι έρευνες έχουν δείξει ότι "τα παιδιά αφομοιώνουν εθνικά και φυλετικά στερεότυπα πολύ πριν μάθουν για σύνορα – όρια "των χωρών" στα σχολεία, και τείνουν να αξιολογήσουν (και να απο-αξιολογήσουν) άλλες κουλτούρες σε σχέση με τη δική τους εθνικότητα και φυλή". Τόσο τα εθνικά στερεότυπα, όσο και η διδασκαλία των οικουμενικών θεμάτων, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι δυνατόν να αφομοιωθούν στο δημοτικό σχολείο και πολύ πριν την εφηβική ηλικία⁷⁴. Εξάλλου, προγράμματα που έχουν

ήδη εφαρμοστεί με παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η πρωτοποριακή σειρά του J. Bruner "Man: A Course of Study", μαρτυρούν ότι μπορούν, με επιτυχία, να εξοικειωθούν με εθνογραφικό υλικό το οποίο επιδίωκε να υπερβεί τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Διάφορα άλλα προγράμματα, όπως η Βρεταννική σειρά για τις παγκόσμιες μελέτες (World Studies 1 - 13 project), φανερώνουν ότι η μάθηση που βασίζεται στη διερευνητική μέθοδο μπορεί να υποβοηθήσει τους μαθητές να μάθουν για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους και να επιλύσουν ειρηνικά τις μεταξύ τους διαφορές και διαμάχες.⁷⁵

Τέτοιου είδους προγράμματα και προσεγγίσεις συνοδευόμενα από τα κατάλληλα σχολικά βιβλία μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο σχολικής οργάνωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι απαλλαγμένοι από τον εθνικό επαρχιωτισμό και λειτουργούν στα πλαίσια του κοσμοσυστήματος είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην διερεύνηση του βιόκοσμου και της κοσμοεικόνας των μαθητών. Μια τέτοια οικουμενική αντίληψη για την εκπαίδευση θα συμβάλλει ώστε: "τα έθνη - κράτη να μην θεωρούνται απλώς ως μονάδες που συνυπάρχουν και αλληλεπηρεάζονται, αλλά ως συστατικά στοιχεία ενός ευρύτερου συστήματος διεθνών φορέων και θεσμών, οικουμενικών μορφών επικοινωνίας και καθολικών εννοιών"⁷⁶.

Αντί Επιλόγου

Τελειώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η διαστρέβλωση των ιστορικών συμβάντων και η παράθεση αναληθών ιστορικών γεγονότων από και προς γειτονικούς ή άλλους λαούς, δημιουργεί μια παραισθησιογόνα κατάσταση στους μικρούς και μεγάλους μαθητές, οι οποίοι θα οικειοποιηθούν αναληθείς γνώσεις και επικίνδυνες αντιλήψεις για τους συνανθρώπους τους. Μια τέτοια περίπτωση, που εγκυμονεί πολλούς κινδύνους, θυμίζει τη γνωστή φράση του Paul Valery, ότι δηλαδή η ιστορία γίνεται κάποτε "το πιο επικίνδυνο από τα προϊόντα του ανθρώπινου μυαλού - διεγείρει τα όνειρα, δηλητηριάζει τα έθνη, γεννά μνήμες στρεβλές, γιγαντώνει μέχρι υπερβολής αντιδράσεις, ανοίγει παλιές πληγές, μας στερεί από το πνεύμα της ειρήνης και μας μπολιάζει με μεγαλομανία και μανία καταδίωξης".

Μπροστά βέβαια στις κατευθυνόμενες υπερεθνικιστικές υπερβολές και ιστορικές ανακρίβειες που συναντά κανείς στα βιβλία των Βαλκάνιων χωρών και της γειτονικής Τουρκίας, οι αρνητικές αναφορές και προκαταλήψεις που διαπιστώσαμε ότι εμπεριέχονται στα σχολικά μας εγχειρίδια φαίνονται ήπιες, ανώδυνες και ελάχιστες. Παρόλα αυτά, ας αποφύγουμε να τοποθετήσουμε στους ώμους των ελληνόπουλων του 21ου αιώνα μια ανάλογη "κληρονομιά" και ας μην μπούμε στον πειρασμό να επιφέρουμε εθνική ζημιά μέσα από τα σχολικά μας εγχειρίδια. Αν κινηθούμε προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των αρνητικών αναφορών από τα σχολικά μας βιβλία, αν καταφέρουμε να προσφέρουμε στις τωρινές και επερχόμενες γενιές του κόσμου, σχολικά εγχειρίδια και μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από προκαταλήψεις, σωβινισμούς και αρνητικές αντιλήψεις, τότε τους προμηθεύουμε με τα εφόδια της ειρήνης, της συναδέλφωσης και της οικουμενικότητας, καταστάσεις που θα τους υποβοηθήσουν στην ανακάλυψη της δικής τους σοφίας και στην πορεία της ένωσης και ειρηνικής συνύπαρξης των λαών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας Ι

ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΤΑΞΗ	ΣΕΛΙΔΕΣ
Δημοτικό	Α' τάξη	728
	Β' τάξη	627
	Γ' τάξη	1328
	Δ' τάξη	1010
	Ε' τάξη	1641
	Στ' τάξη	1275
Σύνολο		6609
Γυμνάσιο	Α' τάξη	1032
	Β' τάξη	1035
	Γ' τάξη	1528
Σύνολο		3654
Γενικό Σύνολο		10263

Πίνακας II

Σύνολο Βιβλίων Γλώσσα+ Κοιν. Σπουδές Θρησκευτικά		Σύνολο Σελίδων Γλώσσα+ Κοιν. Σπουδές Θρησκευτικά		Σύνολο Αναφορών Γλώσσα- Κοιν. Σπουδές Θρησκευτικά	
Δημοτ. + Γυμνάσιο	55	N	%	N	%
		10263	100	904	8,8
Δημοτικό	42	N	%	N	%
		6609	100	498	7,5
Γυμνάσιο	13	N	%	N	%
		3654	100	406	11,1

Πίνακας III

Σύνολο Αναφορών		Θετικές		Αρνητικές		Ουδέτερες	
Δημοτικό							
	N %	N %		N %		N %	
	498 100	33 6,6		298 59,8		167 33,5	
Γυμνάσιο							
	N %	N %		N %		N %	
	406 100	15 3,6		282 69,4		109 26,8	

Πίνακας IV

Αρνητικές Αναφορές		Τούρκοι		Βούλγαροι	
Δημοτικό		N		N	
	%		%		%
298	100	274	91,9	24	8,1
Γυμνάσιο		N		N	
	%		%		%
282	100	256	90,7	26	9,3

Πίνακας V

Σύνολο Σελίδων που εξετάστηκαν		Σύνολο Αναφορών στα Βαλκάνια και Τουρκία		Σύνολο Αρνητικών Αναφορών	
N		N		N	
	%		%		%
10263	100	904	8,8	580	5,6

Ενδεικτικές αναφορές στους Βαλκανικούς Λαούς και Τούρκους:

Δ' Δημοτικού, Εμείς κι ο Κόσμος, σελ. 92:

"Οι Έλληνες υπέφεραν απερίγραπτα πράγματα από τους Τούρκους..."

Ε' Δημοτικού, Ιστορία, σελ. 198:

"... θα κολυμπήσει το μοσχάρι στο αίμα"

Β' Γυμνασίου, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σσ. 199-205:

"... Η Ανατολή βλοσυρή γιατί εκεί γεννήθηκε ο Χριστός, κι από κει βγαίνει ο Ήλιος, ... όσοι άνθρωποι γεννιούνται εκεί στην Ανατολή είναι βλοσυροί, Έλληνες, Τούρκοι"

Ε', Στ' Δημοτικού, Ανθολόγιο, σσ. 75-84:

"... ο πλέον βάρβαρος τύραννος ..." και σελ. 85:

" κάλλιο να ιδώ το αίμα μου

τη γης να κοκκινίσει

παρά να ιδώ τα μάτια μου

Τούρκος να τα φιλήσει".

Α' Γυμνασίου, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σελ. 85:

"... μαυριδερό τουρκάκι είναι ο φίλος μου ο Σουκρής"

Γ' Γυμνασίου, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σσ. 33-34:

"Γίνεσαι Τούρκος Κωνσταντή, να πάρεις Τουρκοπούλα; ... κάλλιο να δω το αίμα μου τη γης να την ποτίζει, παρά μουρτάτης να γενώ, την πίστη μου να αλλάξω".

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- 1 Πρβ. W.E., Lambert and O. Klineberg: Children's Views of Foreign Peoples (New York: Appleton-Century-Crofts, 1967).
- 2 Πρβ. B. G. Massialas (ed.): Political Youth, Traditional Schools (Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1972).
- 3 Πρβ. Π. Καλογιαννάκη - Χουρδάκη: Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση, (Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993).
- 4 Πρβ. T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson, R.N. Sanford: The Authoritarian Personality, New York, 1950. G.E. Yinger: Racial and Cultural Minorities, An Analysis on prejudice and discrimination, New York, 1984. Kl. Schleicher: "Ethnicity and Ethnocentrism: A Problem to the Global Community?" Στο Ethnocentrism in Education, (Peter Lang, Frankfurt Main) 1992, σ. 8.
- 5 Πρβ. Th. Murray: "The Moral Identity Development in Ethnic Relations", Στο Ethnocentrism in Education, όπ. π., σσ. 76-77.
- 6 Πρβ. J. R. Edwards, (ed.): Bilingualism, Pluralism, and Language Planning Policies (London: Academic Press, 1983).
- 7 Πρβ. L. Alan: "A Selective Annotated Bibliography of Multiculturalism", Στο *Social Alternatives* 3 (1983): 65 -72.
- 8 Πρβ. T. Kozma: "Education without Indoctrination?" Στο Ethnocentrism in Education, όπ. π., σ. 228.
- 9 Πρβ. Murray: 1992, όπ. π.
- 10 Πρβ. Ber. Bernandi: "Ethnos and Anthropos" στο Ethnocentrism in Education, όπ. π., σ. 36.
- 11 Πρβ. S. Illyes: "The Ethnic Mentality", στο Ethnocentrism in Education, όπ. π., σ. 49.
- 12 Πρβ. T. Kozma: όπ. π., σ. 229.
- 13 Πρβ. J. S. Megarry, Nisbet, and E. Hoyle, (eds.): Education of Minorities: World Yearbook of Education (New York: Nichols, 1981).
- 14 Πρβ. S. Illyes, "The ethnic Mentality", στο Ethnocentrism in Education, όπ. π., σσ. 39-62.

- 15 S. Illyes: "The Ethnic Mentality", στο *Ethnocentrism in education*, σπ.π., σσ. 39-62.
- 16 Πρβ. Kl. Schleicher: "Education for Global Awareness", στο *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σ. 217.
- 17 Πρβ. K. E. Jeisman: "Internationale Schulbuchforschung-Aufgaben und Probleme" στο *Internationale Schulbuchforschung* 1 (1979), 8 κ.ε.· Rust, B. πρβ. note 41: 31,41.
- 18 B.G. Massialas: "Citizenship Education and Political Socialization", στο R.L. Ebel, (ed.): *Encyclopedia of Educational Research* (4th ed.) (New York: MacMillan, 1969). B.G. Massialas: "Some Propositions About the Role of the School in the Formation of Political Behavior and Political Attitudes of Students. Crossnational Perspectives", στο *Comparative Education Review*, 19 (1975), 169-176. B.G. Massialas and B. Cox: *Social Studies in U.S.A.* (New York: Harcourt, Brace and World, 1967).
- 19 Πρβ. N. Graves, et al.: *Teaching for International Understanding, Peace and Human Rights* (UNESCO, 1984).
- 20 Πρβ. G.B. Levenson: "The School's Contribution to the Learning of Participatory Responsibility." Στο B.G. Massialas, (ed.): *Political Youth, Traditional Schools* (Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1972), σσ. 123-25.
- 21 Πρβ. A.D. Glenn: "Elementary School Children's Attitudes Toward Politics". Στο B.G. Massialas, (ed.) όπ. π., σσ. 51-63.
- 22 Πρβ. Mik. Szabolcsi: "The Ethnic Factor in Central European Education", *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σ. 108.
- 23 Πρβ. Mik. Szabolcsi: όπ. π., σ. 108.
- 24 Πρβ. Mik. Szabolcsi: όπ. π., σσ.108-109.
- 25 Πρβ. Kl. Schleicher: "Education for Global Awareness", στο *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σ. 218
- 26 Πρβ. Kl. Schleicher: *Ethnicity and Ethnocentrism*, όπ. π., σ. 12.
- 27 Πρβ. Orl. Albornoz: "Ethnic Challenges in Latin American Education", στο *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σσ. 173-189.
- 28 Πρβ. Sh. Sureshachandra: "Ethnic Facts and National Sentiments in South Asian Education", στο *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σσ. 153-172.

- 29 Πρβ. A. G.M. Ishumi: "Colonial Forces and Ethnic Resistance in African Education", στο *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σσ. 121-138.
- 30 Πρβ. S. Chitnis: "Ethnocentrism in the Indian Education", *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σσ. 139-152.
- 31 Πρβ. Kl. Schleicher: *Ethnicity and Ethnocentrism*, όπ. π.
- 31 Πρβ. J.I. Domínguez: "Public Opinion on International Affairs in Less Developed Countries". Στο Merritt, R.L., and B.M. Rusett, (eds.): *From National Development to Global Community* (London: Allen and Unwin, 1981), σ. 193.
- 32 Πρβ. Ν. Άχλη: *Οι Γειτονικοί μας Λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα Σχολικά Βιβλία της Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, (Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη 1983). Θ. Κατσουλάκος, Κ. Τσαντίκης: *Προβλήματα Ιστοριογραφίας (Επανάσταση του '21, Βαλκανικοί Πόλεμοι) στα Σχολικά Εγχειρίδια των Βαλκανικών Κρατών*, (Αθήνα, εκδ. Εκρεμές 1994).
- 33 Πρβ. Θ. Κατσουλάκος: "Η Ελλάδα στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορίας των Βαλκανικών χωρών", *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 16, (1989), σσ. 121-125.
- Γ. Γρυντάκης: "Η Ελλάδα στα σχολικά εγχειρίδια της Γεωγραφίας και της Ιστορίας των Βαλκανικών Χωρών", *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 14, (1989), σσ. 128-131 και τ. 15, (1989), σσ. 128-132.
- 34 Πρβ. Ε. Κωφού: "Τα Φλύαρα Βιβλία των Σκοπίων", εφημ. Το Βήμα, 19-12-1993.
- 35 Πρβ. Ε. Κωφού όπ. π.
- 36 Πρβ. Ν. Άχλη, όπ. π., σ. 13.
- 37 Πρβ. Τον Νόμο 1566/85 ο οποίος εκφράζει –μαζί με άλλες παραμέτρους– και την επίσημη Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.
- 38 Πρβ. τα σχετικά κείμενα τα οποία εκοράζουν το πνεύμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: αποφάσεις για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, Λευκή και Πράσινη Βίβλο και άλλα.
- 39 Πρβ. ενδεικτικά τις αρχές του νέου ευρωπαϊκού προγράμματος SOCRATES, όπου τονίζονται η αξία της Ιστορίας και του πολιτισμού για τη λεγόμενη Ευρωπαϊκή Διάσταση και ολοκλήρωση,

Official Journal of the European Communities, No C 244/51-70, COMMON POSITION (EC) No 33/94, adopted by the Council on 18 July 1994.

40 Πρβ. Ν. 1566/85 όπ. π.

41 Πρβ. Π.Δ. 583/82, σελ. 1.

42 Πρβ. τους σχετικούς σκοπούς των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών όπως αυτοί διατυπώνονται από το επίσημο Α.Π.

43 Πρβ. Φλουρή Γ.: "Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων", Σχολικού προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής πράξης: Μια Πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Πυργιωτάκη Ι., και Κανάκη Ι., (εκδ): Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση, (Αθήνα εκδ. Μιχ. Γρηγόρη, 1992), σσ. 206-239, Βλ. και του ίδιου "Αναντιστοιχία Μεταξύ Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας". Στο Καζαμία Α., και Κασσωτάκη Μ.: Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Εκσυγχρονισμού. (εκδ. Σείριος, Αθήνα 1995).

44 Πρβ. Α. Woodward: "Beyond Textbooks in elementary Social Studies", *Social Education*, Vol. 50, N. 1., σσ. 50-53, Jan 1986, βλ. και Hall, B.E.: "Critiques Elementary Level Social Studies Textbooks", *Social Studies*, vol 76, N. 5, p.p. 205-216, Sep-Oct. (1985), κ.ά.

45 Σε μελέτη που έγινε στο Α.Π. και στα σχολικά μας εγχειρίδια για να διαπιστωθεί σε ποió βαθμό προβάλλεται η Ευρωπαϊκή Ένωση ή η τότε ΕΟΚ, εξακριβώθηκε ότι τόσο το Α.Π. όσο και τα σχολικά μας εγχειρίδια έχουν πλήρη ατροφία καθώς αρκούνται σε μια απλή περιγραφή της σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης μόνο στα μαθήματα της Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δ.Σ. και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, χωρίς να δώσουν το πνεύμα της διαπολιτιστικής παράδοσης και ταυτότητας. βλ. Flouris, G.: "The Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary school". στο G. Bell (επιμ.): *Citizenship Values and the European Dimension in Education*, (London: David Fulton March 1995) σσ. 1-18, Α. Καζαμίας, Μιχ. Κασσωτάκης: "Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη", *Εκπαίδευση και Επάγγελ-*

- μα, τ. 2, αρ. 3, Μάρτιος 1990, σσ. 199-216, P. Calogiannakis-Hourdakis: *Europe in Primary School in Greece, The Crete Case Study*, Pavic Publications, U.K. 1992.
- 46 Πρβ. Ν. Άχλη όπ. π., Θ. Κατσουλάκου, Κ. Τσαντίκη, όπ. π., Ι. Νοτάρη: "Ο αποχρωματισμός των κειμένων στα Νεοελληνικά αναγνώσματα της Μ.Ε.", στο *Φιλόλογος*, (1979), σσ. 184 - 189.
- 47 L. Berelson: *L' Analyse de Contenu*, (Paris, P.U.F., 1977), κ.α.
- 48 Πρβ. Γ. Φλουρή: "Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης...", όπ. π., σσ. 206-239.
- 49 Πρβ. Τις προαναφερθείσες εργασίες των Άχλη, Γρυντάκη, Ηλιάδη, Κατσουλάκου, Τσαντίκη, Νοτάρη και άλλων.
- 50 Ρ. Ιμβριώτη: *Παιδεία και Κοινωνία*, (Αθήνα, 1980), Ι. Μαρκαντώνη: *Παιδεία Ειρήνης*, (Αθήνα 1977), Π. Καλογιαννάκη- Χουρδάκη: *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση* (Αθήνα, εκδ. Μιχ. Γρηγόρης, 1993). Β. Μασσιάλας: "Η εκπαίδευση των Ελλήνων της Αμερικής: από την αφομοίωση στον πολιτιστικό πλουραλισμό", στο *Νέα Παιδεία*, τ. 40, Φθινόπωρο 1986) σσ. 33-48. βλ. ακόμη και Β. Massialas και G. Flouris: "Education, and the emerging concept of National Identity in Greece". Παρουσιάστηκε στο ετήσιο συνέδριο της εταιρείας Comparative and International Education, Μάρτιος 21-24, (1994), San Diego, California.
- 51 Πρβ. κυρίως τις εργασίες των Άχλη, Ηλιάδη, Γρυντάκη, Ηλιάδη, Κατσουλάκου, Τσαντίκη, Νοτάρη και άλλων.
- 52 Πρβ. την εργασία των Κατσουλάκου, Τσαντίκη.
- 53 Πρβ. Π. Καλογιαννάκη - Χουρδάκη, όπ. π.
- 54 cf . Schleicher, K.: "Ethnicity and Ethnocentrism", όπ. π., και Bernandi, B.: "Ethnos and Anthropos". Στο Ethnocentrism in Education, όπ. π., σσ. 19-38.
- 55 Πρβ. Schleicher, K.: "Ethnicity and Ethnocentrism", όπ. π., σ. 2.
- 56 Πρβ. Brophy, J.: "The de facto national curriculum in U.S. Elementary Social Studies: Critique of a representative example". *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, N. 5, σσ. 401-447, (Oct. 1992).
- 57 Πρβ. Τις σχετικές προαναφερθείσες μελέτες πάνω στο θέμα αυτό.

- 58 Πρβ. Την εργασία των Κατσουλάκου, Τσαντίκη, Γρυντάκη και των άλλων με τις σχετικές αναφορές.
- 59 Πρβλ. Kl. Schleicher: Global Awareness, όπ. π., σσ. 218-219.
- 60 Πρβ. Kl. Schleicher: Global Awareness, όπ. π.
- 61 Πρβ. Kl. Schleicher: Global Awareness, όπ. π.
- 62 Πρβ. Mik. Szabolcsi: όπ. π., σ. 107.
- 63 Πρβ. Stephan, W.: "Education in Multicultural Societies. Bildung und Erziehung, Beiheft 2/1 (1985): 101-32.
- 64 Πρβ. Ad hoc Committee on Global Education. "Global Education: In bounds or Out" in: *Social Education* (April/May, 1987), σσ. 242-249, βλ. ακόμη και A.D. Smith: "Towards a Global Culture? in: M. Featherstone (dir.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London: Sage, 1990, σσ. 172-191, R. Robertson: "Mapping the Global Condition: Globalization as a Central Concept", in: M. Featherstone (dir.), όπ. π., σσ. 15-30.
- 65 Πρβ. De Vos G.A.: "Adaptive Conflict and Adjustive Coping: Psychocultural Approaches to Ethnic Identity. In Sarbin, T.R., and K.E. Scheibe, eds.: *Studies in Social Identity*. (New York: Praeger Publishers, 1983), 204-208.
- 66 Πρβ. S. Illyes: "The Ethnic Mentality", στο *Ethnocentrism in Education*, όπ. π., σελ. 57.
- 67 Πρβ. Jaspersen S.D.: "Bernard Russel and Education in World Citizenship", In *The Journal of Social Studies Research*, 11 (winter, 1987), 1-6.
- 68 Πρβ. Adler, D.A. and S.J. Lindhart: "World History Building Conceptual Understanding for Citizenship", In *Social Education* (November/December, 1981) 548-552, πρβ. 21 Flouris.
- 69 Πρβ. Flouris G. και Spiridakis J.: "The Education of the World Citizen", in: *Ethnocentrism in Education* (New York: Peter Lang, 1992), σ. 272.
- 70 Πρβ. Το Βήμα, 8 Ιουν. 1995, σ. β2 26.
- 71 Πρβλ. Flouris G. και Spiridakis J.: 1992, σ. 276.
- 72 Πρβ. Wood, R.: "Seeing the World as Others See it", In: *Liberal Education* 73 (1987), 2-5.
- 73 Πρβ. Το Βήμα, 8 Ιουν. 1995, σ. β2 26.

- 74 Πρβ. Torney J. V.: "The Elementary School Years as an Optmal Period for Learning About International Human Rights", In: L.C. Falkenstein and C. Anderson (eds.): *Daring to Dream: Law and the Humanities for Elementary Schools* (American Bar Association, 1980), σελ. 97.
- 75 Πρβ. Schleicher, *Global Awareness* όπ. π., σελ. 220.
- 76 Πρβ. Το Βήμα, 8 Ιουν. 1995, σ. β2 26.

Abstract

This study aims to investigate the possible ethnic biases and stereotypes regarding Balkan people and the Turks that are contained in the school textbooks of the Greek compulsory education (grades 1-9). The theoretical part of the study grables with the concepts of ethnicity and ethnocentrism vis a vis the schooling process, especially the curriculum and the school textbooks; several studies are mentioned which indicate that most countries project in their school textbooks their own ethnic tradition and culture as well as an image of other countries and peoples which is often inadequate and distorted.

Given that distorted views and negative references and biases of other peoples and cultures in the national curricula and school textbooks do not unite but separate peoples and nations, the authors of this study attempted to explore to which degree Greek textbooks include negative references and biases towards the Balkan countries and the Turks. To this end, a content analysis was conducted in the social studies, religion and language arts textbooks. Thus, a total of 55 textbooks (42 from the elementary and 13 from the gymnasium) were analyzed to attain the following: a) locate the pages in which total references exist regarding the Balkan people and the Turks, b) present quantification of the total pages of the textbooks both for the elementary and the gymnasium level, c) interpretation, evaluation and categorization of all references to "positive", "negative" and "neutral" by grade and level of education.

In sum, the results of the content analysis indicated that:

1.- the total references (direct and indirect) concerning the Balkan people and the Turks cover an 8,8% in the language, religion and social studies textbooks of the Greek compulsory education.

2.- the references in the elementary school level cover a 7,5% of the sum total of language, religion and social studies textbooks, while in the gymnasium the percentage is greater (11,1%).

3.- the percentages of negative references are high both in the elementary school textbooks (59,8%) and in those of the gymnasium (69,4%).

4.- of the negative references the greatest percentage concerns the Turks, both in the elementary school (91,9%) and in the gymnasium (90,7%) while the rest concern the Bulgarians (8,1%) and (9,3%) respectively.

5.- the percentages of "neutral" (33,5% and 26,8%) and positive (6,6,% and 3,6%) references in the elementary and the gymnasium level respectively are worth noticing.

6.- the negative references (direct and indirect) which mainly concern the Turks, cover a 5,6% out of a total of references (8,8%) which concern the Balkan countries and the Turks in general in the Greek textbooks of the compulsory education level.

The present study proposes the principles of peace education and emphasizes that distortion and / or inadequacy of historical events towards and from neighbours and other peoples creates a condition for the students who will acquire untrue knowledge and dangerous views and conceptions of other peoples and cultures.