

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΤΜΗΜΑ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

*

**«Οπτικός πολιτισμός και σχολικά εγχειρίδια: η περίπτωση των εξώφυλλων στην
πρωτοβάθμια εκπαίδευση»**

*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*

Ιωάννης Τζεδάκης (Α.Μ. : 4120M009)

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Γιάννης Σκαρπέλος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Μάρθα Μιχαλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Ευάγγελος Κουρδής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου



Copyright © Τζεδάκης Ιωάννης, 2022.

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας εικόνων	3
Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
<i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	8
Μέρος Α' – Θεωρητικές Προσεγγίσεις	10
<i>Κεφάλαιο 1: Σχολικά εγχειρίδια</i>	10
1.1. Ο ρόλος και οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου	10
1.2. Οι πολιτικές για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα	11
1.3 Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας	12
<i>Κεφάλαιο 2: Εθνικό κράτος και ταυτότητα</i>	15
2.1. Η έννοια του Έθνους	15
2.2. Η εθνική ταυτότητα	17
2.3. Η ελληνική εθνική ταυτότητα	18
<i>Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος της Ιστορίας ως σχολικού μαθήματος</i>	23
3.1. Εκπαίδευση και εθνική ταυτότητα	23
3.2. Ο εθνοκεντρισμός στην ελληνική σχολική Ιστορία	25
3.3. Αναλυτικά Προγράμματα και σκοποθεσία της Ιστορίας	28
<i>Κεφάλαιο 4: Εικονογράφηση</i>	33
4.1. Εικονογράφηση σχολικών εγχειριδίων	33
4.2. Τυπολογίες εικονογράφησης	36
4.3. Οπτικός πολιτισμός και εξώφυλλα σχολικών εγχειριδίων	38
4.4. Κοινωνική Σημειωτική και Πολυτροπικότητα	39
4.5. Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού	42
<i>Κεφάλαιο 5: Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων</i>	50
5.1. Η διεθνής έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια	50
5.2. Μεθοδολογία έρευνας των σχολικών εγχειριδίων	51
5.3. Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στην Ελλάδα	52
5.4. Η έρευνα για την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στην Ελλάδα	56
Μέρος Β' – Η έρευνα	58
1. Τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων και η εθνική ταυτότητα	58
2. Μεθοδολογία και Δείγμα	59
3. Η ανάλυση των μεταλειτουργιών	59
3.1. Ανάλυση των εξωφύλλων σε επίπεδο σύνθεσης (Κειμενική Μεταλειτουργία)	59
3.2. Ανάλυση των εξωφύλλων ως προς την Αναπαραστατική Μεταλειτουργία	64
3.3. Ανάλυση εξωφύλλων ως προς την Διαπροσωπική/Διεπιδραστική Μεταλειτουργία	67
3.4. Η επικοινωνία λεκτικής και οπτικής τροπικότητας	69
3.5. Παραγόμενα νοήματα από την εικονογράφηση των εξωφύλλων	72
3.6. Σύνδεση νοημάτων με τα Αναλυτικά Προγράμματα	78
Μέρος Γ' - Συμπεράσματα	81
Πηγές – Βιβλιογραφία	84
Παράρτημα	98

Πίνακας εικόνων

Εικ.1 Αφηγηματικές δομές στην οπτική επικοινωνία στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 138

Εικ.2 Αναλυτικές δομές εικόνας στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 176

Εικ.3 Διεπιδραστικά νοήματα στις εικόνες στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 239

Εικ.4 Κλίμακα τροπικότητας για το χρωματικό κορεσμό στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 256

Εικ.5 Τιμές τροπικότητας του χρωματικού κορεσμού στους τέσσερις προσανατολισμούς κωδικοποίησης στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 265

Εικ.6 Οι διαστάσεις του οπτικού χώρου στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 307

Εικ.7 Οριζόντια και κάθετα τρίπτυχα στο Kress & Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 310.

Εικ.8 Το νόημα της σύνθεσης στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 320.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στις βασικές πτυχές του οπτικού σχεδιασμού των εξώφυλλων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και επιχειρεί να διερευνήσει τα νοήματα που παράγονται από αυτά. Πρόκειται για Μελέτη Περίπτωσης καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το 1974 έως το 2012. Τα εξώφυλλα αναλύονται από τη σκοπιά της Κοινωνικής Σημειωτικής ενώ παράλληλα εξετάζονται οι γενικές στοχοθεσίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς και τα ευρήματα ερευνών που σχετίζονται τόσο με την εικονογράφηση όσο και με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Η μελέτη αυτή επιχείρησε να εξετάσει τα νοήματα που παράγονται από τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας σε σχέση με την επίσημη εθνική ιστοριογραφία αλλά και τις κυρίαρχες αφηγήσεις για την ελληνική εθνική ταυτότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, εικονογράφηση, Οπτικός Πολιτισμός, Κοινωνική Σημειωτική, Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, Αναλυτικά Προγράμματα.

Abstract

This study focuses on the main aspects of the visual design of the covers of history textbooks and attempts to explore the meanings produced by them. It is a Case Study as the research interest is oriented towards primary school history textbooks from 1974 to 2012. The covers are analysed from the perspective of Social Semiotics while the general aims of the Curriculum as well as research findings related to both the illustrations and content of history textbooks are examined. This study attempted to examine the meanings produced by the covers of History textbooks in relation to official national historiography and the dominant narratives of Greek national identity.

Keywords: History school textbooks, illustration, Visual Culture, Social Semiotics, Grammar of Visual Design, Curriculum.

Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια διαχρονικά αποτελούν το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:203-204). Από τότε που η οργανωμένη πολιτεία έχει τον πλήρη έλεγχο και την ευθύνη για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τον απότοκο του μαζικού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.¹ Η θέση του σχολικού εγχειριδίου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κεντρική. Ως όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει το «μέσο διδασκαλίας και μάθησης, που έχει τη μορφή βιβλίου και χρησιμοποιείται από το μαθητή ενός σχολείου, αφού υποστεί επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:113). Απευθύνεται σε μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που παρακολουθούν μία συγκεκριμένη τάξη μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και απορρέει από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Παγανός, 1990:74).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν πληροφοριακό, πολιτικό και παιδαγωγικό μέσο. Ταυτόχρονα αποτελούν προϊόν αλλά και παράγοντα πολιτιστικών και κοινωνικών διαδικασιών (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997:190). Στα σχολικά εγχειρίδια αποτυπώνονται οι κατευθύνσεις, οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος για το κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο και για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα και αυτά με τη σειρά τους διαμεσολαβούν ανάμεσα στον μαθητή και το δάσκαλο παίζοντας σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:199-200). Τα Αναλυτικά Προγράμματα περιλαμβάνουν το σύνολο των γνώσεων που επιχειρούν να αποτυπώσουν οι συγγραφείς στα σχολικά εγχειρίδια, όπως το βαθμό ανάπτυξης του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, τις αποδεκτές παιδαγωγικές πρακτικές, τις κρατικές στοχεύσεις και τις κυρίαρχες νοοτροπίες της κοινωνίας (Αθανασιάδης, 2022).²

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, διαμέσου των σχολικών εγχειριδίων, διαμορφώνουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις στους μαθητές. Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων δεν ασκούνται όμως μόνο με τα γραπτά τους κείμενα αλλά και

¹ Λεξικό της Παιδαγωγικής, λήμμα «Σχολικά Εγχειρίδια».

² <https://www.youtube.com/watch?v=kd55INRztKI&t=2s> (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

με το εποπτικό τους υλικό. Πιο συγκεκριμένα, η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, πέραν του ψυχαγωγικού και διδακτικού του χαρακτήρα, προβάλλει συγκεκριμένες ιδεολογικές αντιλήψεις τεκμηριώνοντας τις κυρίαρχες ιστορικές αφηγήσεις σε σχέση με την εθνική ιστοριογραφία και την εθνική ταυτότητα. Στα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, τα νοήματα αυτά αποτυπώνονται τόσο μέσα από το οπτικό όσο και από το λεκτικό κείμενο, διατυπώνονται μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και χαρακτηρίζονται από συμβάσεις και περιορισμούς εντός των κοινωνικών θεσμών που παράγονται. Συνεπώς, τα εξώφυλλα, ως πολυτροπικά κείμενα, διατυπώνουν με τη σειρά τους «λόγους» ως ιδεολογικές θέσεις (Kress & Van Leeuwen, 2010:58-60).

Οι περισσότερες έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων. Πολύ λιγότερες έχουν δείξει ερευνητικό ενδιαφέρον για την εικονογράφηση των εγχειριδίων. Συνήθως όταν πραγματοποιείται ανάλυση της εικονογράφησης, αυτή αφορά ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο θέμα και σχεδόν πάντα συνδέεται με το περιεχόμενο των κειμένων των εγχειριδίων. Ελάχιστες έρευνες, όπως αυτές των Ανδρέου (2002), Κασβίκη (2004) και Παληκίδη (2007) έχουν ασχοληθεί αποκλειστικά με την εικονογράφηση. Ακόμη λιγότερες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την εικονογράφηση υπό το πρίσμα της Σημειωτικής (π.χ. Χριστοδούλου, 2007).

Στην παρούσα μελέτη, για την ανάλυση των εξώφυλλων υιοθετείται η σκοπιά της Κοινωνικής Σημειωτικής, η οποία βασίζεται στη Συστημική Λειτουργία της Γλώσσας του Halliday. Πρόκειται για ένα επιστημονικό πεδίο που χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, η οποία απορρέει από τη Συστημική Λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, εξετάζει τα δομικά στοιχεία και τις διασημειωτικές σημασιολογικές σχέσεις,³ κυρίως μεταξύ της λεκτικής και οπτικής τροπικότητας, που «διαπλέκονται για την οικοδόμηση νοημάτων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια» (Kress & Van Leeuwen, 2010:7). Βασικός στόχος της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των βασικών πτυχών του οπτικού σχεδιασμού των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περίοδο της Μεταπολίτευσης και εξής (1974-2012), αλλά και τα νοήματα που προκύπτουν από

³ Κατά την ανάλυση των πολυτροπικών συνθέσεων/κειμένων «διαπλέκονται ταυτόχρονα ποικιλία σημειωτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας» (Kress & Van Leeuwen, 2010:13)

αυτόν. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η προσέγγιση δύο συστημάτων, αυτού της εικόνας καθαυτής αλλά και του πλαισίου της παραγωγής της. Αναλυτικότερα:

Στο πρώτο μέρος εξετάζεται αρχικά το σχολικό εγχειρίδιο και η εικονογράφηση του, οι λειτουργίες του και το πλαίσιο παραγωγής του. Έπειτα, εξετάζεται το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι λόγοι για την επίσημη εθνική ιστοριογραφία και την εθνική ταυτότητα. Αυτοί οι λόγοι με τη σειρά τους επηρεάζουν το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μέσω των οποίων η εθνική ιστορία παρουσιάζεται μέσα από μία φρονηματιστική οπτική. Τέλος, γίνεται αναφορά στις προϋπάρχουσες έρευνες που σχετίζονται με τα σχολικά εγχειρίδια, την εθνική ιστοριογραφία, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εικονογράφηση.

Στο δεύτερο μέρος αναλύονται τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας σύμφωνα με την Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, ως προς τις τρεις μεταλειτουργίες της οπτικής επικοινωνίας: την κειμενική, την αναπαραστατική και την διαπροσωπική/διεπιδραστική. Έπειτα εξετάζεται η επικοινωνία της λεκτικής και οπτικής τροπικότητας και γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης των παραγόμενων νοημάτων με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Τέλος, γίνεται σύνδεση αυτών των συμπερασμάτων με τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα.

Στο τρίτο μέρος διατυπώνονται τα συμπεράσματα της ερευνητικής εργασίας, αναφέρονται οι προκλήσεις και τα προβλήματα που συνάντησε ο ερευνητής και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για την διερεύνηση των νοημάτων που παράγονται και επικοινωνούνται μέσω της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, μπορούμε να διατυπώσουμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αποτυπώνεται ο οπτικός σχεδιασμός των εξώφυλλων σε επίπεδο Κειμενικής Μεταλειτουργίας;
2. Πώς αποτυπώνεται ο οπτικός σχεδιασμός των εξώφυλλων ως προς την Αναπαραστατική Μεταλειτουργία;
3. Πώς αποτυπώνεται ο οπτικός σχεδιασμός των εξώφυλλων ως προς την Διεπιδραστική Μεταλειτουργία;

4. Πώς επικοινωνεί η οπτική και η λεκτική τροπικότητα ώστε να παραχθούν συγκεκριμένα νοήματα;
5. Ποια νοήματα παράγονται από την εικονογράφηση των εξώφυλλων;
6. Πώς συνδέονται αυτά τα νοήματα με τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα;

Μέρος Α' – Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Κεφάλαιο 1: Σχολικά εγχειρίδια

1.1. Ο ρόλος και οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Στα πλαίσια της διδασκαλίας τα σχολικά εγχειρίδια επιτελούν σημαντικές λειτουργίες οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:213).

Τα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από την αναφορά, το σχολιασμό και την ερμηνεία πολιτισμικών στοιχείων που προβλέπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη πραγματικότητα στον μαθητή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:276-277). Λειτουργούν επομένως, ως διαμεσολαβητής μεταξύ της πραγματικότητας και της γνώσης που μεταδίδεται στο σχολείο (Γκότοβος, 2003:40-43). Το σχολείο, ως κοινωνικός χώρος, φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τον κόσμο μέσα από την συμβολική του παρουσίαση στο εγχειρίδιο. Συνεπώς, οι μαθητές αποκτούν μια διαμεσολαβημένη και όχι άμεση εμπειρία του, ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Η παρουσίαση της πραγματικότητας αποσκοπεί στο να μπορούν οι μαθητές να την ερμηνεύουν μέσα από τα κείμενα, τις εικόνες και τα διαγράμματα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:215-217) ενώ παράλληλα ερμηνεύει την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν (Φουντοπούλου, 1995:48-49).

Μία από τις σημαντικότερες ίσως λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων είναι η συμβολή τους στην κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Το σχολείο έχει εξ' αρχής επιφορτιστεί με την μετάδοση των επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών, αξιών, ιδεών, ιδεολογιών, επιλεγμένων γνώσεων και παιδείας προκειμένου τα νέα μέλη να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Αδάμου-Ράση, 2004:333). Τα σχολικά εγχειρίδια καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Ως φορείς ιδεολογίας, ασκούν σημαντική επίδραση στις αξίες, στις νόρμες, στις στάσεις και στις διαθέσεις των μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:215-217). Στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, συμβάλλουν μεταξύ άλλων παράγοντες όπως η οικογένεια, το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ, οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής

κοινότητας κ.α. διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις, την προσωπικότητα και την συμπεριφορά τους (Κοτοπούλου, 2009:21).

Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια καθοδηγούν την διδασκαλία επιβάλλοντας μία συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση. Το αντικείμενο της διδασκαλίας διαμορφώνεται μέσα από την επιλογή, την οργάνωση και την παρουσίαση συγκεκριμένων πληροφοριών έναντι άλλων και επηρεάζει τις συνήθειες και τις στρατηγικές μάθησης που αποκτά ο μαθητής (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2007:221-222). Επιπλέον μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και ιδιαίτερα μέσα από την εικονογράφησή τους, ενεργοποιούνται τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:229). Ταυτόχρονα, η εικονογράφηση κάνει τα σχολικά εγχειρίδια λιγότερο βαρετά, καλλιεργεί την αισθητική παιδεία των μαθητών/τριών και κεντρίζει το ενδιαφέρον τους (Κανταρτζή, 1992:57)

Άλλες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, η εμπέδωση γνώσεων και η αξιολόγησή του βαθμού πρόσκτησης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Ως φορέας της επίσημης γνώσης, το σχολικό εγχειρίδιο καλείται να βοηθήσει τον μαθητή να εμπεδώσει και να οικειοποιηθεί τις γνώσεις αυτές κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:230-232).

1.2. Οι πολιτικές για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα

Τα σχολικά εγχειρίδια, τόσο ως δομικά στοιχεία της διδασκαλίας, όσο και ως φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας (Παπανούτσος, 1976:252), υφίστανται σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το σχολείο ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (Αλτουσέρ 1983:83,118-121), συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων οικονομικών και πολιτιστικών συνθηκών (Apple, 1986:41) χαράσσοντας συγκεντρωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές συνεχούς ελέγχου όλων των διαδικασιών έγκρισης, παραγωγής, διάδοσης και χρήσης των σχολικών εγχειριδίων (Αδάμου-Ράση, 2004:336-337).

Οι εναλλαγές των πολιτικών έκδοσης σχολικών εγχειριδίων, όπως η καθιέρωση του ελεύθερου ανταγωνισμού (1838-1882, 1895-1907), η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (1882-1892, 1907-1916)⁴ και οι εναλλαγές των

⁴ Στο Καψάλης Γ. & Χαραλάμπους Δ. (2008), σ. 29-62.

φιλελεύθερων και συντηρητικών πολιτικών (1917-1937)⁵ διακόπηκαν από την εδραίωση της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων το 1937. Οι ευρύτατες αρμοδιότητες του ΟΕΣΒ είναι αποτέλεσμα της πρόθεσης του καθεστώτος του Μεταξά «να αποτελεί [το κράτος] τον τελικό κριτή και υποβολέα της επίσημης γνώσης και των πολιτικο-ιδεολογικών της διαστάσεων» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:209-210), λογοκρίνοντας την πνευματική παραγωγή και προωθώντας συγκεκριμένες πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές (Αδάμου-Ράση, 2004:337).

Η λογική του ενός και μοναδικού βιβλίου δεν φαίνεται να συνοδεύει την πολιτική του κρατικού μονοπωλίου ρητά. Το 1963 ο ΟΕΣΒ θα μετονομαστεί σε ΟΕΔΒ χωρίς σημαντικές αλλαγές. Το θεσμικό πλαίσιο παραγωγής θα διαφοροποιηθεί σημαντικά κατά τα τέλη της δεκαετίας του 90', όταν η συγγραφή ανατίθεται σε εκδοτικούς οίκους μετά από προκήρυξη διαγωνισμών, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Κυρίτσης, 2017:91). Τέλος, ο ΟΕΔΒ καταργείται το 2012 και αντικαθίσταται από το «Διόφαντο». Αν και θεσμοθετείται με νόμο η πολιτική του πολλαπλού βιβλίου ήδη από το 1997 (Ν. 2525/1997), ο «φασισμός του ενός βιβλίου» κρατάει έως σήμερα (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:47).

Όπως διαφαίνεται, η μακροβιότητα της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου του μοναδικού βιβλίου από το 1937 και εξής, αποτελεί μια πάγια πρακτική όλων των πολιτικών δυνάμεων στην εξουσία. Διερευνώντας τα περιεχόμενα, τους σκοπούς και τους στόχους των σχολικών εγχειριδίων, μπορούμε να εντοπίσουμε πτυχές των κυρίαρχων παιδαγωγικών αντιλήψεων και εκπαιδευτικών πολιτικών της εκάστοτε εποχής (Κουστουράκης, 2011:645-647).

1.3 Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας

Η επιλογή της γνώσης που περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια συνιστά μία πολιτική ενέργεια μέσω της οποίας επιτυγχάνεται μεταξύ άλλων η οικονομική και πολιτιστική αναπαραγωγή των ταξικών και φυλετικών σχέσεων (Apple, 1988:82-85). Συνεπώς, το «πολιτισμικό κεφάλαιο» που αποτελεί την καταλληλότερη και εγκυρότερη γνώση για την σχολική εκπαίδευση, είναι εκείνο των κυρίαρχων τάξεων (Bourdieu & Passeron, 1977).

⁵ Στο Γιώτης, Γ (2014), σ.95-103.

Η πολιτική διάσταση του μαθήματος της ιστορίας φανερώνεται μέσα από τον εθνοποιητικό της ρόλο κατά την προαγωγή της πολιτικής νομιμοφροσύνης και τη δικαίωση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας (Μαυροσκούφης, 2003:19). Το βιβλίο της Ιστορίας, νομιμοποιώντας τους πολιτικούς και κατ' επέκταση εθνικούς στόχους της εκάστοτε κυβέρνησης, έχει αποτελέσει συχνά πεδίο ιδεολογικοπολιτικών αντιπαραθέσεων (Κόκκινος, 2003:150). Η συμβολή του στην εγχάραξη ιδεολογίας θεωρείται τόσο σημαντική, ώστε έχει αποτελέσει πεδίο κοινωνικής και ιδεολογικής διαμάχης και θεωρητικών συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος π.χ. πολιτικοί, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ακτιβιστές, διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες κ.α. σε σημείο που ορισμένα εγχειρίδια έχουν αποσυρθεί (Κυδωνάκης, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ή εκκαθάριση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν από την Χούντα, επονομαζόμενη ως «Κάθαρσις». Μεταξύ των αλλαγών ήταν και η αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων και των εθνικών σχολικών προγραμμάτων (Giovanni & Balta, 2001, Zervas, 2016:125).

Μια σειρά διεθνών ερευνών αποκαλύπτουν τη σύνδεση των σχολικών εγχειριδίων με την ιδεολογική αναπαραγωγή. Ενδεικτικά, η Βόρεια και η Νότια Κορέα, σε μια προσπάθεια καθορισμού των εθνικών τους ταυτοτήτων, τονίζουν τις πολιτικές τους διαφορές και δίνουν λιγότερη έμφαση στην καλλιέργεια μιας κοινής εθνικής ταυτότητας. Συνεπώς, στα σχολικά τους εγχειρίδια φαίνεται ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση έχει ισχυρότερη επιρροή από την κοινή εθνική κληρονομιά, ώστε να οριστεί το αντίστοιχο έθνος τους ως η μόνη «νόμιμη» Κορέα.⁶ Στα σύγχρονα ρωσικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας έχει πραγματοποιηθεί μια ιδεολογική επανατοποθέτηση ως προς την ρωσική αναπαράσταση της ιστορικής αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα δίνεται έμφαση στον πατριωτισμό, την παράδοση και την πολιτιστική κληρονομιά αποσκοπώντας στην δημιουργία «μιας νέας ηγεμονικής σύνθεσης και μιας νέας μορφής ελέγχου του νοήματος» μέσω της Φουκωϊκής «πειθαρχίας» και του «καθεστώτος αλήθειας».⁷ Στην γειτονική Τουρκία, η έναρξη των ενταξιακών διαπραγματεύσεων στην Ευρωπαϊκή Ένωση σηματοδότησε την ανάγκη αναθεώρησης των σχολικών της εγχειριδίων. Αν και παρά τις πολιτικές της διακηρύξεις τα εγχειρίδια Κοινωνικών Σπουδών εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από εθνικισμό, που

⁶ Chealin Won & Anne Huntington (2021). What it means to be Korean: national identity in North and South Korean elementary textbooks, 1960–2019 *Comparative Education*, 57:2, 284-285

⁷ Zajda, J (2017). Globalization and National Identity in History Textbooks. *Globalization, Comparative Education and Policy Research*, 16, 122.

υποστηρίζεται από το μύθο της καταγωγής, τον εθνοκεντρισμό και τον ουσιοκρατισμό,⁸ στα βιβλία της ιστορίας υπήρξε μία αξιοσημείωτη προσπάθεια προσεκτικότερης χρήσης της γλώσσας, η οποία πλέον είναι πολύ λιγότερο συναισθηματική.⁹

Τα βιβλία της ιστορίας αποτελούν εργαλεία ιδεολογικού ελέγχου και φρονηματισμού. Αφενός λειτουργούν ως πηγή πληροφόρησης, παρουσιάζοντας ιστορικά γεγονότα που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και αφετέρου κοινωνικοποιούν τους μαθητές και ενσταλάζουν αξίες και αντιλήψεις (Κοντοβά, 2009:34) παράγοντας και αναπαράγοντας την εθνική τους μνήμη (Χαμηλάκης, 2003). Επομένως, ο ιδεολογικός τους χαρακτήρας¹⁰ μπορεί να ανιχνευθεί είτε σε επίπεδο θεσμικό, μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των συνθηκών παραγωγής τους, είτε μέσα από τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του περιεχομένου τους. Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά που ενσωματώνονται στο περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας, π.χ. προκαταλήψεις, αντιλήψεις για το έθνος κ.α. εξαρτώνται τόσο από τη φύση όσο και από την οργάνωση της ύλης του μαθήματος.

Συνεπώς, η ιδεολογική χρήση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία καλούνται να εκπληρώσουν ανάγκες και επιδιώξεις της κοινωνίας, επιστρατεύοντας την επιλεκτική χρήση της ιστορίας, αποκαλύπτει τη νομιμοποίηση συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών του παρόντος (Κουστουράκης, 2011:630). Προβάλλοντας συγκεκριμένες θέσεις, ιδέες και απόψεις για το παρελθόν, διαμορφώνουν την ιστορική συνείδηση και την εθνική και κοινωνική ταυτότητα των μαθητών (Αβδελά, 1998:47). Συνεπώς, δεν είναι τυχαίο ότι τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας έχουν αποτελέσει τόσο συχνά αντικείμενο κριτικής ως προς τα ιδεολογικά τους χαρακτηριστικά.

⁸ Çayır, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and 'Otherness' in Turkey's New Textbooks. *Journal of Intercultural Studies*, 30, 52-53

⁹ Murat Bayram Yılara & İrfan Davut Çam (2021). Who are we? and Who are they? The construction of Turkish national identity in textbooks within the context of the Turkish War of Independence. *Middle Eastern Studies*, 57, 897-898.

¹⁰ Η «ιδεολογία» συνδέεται με την έννοια της εξουσίας, και αποτελεί ένα σύνολο κοινών ιδεών και αντιλήψεων που δικαιώνουν τα ενδιαφέροντα των κυρίαρχων ομάδων και νομιμοποιούν την εξουσία τους Έτσι, όταν η κοινωνική πραγματικότητα ερμηνεύεται, παρουσιάζεται με μια επίφαση αντικειμενικότητας, εκφράζοντας συγκεκριμένες κοινωνικές προτεραιότητες, (Anyon, 1979:363)

Κεφάλαιο 2: Εθνικό κράτος και ταυτότητα

2.1. Η έννοια του Έθνους

Η έννοια του έθνους έχει περάσει από αρκετά στάδια επεξεργασίας και έχει οριστεί ποικιλοτρόπως. Ένας από τους λεξικογραφικούς ορισμούς συνδυάζει το πολιτισμικό υπόβαθρο με τη διακυβέρνηση, όπου το έθνος ορίζεται ως «μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή ιστορία, πολιτισμό, γλώσσα και εθνική προέλευση, η οποία συχνά κυβερνάται ή επιθυμεί να κυβερνηθεί από τη δική της κυβέρνηση» (Hobsbawm, 1990:29). Εξετάζοντας όμως την έννοια του έθνους διαχρονικά, η διαμόρφωση των εθνών-κρατών φαίνεται να σχετίζεται ιδεολογικά και ηθικά με τους εθνικισμούς του 19^{ου} αιώνα και με την εκβιομηχάνιση.

Ο Gellner υποστηρίζει ότι τα έθνη αποτελούν νεωτερικές κατασκευές βασισμένες στον εθνικισμό, ο οποίος ως πολιτική αρχή «διασφαλίζει ότι η πολιτική και ο εθνικισμός πρέπει να βρίσκονται σε συμφωνία» (Gellner, 1992:1). Ως κοινωνιολογική διαδικασία, ο εθνικισμός μεταξύ άλλων δίνει έμφαση στην ομογενοποιητική δράση των εκπαιδευτικών συστημάτων, σημειώνοντας την μετάβαση από τις αγροτικές στις βιομηχανικές κοινωνίες. Συνεπώς, συνδέεται με την εκβιομηχάνιση, γεφυρώνοντας το ιδεολογικό κενό που παρουσιάστηκε εξαιτίας της αφάνισης της φεουδαρχίας και του αγροτικού πολιτισμού (Ο' Leary, 1997). Επιπλέον, ο μηχανισμός της «φυσικοποίησης» αποτελεί θεμελιακή έννοια του έθνους μέσα από την οποία το έθνος, μετά την επινόησή του, χρειάζεται να τονίζεται στην καθημερινή ζωή και να νομιμοποιείται διαρκώς.

Ενστερνιζόμενος την αντίληψη ότι τα έθνη αποτελούν νεωτερικές κατασκευές, ο Hobsbawm (1989) υποστηρίζει ότι η εξέλιξή τους εξαρτάται από την πολιτική, την τεχνολογία και τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Η γλώσσα και η ταξική συνείδηση, από την οποία εξαρτάται σημαντικά η ανάπτυξη της πολιτικής σκέψης και πράξης, αποτελούν κομβικά σημεία. Ο εθνικισμός προϋποθέτει την ταύτιση των εθνικών και πολιτικών δομών και προασπίζει την εθνική κυριαρχία βασιζόμενος σε μύθους, καθιστώντας το έθνος μια φαντασιακή κοινότητα. Αν και κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα μη-δυτικά έθνη «χτίζουν» το εθνικό φαντασιακό τους υποκύπτοντας στις πολιτισμικές και πολιτικές πιέσεις της Δύσης (π.χ. ο Anderson, 2006), ο Χαμηλάκης (2007) θεωρεί ότι το εθνικό φαντασιακό αυτών των κοινωνιών,

με αφετηρία την εθνικιστική ιδεολογία, αναπτύσσει «αυτόχθονες» ιδεολογικές στρατηγικές σε σχέση με το παρελθόν.

Ένας άλλος ορισμός του έθνους έχει δοθεί από τον Hroch (Hroch & Todorova, 1996). Αυτός υποστηρίζει ότι το έθνος αποτελεί μια ευρεία κοινωνική ομάδα, της οποίας η ομοιογένεια διαμορφώθηκε από μία σειρά ιστορικών, γεωγραφικών, θρησκευτικών, γλωσσολογικών και πολιτικοοικονομικών σχέσεων και της ανάλογης υποκειμενικής επίδρασης που αυτές είχαν στην συλλογική συνείδηση των ανθρώπων. Η συγκρότηση του έθνους σχετίζεται με την μνήμη του κοινού παρελθόντος, την αντίληψη της ισότητας των μελών και τέλος τους πολιτισμικούς ή γλωσσικούς δεσμούς βάσει των οποίων επιτυγχάνεται ένας υψηλότερος βαθμός κοινωνικής επικοινωνίας εντός ομάδας. Ο εθνικισμός με τη σειρά του θεωρείται ως μία απάντηση στις συγκρούσεις συμφερόντων και στις νέες προκλήσεις.

Έμφαση στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά δίνει ο Smith, ορίζοντας την έννοια της «ethnie». Σύμφωνα με αυτήν, ο πληθυσμός έχει κοινό όνομα, αντλεί την καταγωγή του από συγκεκριμένους «μυθικούς» γενάρχες, διαθέτει μία συγκεκριμένη «ιστορική πατρίδα», γλώσσα και θρησκεία και διακρίνεται από δεσμούς αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών. Η «ethnie» κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις μετατρέπεται σε έθνος, το οποίο ορίζεται ως επώνυμη κοινότητα με δική της ιστορία, πολιτισμό και ενοποιημένη εδαφική έκταση, που διαθέτει συγκεκριμένη Οικονομία, Δίκαιο και Μαζική Εκπαίδευση (Smith, 1989:342,345-346).

Σύμφωνα με άλλους ορισμούς, όπως του Connor, το έθνος θεωρείται πρωτίστως ψυχολογικό φαινόμενο. Ο ψυχολογικός δεσμός μεταξύ των μελών δημιουργεί μια αίσθηση ομοιογένειας, η οποία πηγάζει από την κοινώς θεωρούμενη αίσθηση καταγωγής. Το χαρακτηριστικό αυτό του έθνους προϋποθέτει την ταύτιση ενός σημαντικά μεγάλου αριθμού ατόμων με την έννοια του έθνους (Connor, 1990:97-98). Ο Hastings απ' την άλλη υποστηρίζει ότι η προϋπάρχουσα προφορική εθνότητα είναι αυτή που οικοδομεί την έννοια του έθνους (Smith, 2003:26). Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι αν και μεταξύ των ορισμών μπορούμε να διαπιστώσουμε αρκετά σημεία συμφωνίας, η έννοια του έθνους είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριοθετηθεί και να οριστεί.

2.2. Η εθνική ταυτότητα

Ο όρος «εθνική ταυτότητα» πρωτοεμφανίστηκε στην Γαλλική Επανάσταση (Hobsbawm, 1994) και μπορεί να περιλαμβάνει ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό ή ένα πολύ μικρό αριθμό χαρακτηριστικών, καθιστώντας τον ορισμό της είτε ελαστικό είτε σφικτό (Malesevic, 2006:56). Δυναμικός και νοηματικά εξελίξιμος, είναι ένας εξαιρετικά εκτεταμένος όρος στο χώρο των Κοινωνικών Επιστήμων, καθώς δέχεται σε βάθος χρόνου πολλές κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές επιρροές παγκοσμίως (Hobsbawm, 1994).

Κατά τον Smith η εθνική ταυτότητα παράγεται από «μοιρασμένες μνήμες κοινών εμπειριών και δραστηριοτήτων διαδοχικών γενεών μιας ομάδας που επικαλείται κοινή καταγωγή» (1996:583). Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζεται ως συλλογική ταυτότητα. Η καλλιέργεια κοινής συνείδησης και ταυτότητας βασίζεται στους μύθους της κοινής καταγωγής, αλλά και σε τελετουργίες και θρησκευτικές πεποιθήσεις (Smith 2009:48). Η πολύπλοκη σχέση της εθνικής ταυτότητας με τις ευρύτερες συλλογικές ταυτότητες βασίζεται στις ανταλλαγές και στα δάνεια που έχουν μεταξύ τους (Smith, 2000:30). Ταυτόχρονα, το πως αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος την ατομική του ταυτότητα σχετίζεται με το ρόλο που υιοθετεί στις επιμέρους ομάδες στις οποίες εντάσσεται αλλά και μέσα από τη σύγκριση των ομάδων αυτών με άλλες (Δραγώνα, 2001:27-28).

Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, κατά τον Βέικο (1999), συνδέεται περισσότερο με τον χρόνο παρά με τον τόπο, ο οποίος μεταβάλλεται και δέχεται πολλές ιστορικές και πολιτικές επιδράσεις. Οι οικονομικές δραστηριότητες και η εργασία, η γλώσσα, η ιστορία, ο πολιτισμός, η θρησκεία, οι θεσμοί, η πολιτεία, η καταγωγή και το οριοθετημένο έδαφος αποτελούν τη βάση παραγωγής της εθνικής ταυτότητας.

Η Φραγκουδάκη (1997) επισημαίνει τη σημασία της ύπαρξης του «εθνικού άλλου» ο οποίος διαφοροποιείται από τον «εθνικό εαυτό», του οποίου η εικόνα δημιουργείται από την εθνική ταυτότητα. Το σύνολο των χαρακτηριστικών που μας βοηθούν να ενσωματωθούμε σε μια εθνική ομάδα πρέπει να είναι διακριτά από εκείνα μίας άλλης, ώστε να οικοδομηθεί η εθνική συνείδηση μέσα από τη σύγκριση με μία όχι απαραίτητα υποδεέστερη εθνική ομάδα (1997:145-146).¹¹ Συνεπώς, η ύπαρξη του «εθνικού άλλου» βοηθά στην ενότητα μεταξύ των μελών μιας εθνικής ομάδας, αποτελώντας τη βάση δημιουργίας της εθνικής συνείδησης.

¹¹ Στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997)

2.3. Η ελληνική εθνική ταυτότητα

Η εθνική ιδεολογία κατά τον 19^ο αιώνα συγκροτούνταν στη βάση μιας εξωτερικότητας όπου οι «άλλοι» ήταν συνήθως Τούρκοι και Βαλκάνιοι. Στον 20^ο αιώνα, οι μείζονες πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές διεργασίες ανέτρεψαν αυτή την εξωτερικότητα και η εθνική ιδεολογία στράφηκε προς το εσωτερικό, δηλαδή στους πολιτικούς/ιδεολογικούς «άλλους» και στις θρησκευτικές και εθνο-πολιτισμικές μειονότητες. Το αίσθημα ανασφάλειας εξαιτίας της ρευστότητας των δομών και των θεσμών έχει «σπρώξει» την Ελλάδα στην αναζήτηση μιας διαχρονικής και ευδιάκριτης ελληνικής εθνικής ταυτότητας (Tzionas, 1997). Σε αυτή τη νέα διεθνή ισορροπία, του διαχωρισμού από την Ευρώπη και της ενσωμάτωση σε αυτήν, η Ελλάδα έπρεπε να πάρει μια σαφή θέση (Voutsaki, 2003).

Η ελληνική εθνική ταυτότητα κατά την οικοδόμηση του εθνικού κράτους, συνδέεται με την ελληνική εθνική ιστορία, η οποία με τη σειρά της εξυπηρετεί συγκεκριμένους πολιτικούς στόχους. Σύμφωνα με την επίσημη ιστορία, ο ελληνισμός αποτελεί έννοια αχρονική που έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997:87). Αφενός συνδέεται με τον παγανισμό και τα ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά και αφετέρου με τα βυζαντινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τον λαϊκό πολιτισμό και τη Ρωμιοσύνη, αποκαλύπτοντας ένα διπολικό πλαίσιο Δύσης – Ανατολής. Κατ' επέκταση, η θέση της θρησκείας είναι εξίσου σημαντική ως προς την κατασκευή της ελληνικότητας. Η ορθόδοξη εκκλησία υποστηρίζει την Ρωμιοσύνη ενώ παράλληλα «φιλτράρεται» η Οθωμανική αυτοκρατορία (Xenitidou, 2005). Αυτός ο φαντασιακός, πολιτικός και ηγεμονικός διαχωρισμός του πραγματικού κόσμου, μέσα στον οποίο η Ελλάδα διατηρεί μία αμφίθυμη θέση, φέρει στοιχεία ρατσισμού και ξενοφοβίας (Bozatzi, 1999:127). Ο Χρυσολωράς υποστηρίζει ότι «η θρησκεία και ο εθνικισμός είναι τόσο στενά συνδεδεμένες στην Ελλάδα, στον βαθμό που μπορεί κανείς να αναφέρεται στην ελληνική Ορθοδοξία ως "εθνική θρησκεία"». Η διείσδυση της αισθητικής της «ελληνοχριστιανικής» ορθοδοξίας στην δημόσια ζωή και η «τελετουργοποίηση» κάποιων κοινωνικών πρακτικών αντανάκλουν τον μεγάλο βαθμό ενσωμάτωσης του «ελληνοχριστιανικού» Λόγου στην καθημερινή ζωή των Ελλήνων (Chrysoloras, 2004:17-20).

Ο ελληνισμός όπως τον αντιλαμβανόμαστε στη σύγχρονη εποχή, είναι αδιαμφισβήτητο «τέκνο» των δυτικοευρωπαίων διανοούμενων. Η πολιτική ζωή της χώρας είναι στενά συνδεδεμένη με την ιστορική σύνδεση Ελλάδας - Ευρώπης και έχει επικεντρωθεί αφενός στην παράδοση και αφετέρου στον εκσυγχρονισμό. Απ' τη μία

στρέφεται προς μία εθνικιστική αναπαραγωγή της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Αυτή συνδέεται με την αρχαία Ελλάδα, τον εξιδανικευμένο πρόγονο της δυτικοευρωπαϊκής ταυτότητας (Friedman, 1992), από την οποία διαμορφώθηκε η σύγχρονη ευρωπαϊκή σκέψη. Παράλληλα όμως αντιλαμβάνεται ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί μία πολιτική οντότητα που υπόσχεται πολιτική σταθερότητα, ευημερία και οικονομική ανάπτυξη, άρα ο εξευρωπαϊσμός αποτελεί μία επιβεβλημένη ανάγκη του πολιτικού ρεαλισμού (Zambeta, 2000).¹²

Ο μακραίωνος και αναλλοίωτος χαρακτήρας του ελληνικού έθνους, η «πολιτισμική κατωτερότητα» της Ελλάδας απέναντι στην Ευρώπη, η εδραίωση στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς τον «εθνικό εαυτό» και τους «ανώτερους ή κατώτερους άλλους» είναι μερικά μόνο από τα χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας που θα διερευνηθούν σε επόμενο κεφάλαιο. Οι μετατοπίσεις που συντελέστηκαν στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και αξιακό επίπεδο στην σύγχρονη ελληνική ιστορία, αποκαλύπτουν ένα σύνθετο πλέγμα μέσα από το οποίο αναδύθηκε η σύγχρονη ελληνική εθνική ταυτότητα. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμη μία ιστορική αναδρομή που θα αποκαλύπτει πτυχές που επηρέασαν σημαντικά την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας από τη Μεταπολίτευση και εξής.

Από τον μεσοπόλεμο ως τη μετεμφυλιακή περίοδο, με την κυριαρχία του αντικομμουνισμού και την κατασκευή του «εσωτερικού εχθρού», το «εθνικό φρόνημα» ταυτίζεται με το «κοινωνικό φρόνημα» (Γαζή, 2015:247). Η δικτατορία των συνταγματαρχών παρέμενε πιστή στα εθνικιστικά ιδεολογήματα της δικτατορίας του Μεταξά αναπαράγοντας συνθήματα όπως «Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια» και «Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών» (Σκαρπέλος, 2019:118). Η εθνική ιδεολογία και η εθνική ταυτότητα μεταπλάθονται ριζικά τα επόμενα χρόνια καθώς το τέλος της εθνικοφροσύνης αναδεικνύει τον άξονα «Δεξιά - αντι-Δεξιά» και η νέα αφήγηση συνδέεται έντονα με την έννοια του «αντι-ιμπεριαλιστικού αγώνα» σε μία προσπάθεια αποκατάστασης της «εθνικής αξιοπρέπειας» (Γαζή, 2015:247). Το 1977, το ΠΑΣΟΚ αναδεικνύεται σε αξιωματική αντιπολίτευση αμφισβητώντας την κυρίαρχη πολιτική που εκφράζεται από το δεξιό μπλοκ. Παράλληλα, εξαιτίας των αλλαγών στην κοινωνική διαστρωμάτωση, με την αύξηση των μισθωτών και την διόγκωση του τριτογενούς τομέα, δημιουργούνται προσδοκίες κοινωνικής ανέλιξης, οικονομικής ευμάρειας και καλύτερης μόρφωσης ενώ συγχρόνως αίρονται αποκλεισμοί σε

¹² Στο Παπακώστα, Κ. (2016), σ.83.

δικαιώματα και θέσεις που προορίζονταν για τους «εθνικόφρονες» (Σκαρπέλος, 2019:127-129).

Κατά τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, ο ελληνικός εθνικισμός μεταπλάθεται και η εθνικοφροσύνη ταυτίζεται περισσότερο με την «εθνική προδοσία». Ο «αντι-ιμπεριαλιστικός, αριστερόστροφος εθνικισμός» ταύτισε το έθνος με το λαό, διαιώνισε κάποιους «μυθικούς τόπους» και νομιμοποίησε ιδεολογικά έναν ακραιφνή εθνικό λόγο, δηλαδή έναν απενοχοποιημένο εθνικισμό. Η «εθνική ανεξαρτησία» από τις ξένες δυνάμεις και όσους εξυπηρετούν ξένα συμφέροντα καθώς και η «ελληνοποίηση» του κράτους ήταν βασικά συνθήματα του πολιτικού προγράμματος του ΠΑΣΟΚ, το οποίο έβλεπε καχύποπτα έως και την «πολιτιστική διείσδυση» της Δύσης. Σε μία προσπάθεια σύνδεσής του με σημαντικές στιγμές αντιστασιακής πολιτικής δράσης, αναγνωρίζει το ΕΑΜ, την Εθνική Αντίσταση, τους αγώνες της ΕΔΑ, τους ανένδοτους της Ένωσης Κέντρου και την αντίσταση κατά της δικτατορίας των Συνταγματαρχών ως κομβικά κοινωνικά και πολιτικά ρεύματα και αυτοπροσδιορίζεται ως κληρονόμος και εκφραστής τους (Γαζή, 2015:247-251).

Από το 80' και εξής, και έπειτα από την υπογραφή της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ (1979), η ρητορική του ΠΑΣΟΚ αλλάζει και ενσωματώνονται κεντρικές ευρωπαϊκές στρατηγικές. Παράλληλα η Ν.Δ., με ιδεολογική αφετηρία τον «εξευρωπαϊσμό», σε μια προσπάθεια αποστασιοποίησής της από την «εθνικόφρονη» Δεξιά, συνέδεσε το «εθνικό συμφέρον» με την «ευρωπαϊκή προοπτική» (Γαζή, 2015:251-252). Το 1981 το ΠΑΣΟΚ κερδίζει τις εκλογές, με σύνθημα την Αλλαγή και πρόταγμα την ικανοποίηση των «μικρομεσαίων» και «μη προνομιούχων». Σε αυτές τις εκλογές αποτυπώνεται η γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα των προηγούμενων 30 χρόνων. Την ίδια περίοδο σημειώνονται αλλαγές στον ταξικό ιστό, όπως η σημαντική μείωση της αγροτικής τάξης και η διόγκωση της παραδοσιακής μικροαστικής τάξης. Παράλληλα διαφαίνεται και μία σημαντική τάση φυγής από την κουλτούρα. Το 1985, μετά και τη δεύτερη του νίκη, το ΠΑΣΟΚ φαίνεται να έχει ενισχυθεί η τεχνοκρατική του πτέρυγα και να έχει υιοθετήσει «τα προτάγματα του αστικού και καπιταλιστικού εκσυγχρονισμού». Αυτή την περίοδο η κοινωνία συντηρητικοποιείται ιδεολογικά και αναζωπυρώνεται το παλαιό ελληνο-ρωμείο δίλημμα της «εκσυγχρονιστικής δυτικής ταυτότητας» και της «οπισθοδρομικής, συντηρητικής, ανατολικής, εθνοτικής ταυτότητας» (Σκαρπέλος, 2019:136-139). Ταυτόχρονα, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του 80' αποτελεί προϊόν συναινετικών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων του ΠΑΣΟΚ και της ΝΔ και οδεύει προς τον

εξευρωπαϊσμό, διατηρώντας όμως τη θεμελιώδη σκοποθεσία και τον ανθρωπιστικό άξονα της μεταρρύθμισης του 1964 για την διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Αδάμου-Ράση, 2007:472).

Η περίοδος της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (1981-1989) σηματοδεύτηκε από πολλές κρίσεις σε πολιτικό, ιδεολογικό, αξιακό και οικονομικό επίπεδο. Το εύκολο κέρδος, όπως η παραοικονομία, οι «τζαμπατζήδες» με τις επιδοτήσεις και τις κερδοφόρες καταστροφές και τα «λαμόγια» της φοροδιαφυγής, νομιμοποιούνται στη συνείδηση της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, αναδύεται ένα lifestyle αρκετά απομακρυσμένο από τις διεκδικήσεις και την συνδικαλιστική δράση αλλά αρκετά κοντά στον «ηδονιστικό ατομικισμό», στον καταναλωτισμό, στην απόκτηση καριέρας και στην επιδεικτική κατανάλωση υπηρεσιών γοήτρου και προϊόντων. Η περίοδος αυτή έκλεισε με το «βρώμικο 89'» και το σκάνδαλο Κοσκωτά (Σκαρπέλος, 2019:140-141). Η διάψευση των προσδοκιών για μια ουσιαστικότερη δημοκρατία και για βελτίωση της θέσης του κόσμου της εργασίας ήταν αναπόφευκτη.

Στις αρχές του 90', η κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων οδηγεί σε μετατοπίσεις συνόρων και ριζικές αναδιατάξεις στον πολιτικό χάρτη της Ευρώπης. Η ίδρυση της ΠΓΔΜ και το «Μακεδονικό Ζήτημα» αποτελούν κομβικό συμβάν στον μετασχηματισμό της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Τα συλλαλητήρια και η έξαρση του εθνικισμού αναδύονται και κάνουν ορατή την διακριτή ταυτότητα του «Ελληνομακεδόνα» η οποία ενδυναμώθηκε στις κοινότητες της διασποράς σε τέτοιο βαθμό που συνδιαμόρφωσε τις εντός Ελλάδος πολιτικές που αφορούσαν το «Μακεδονικό». Οι μετασχηματισμοί στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και οι νέες μεταναστευτικές ροές αναδιατυπώνουν τα εθνικιστικά και ρατσιστικά αφηγήματα και αναδύεται μία νέα «κανονιστική ελληνικότητα» (Γαζή, 2015:252-257). Επιπλέον οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προωθούνται το 1997 με τη «Μεταρρύθμιση Αρσένη» είναι αποκαλυπτικές των εξωγενών παρεμβάσεων στην διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς οι λόγοι που εκφέρονται με αυτήν σχετίζονται με έννοιες¹³ που παραπέμπουν σε υπερεθνικούς οργανισμούς (ΕΕ, ΟΟΣΑ) και στην Παγκόσμια Τράπεζα (Αδάμου-Ράση, 2007:474).

Την ίδια περίοδο ανατρέπεται η ταξική δομή της ελληνικής κοινωνίας εκ νέου. Αυξάνεται σημαντικά η αστική και νέα μικροαστική τάξη και μειώνεται η παραδοσιακή μικροαστική τάξη εξαιτίας της έντασης των διαδικασιών συγκέντρωσης

¹³ Έννοιες όπως αποτελεσματικότητα, ανταγωνιστικότητα, ποιότητα και νέες τεχνολογίες.

και συγκεντροποίησης¹⁴ των επιχειρήσεων και των ιδιωτικοποιήσεων τομέων που παραδοσιακά εξυπηρετούσε το δημόσιο. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές που εφαρμόζονται οξύνουν τις κοινωνικές αντιθέσεις παρ' ότι οι ευκαιρίες για οικονομική ανέλιξη στα ανώτερα στελέχη και στη μεσαία τάξη, όπως και τα ευρωπαϊκά κονδύλια, δημιουργούν την αίσθηση μίας ανοδικής οικονομίας. Παράλληλα αναδύεται ένα lifestyle που προτείνει ως αξία το ίδιο το «καταναλώνειν» και κλιμακώνεται η συνειδητή «ελαστικοποίηση της ηθικής», η φοροδιαφυγή και η παραοικονομία. Τα ιδιωτικά ραδιοτηλεοπτικά μέσα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απονομιμοποίηση των απεργιακών κινητοποιήσεων και στην απομάκρυνση των νέων από τους αγώνες. Συνολικά, προωθείται η περαιτέρω συντηρητικοποίηση της κοινωνίας καθώς εμπεδώνεται η πεποίθηση ότι δεν υπάρχει εναλλακτική πέραν αυτής που υποστηρίζουν τα αστικά και σοσιαλδημοκρατικά κόμματα (Σκαρπέλος, 2019:147-151).

Στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, το ζήτημα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας μπαίνει ορμητικά στη δημόσια συζήτηση. Η κυβερνητική απόφαση για την κατάργηση της αναγραφής του θρησκέυματος στην ταυτότητα (2000) οδηγεί σε λαοσυνάξεις που υπερασπίζονται την ελληνική εθνική ταυτότητα απέναντι στον αποχριστιανισμό και την αλλοίωση. Το αφήγημα των τελετών έναρξης και λήξης των Ολυμπιακών Αγώνων (2004) επενδύθηκε με το αφήγημα του 19^{ου} αιώνα περί της χρονικής διαδοχής και της αδιάσπαστης συνέχειας (Πλάντζος, 2016:61-63,83-84) και σε συνδυασμό με την κατάκτηση του Ευρωπαϊκού Πρωταθλήματος ποδοσφαίρου (2004), διαμορφώθηκαν δημόσιοι λόγοι που ενσωμάτωσαν μια ακροδεξιά ρητορική περί ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού (2016:197-207). Η δολοφονία Γρηγορόπουλου (2008) και τα γεγονότα που επακολούθησαν ανέδειξαν μια τάση αμφισβήτησης απέναντι στις αξίες της μεταπολίτευσης και ταυτόχρονα συντηρητικοποίησαν μέρος της κοινωνίας και ενίσχυσαν τα φοβικά αντανακλαστικά των «νοικοκυραίων» (Σκαρπέλος, 2019:159-160).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η υλοποίηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) το 2006-2007, αποκάλυψε ότι το σύγχρονο «μεταρρυθμιστικό εγχείρημα» προώθησε αρκετές αναπροσαρμογές στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών της ΕΕ. Αυτές έγιναν βάσει των ραγδαίων αλλαγών ως προς τα πρότυπα και τους όρους παραγωγής και κατανάλωσης που επιβάλλουν οι παγκοσμιοποιημένες οικονομίες, με στόχο την εξυπηρέτηση της αναπτυξιακής

¹⁴ Σακελλαρόπουλος, (2014) στο Σκαρπέλος, Γ. (2019). *Τα αβέβαια σημεία*. Αθήνα: Τόπος, 147

πολιτικής της ΕΕ (Αδάμου-Ράση, 2007:477-478).¹⁵ Το νέο βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού της Ρεπούση (2006), που εκδόθηκε σύμφωνα με αυτά τα Α.Π, ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων και αποτέλεσε πεδίο έντονης πολιτικής διαμάχης για την ιστορία, την μνήμη και την εθνική ταυτότητα.

Τέλος, η διεθνής αποσταθεροποίηση που εκδηλώθηκε το 2008 ανέδειξε τις ανεπάρκειες της ελληνικής οικονομία και αποκάλυψε μία κρίση που ελλόχευε ήδη από το 1980, τόσο σε επίπεδο πολιτικό όσο και σε οικονομικό και κοινωνικό (Σκαρπέλος, 2019:165-166). Από το 2010 και εξής, εκχωρείται μέρος της εθνικής κυριαρχίας και υιοθετείται μία πολιτική συρρίκνωσης των εργασιακών δικαιωμάτων και του εργατικού κόστους που οδηγεί στο άνοιγμα της ψαλίδας μεταξύ φτωχών και πλουσίων αλλά και σε μία δραματική αύξηση της ανεργίας, μείωση της αγοραστικής δύναμης και μείωση των μισθών.¹⁶ Οι πολιτικές λιτότητας που επιβλήθηκαν από την Τρόικα και τις μνημονιακές κυβερνήσεις όξυναν τα κοινωνικά προβλήματα και αποδιάρθρωσαν το ελληνικό σύστημα κοινωνικής προστασίας (Κουραχάνης, 2022:141-142) αναπτύσσοντας τον αντιγερμανισμό και την αποστροφή στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος της Ιστορίας ως σχολικού μαθήματος

3.1. Εκπαίδευση και εθνική ταυτότητα

Οι ριζικοί μετασχηματισμοί και οι ανακατατάξεις που προκλήθηκαν από τη βιομηχανική επανάσταση, ώθησαν τα εθνικά κράτη στην ενσωμάτωση των πολιτών στο νέο πολιτικό και οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού εργασίας (Φραγκουδάκη, 1985:17). Το κενό που δημιουργήθηκε από την κατάλυση των παραδοσιακών μορφών κοινωνικής οργάνωσης, επιχειρήθηκε να γεφυρωθεί με την εθνική ταυτότητα. Η δημιουργία μιας «φαντασιακής κοινότητας του έθνους», η οποία έπρεπε να βασιστεί σε μία «νέα νοηματοδότηση υπαρκτών κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών», μπορούσε να δημιουργήσει μια νέα βάση κοινωνικής συνοχής (Αβδελά, 1998:42). Για να ανταποκριθούν σε αυτή την πρόκληση, τα κράτη επιστράτευαν τους σχετικούς με την παραγωγή και την κυκλοφορία ιδεών

¹⁵ Το 2000, στη Διακήρυξη της Λισσαβόνας, η ΕΕ δηλώνει ότι φιλοδοξεί να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

¹⁶ Σακελλαρόπουλος, (2014) στο Σκαρπέλος, Γ. (2019). *Τα αβέβαια σημεία*. Αθήνα: Τόπος, 167.

μηχανισμούς, ώστε να επιτύχουν την ομοιογένεια του συλλογικού τους σώματος (Λέκκας, 1996:134,159).

Με τη θεσμοθέτησή του, το εκπαιδευτικό σύστημα επιφορτίστηκε το ρόλο της εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών (Blackledge & Hunt, 1995:435) ώστε να μεταδώσει τη συλλογική συνείδηση και να καλλιεργήσει την εθνική τους ταυτότητα (Αδάμου-Ράση, 2004:331-332). Ως εκ τούτου, όρισε τις γνωστικές περιοχές της διδασκαλίας και επέλεξε την παρεχόμενη γνώση με γνώμονα το βαθμό ανταπόκρισης των επιλογών αυτών στους ιδεολογικοπολιτικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1979). Ενδεικτικά, η αξιολόγηση της γνώσης και η ιεράρχηση των γνωστικών αντικειμένων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα αποκαλύπτουν το βαθμό ιδεολογικής και πολιτικής φόρτισης των επιλογών αυτών (Νούτσος, 1979:57).

Τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, επιχειρώντας να συγκροτήσουν, να εδραιώσουν και να αναπαραγάγουν την εθνική ταυτότητα, υιοθέτησαν ως τύπους κοινωνικής ενσωμάτωσης τόσο την εγγραμματοσύνη όσο και την κοινή εθνική υπαγωγή συμπληρωματικά μεταξύ τους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:30-31). Παράλληλα, η υιοθέτηση εθνικών ιστοριογραφιών εμπνευσμένων από την ρομαντική παράδοση, που βλέπει το έθνος ως μια «οικουμενική, φυσική οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο» και την εθνική ταυτότητα ως «αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής», σφυρηλάτησε μία «εθνική υπερηφάνεια και ενότητα» μέσα από το μάθημα της Ιστορίας, και επιβεβαίωσε την «εθνική συνέχεια στο χρόνο και στο χώρο» μέσα από το μάθημα της Γλώσσας και της Γεωγραφίας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:31).

Οι Κοινωνικές Σπουδές αποτέλεσαν παραδοσιακά τα κατεξοχήν εργαλεία πολιτικού «σωφρονισμού» και εθνικής διαπαιδαγώγησης (Brubaker, 1969:3). Το μάθημα της Ιστορίας, ήδη από τον 19^ο αιώνα, αναδεικνύεται σε μέσο «ιδεολογικού διαποτισμού» (Κυρίτσης, 2017:30). Διαθέτοντας μία ομοιογενοποιητική κατεύθυνση, η Ιστορία επιτρέπει στην θεσμοθετημένη εξουσία την νομιμοποίησή της, καθορίζοντας το μέλλον μέσα από τον έλεγχο του παρελθόντος και τον χειρισμό του παρόντος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:38). Αναδομώντας την «εθνική μνήμη», η ιστορική γνώση αποδεικνύει την ομοιογένεια και τη συνέχεια του έθνους, καλλιεργώντας στους πολίτες ένα αίσθημα υποχρέωσης απέναντι στην υπεράσπιση των εθνικών συνόρων, των οραμάτων και των ιδεωδών του έθνους, ενσωματώνοντας ιδεολογικά στην κοινωνία τους νέους (Αδάμου-Ράση, 2004:332-334).

3.2. Ο εθνοκεντρισμός στην ελληνική σχολική Ιστορία

Όπως προαναφέρθηκε, το έθνος έχει πολιτισμικά όρια, δημιουργεί κοινούς τόπους και οριοθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο συμβολικό και φυσικό χώρο (Φραγκουδάκη & Δραγώνα. 1997:53). Τα έθνη προσδιορίζονται μέσα από τις διαφορές που προκύπτουν από τις μεταξύ τους συγκρίσεις. Μέσα από την αντιπαράβολή αυτή, οι αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού που διακινούνται στο σχολείο, συγκρούονται με εκείνες των εθνικών άλλων. Η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί μια αξιολογική διαδικασία όπου το οικείο και γνώριμο κατέχει υψηλή θέση και αξιολογείται θετικά. Επομένως, οι εθνικές ομάδες βλέπουν συχνά τους άλλους λαούς ως μία αρνητική αντεστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών (Αβδελά, 1998:44-45).

Η οριοθέτηση και ο αποκλεισμός των εθνικών άλλων επιτυγχάνεται μέσα από την κατασκευή της εικόνας του έθνους ως μιας αγαπημένης και αρμονικής οικογένειας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:145-146). Συνεπώς, το έθνος γίνεται αντιληπτό μέσα από μια ρομαντική προσέγγιση της ιστορίας, δηλαδή ως φυσική οντότητα όπου τα κοινά χαρακτηριστικά και οι κοινές μνήμες αποτελούν τη βάση της εθνικής του αφήγησης (Αβδελά, 1998:44). Βέβαια, οι παραδοχές της επίσημης εθνικής ιστορίας περί ομοιογένειας και πολιτισμικής συνέχειας από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, έρχονται σε σύγκρουση με τις σύγχρονες ιστορικές προσεγγίσεις οι οποίες κάνουν λόγο για επινενοημένες παραδόσεις (Hobsbawm & Range, 2004). Παρ' όλα αυτά, αποτελεί πάγια θέση του εκπαιδευτικού θεσμού η εξύψωση του παρελθόντος, αναπτύσσοντας μια εξιδανικευμένη προγονική ταυτότητα και άρα ένα ιδανικό εαυτό (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:83).

Οι ιστορικοπολιτικές συνθήκες παίζουν καθοριστικό ρόλο στο βαθμό ανοιχτότητας ή κλειστότητας των αναπαραστάσεων του εθνικού άλλου και του εθνικού εαυτού. Ανάλογα με αυτές, το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και η κοινωνία μπορούν είτε να επιτρέψουν την ορατότητα των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων είτε να επιβάλλουν την εικόνα της απόλυτης ομοιογένειας. Ο συνεχής ετεροπροσδιορισμός, αρνούμενος αφενός τις ομοιότητες με κάθε τι έξω από τον εθνικό εαυτό και αφετέρου τις συγκρούσεις και τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό του, κατορθώνει να αναπαράγει μία ομοιογενή εθνική ταυτότητα (Αβδελά, 1998:45). Η πραγματικότητα όμως αποκαλύπτει αντιφάσεις ως προς το αφήγημα της απόλυτης εθνικής ομοιογένειας. Για να εδραιωθεί αυτός ο μύθος, επιστρατεύεται η ιστορική αποσιώπηση (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:146). Σύμφωνα με την Αβδελά, «η εθνική ιστορική αφήγηση

παράγεται μέσα από μια επιλεκτική κοινωνική μνήμη, που θεμελιώνεται σε κρίσιμες αποσιωπήσεις και παραλήψεις όλων εκείνων των στοιχείων που θα μπορούσαν να διαταράξουν την εικόνα της συνέχειας και της ομοιογένειας» (ό.π.:60).

Μέσα από τις αποσιωπήσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί έναν πατριωτισμό που θεωρεί το ελληνικό έθνος ομοιογενές, με απaráλλακτες πολιτισμικές ιδιότητες από την αρχαιότητα έως σήμερα (ό.π.:143). Η αποσιώπηση της ιστορικής ανομοιογένειας και οι αφομοιωτικές πολιτικές παραγκωνίζουν την κριτική στάση των πολιτών απέναντι στις εθνικές πολιτικές που εφαρμόζει η εκάστοτε εξουσία, οδηγώντας στην άκριτη αποδοχή τους. Ταυτόχρονα αποκρύπτεται το γεγονός ότι τα άτομα μπορούν να έχουν περισσότερες από μία ταυτότητες, οι οποίες υπό την επίδραση ιδεολογικών και οικονομικών παραγόντων «διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς», θεωρώντας κάθε διαφοροποίηση συμφερόντων ή διεκδικήσεων ως κάτι αντεθνικό. Η υπεράσπιση της ομοιογένειας τελικά θέτει φραγμούς στην ενεργητική δόμηση της ταυτότητας και στην κοινωνική δράση καλλιεργώντας παράλληλα τον αυταρχισμό (ό.π.:149-153).

Η Δραγώνα τοποθετεί στο κέντρο της ανάλυσής της τον εθνοκεντρισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, που προτάσσει «την εύνοια προς την εθνική και φυλετική έσω-ομάδα, υποτιμώντας την έξω ομάδα» (ό.π.:76). Αυτή η μεροληψία τρέφει τον εθνικισμό και τον ρατσισμό, καλλιεργώντας την ξеноφοβία. Με κάθε εισαγωγή μιας νέας και διαφορετικής αντίληψης στην Ιστορία, η εθνική ταυτότητα απειλείται με αλλοίωση αποκαλύπτοντας το πόσο εύθραυστη είναι. Η ναρκοθετημένη εθνική αυτογνωσία και η αίσθηση της απειλής των εθνικών ιδιαιτεροτήτων, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και συνεπώς της εθνικής ταυτότητας, διαταράσσουν την οριοθέτηση της εθνικής ομάδας (ό.π.:143).

Για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας επιστρατεύεται επίσης η επιστήμη της αρχαιολογίας και ο υλικός πολιτισμός. Στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού, η αρχαιολογία προβάλλεται ως ιστορία επισημαίνοντας τον ιστορικό χαρακτήρα των αρχαιολογικών τεχνουργημάτων, σε μία προσπάθεια τεκμηρίωσης και ενίσχυσης συγκεκριμένων ιστορικών αφηγήσεων. Επιπλέον, προωθείται η ιδέα της πολιτισμικής συνέχειας μέσω του υλικού πολιτισμού και της τέχνης, επηρεάζοντας τις αναπαραστάσεις των μαθητών για το παρελθόν. Συνεπώς, οι αρχαιολογικές αφηγήσεις των εγχειριδίων ιστορίας συμβάλλουν στη δόμηση μιας πολιτισμικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας αναπαράγοντας νομιμοποιημένες και κυρίαρχες ιδέες για το παρελθόν και τον πολιτισμό (Κασβίκης, 2007:194-200).

Πέραν του εθνοκεντρισμού, σύμφωνα με την Φραγκουδάκη, τα σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται και από τον ευρωκεντρισμό που θέτει την Δυτική Ευρώπη στην πρώτη θέση της αξιολογικής κλίμακας. Η ανωτερότητα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, που ταυτίζεται με τις χώρες της βόρειας και δυτικής βιομηχανικής ζώνης (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:167), ακόμη και τα επιτεύγματα αυτού, π.χ. Διαφωτισμός, φαίνεται να πηγάζουν από την αρχαία Ελλάδα (ό.π.:171). Συνεπώς, η ελληνικότητα συνυφαίνεται με την κλασική αρχαιότητα, είτε άμεσα, «μέσα από τη διαχρονική διατήρηση των χαρακτηριστικών των Ελλήνων», είτε έμμεσα, ως «αντιδάνεια επίδραση» όπου η ελληνική αρχαιότητα επηρέασε καθοριστικά την Ευρώπη, η οποία με τη σειρά της επηρέασε εκ νέου την Ελλάδα (ό.π.:170-171). Ταυτόχρονα, οποιοδήποτε πολιτισμικό υλικό μη ευρωπαϊκά επηρεασμένο, κατατάσσεται ως αξιολογικά κατώτερο. Ενδεικτική είναι η άρνηση της επίδρασης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στον ελληνικό πολιτισμό καθώς και η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στη σημασία και τη δύναμη του οθωμανικού πολιτισμού, ιδίως από το 1908 και εξής (ό.π.:81). Παράλληλα, το έθνος παρουσιάζεται ως ηρωικό και πάντα σε θέση άμυνας, κατασκευάζοντας την εικόνα ενός «έθνους θυμάτων» (ό.π.:158-159) όπου ο ελληνικός λαός προορίζεται να τύχει καλύτερης τύχης αλλά αδικείται στις πιο σημαντικές ιστορικές στιγμές (ό.π.:84). Όλα τα παραπάνω αντανakλούν την ευθραυστότητα της πάντα επαιλούμενης εθνικής ταυτότητας και συνηγορούν στην καλλιέργεια μίας υποτιμητικής στάσης απέναντι στον εθνικό εαυτό.

Σύμφωνα με τον Κουζέλη (ό.π.:123-125), ο σύγχρονος ελληνικός πολιτισμός ελάχιστα συνδέεται με τους βαλκανικούς λαούς ή τον οθωμανικό πολιτισμό. Αντίθετα προτάσσει τον αρχαίο ελληνικό, τον βυζαντινό και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως κύριους κληροδότες πολιτισμικού υλικού που συγκροτούν την σύγχρονη εθνική ταυτότητα. Η διαμόρφωσή της πηγάζει είτε άμεσα από την αρχαιότητα, είτε έμμεσα, από την αρχαιότητα μέσω της Ευρώπης. Με αυτό τον τρόπο όμως αγνοείται και παραγκωνίζεται η επενέργεια του σύγχρονου πολιτισμού, του οποίου η παρουσία κρίνεται είτε ως λιγότερο «ελληνική» είτε ως πολιτισμική απαξία. Το πολιτισμικό αυτό υλικό αποκαλείται ωστόσο «νέο-ελληνικό» για να αναδείξει την αντιπαράθεσή του προς την αρχαιοελληνική κληρονομιά, καθώς χαρακτηρίζεται από τη διαφορά του με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, άρα κρίνεται ως αξιολογικά κατώτερο.

Τα σχολικά εγχειρίδια, λοιπόν, προτάσσουν την πολιτισμική «καθαρότητα», την μυθική ελληνικότητα και την αναλλοίωτη φύση της από κάθε άλλο πολιτισμό, ιδίως της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ταυτόχρονα προωθούν τον φόβο της αλλοίωσης λόγω

της επαφής ή συνεργασίας με άλλους λαούς, καταδικάζουν τις διαφορές, υπερασπίζονται την ομοιογένεια και έχουν τάσεις απομονωτισμού αναπαράγοντας και διαιωνίζοντας μια μη ανεκτική κοινωνία. Αποτέλεσμα των παραπάνω αποτελεί η ξеноφοβία και ο αυταρχισμός, καθώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εθνικής ομάδας απειλούνται με αλλοίωση (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:153-155).

3.3. Αναλυτικά Προγράμματα και σκοποθεσία της Ιστορίας

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) αντανakλούν την εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας κοινωνίας και εξειδικεύουν τους σκοπούς της αγωγής στα επιμέρους μαθήματα, καθορίζοντας το περιεχόμενό τους για την επίτευξη των σκοπών αυτών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:273). Συνεπώς, προσδιορίζουν την μορφή της διδασκαλίας και πραγματώνονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (Ματσαγγούρας, 2006:71) τα οποία καλύπτουν πλήρως την ύλη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και εξυπηρετούν απόλυτα τους σκοπούς τους. Αποτελούν τον «επαγγελματικό οδηγό» για την συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, καθιστώντας το βιβλίο ως το εργαλείο πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας (Καψάλης, Χαραλάμπους, 2008:273-274).

Τα σχολικά εγχειρίδια και τα Α.Π. αντανakλούν «το επίπεδο της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού» καθώς εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:276). Λόγω των συνεχών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, απαιτείται διαρκώς η αναθεώρηση των Α.Π. όσο και των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (ό.π.:275) οι οποίες αντανakλούν την εκπαιδευτική φιλοσοφία της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας. Ως προς το μάθημα της ιστορίας, μέσα από τις μεταρρυθμίσεις αυτές αποκαλύπτονται οι αντιλήψεις κάθε εποχής γύρω από τη θέση της Ιστορίας ως γνωστικού αντικείμενου και τους αντίστοιχους σκοπούς της ως σχολικού μαθήματος (Αβδελά, 1998:16). Διαχρονικά βέβαια, ως γνωστικό αντικείμενο η Ιστορία υπηρετεί περισσότερο εξωιστορικούς σκοπούς, υποτάσσοντας τους ιστορικούς στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση (Αδάμου-Ράση, 2004:334). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό, ότι το κράτος μέσα από τα Α.Π. μπορεί να επιλέξει να παρουσιάσει την εθνική ιστορία μέσα από μία φρονηματιστική οπτική ή μέσα από μία κριτική διάσταση. Όσον αφορά την έννοια της πολυτροπικότητας, ακόμη και στα πιο σύγχρονα εφαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας (2003), δεν γίνεται ρητή αναφορά σε αυτήν. Παρατηρείται ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα

πολυτροπικά κείμενα στο βαθμό που αυτά συνδέονται με διαθεματικές δραστηριότητες σύνδεσης της Ιστορίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. Εικαστικά, Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών κ.α.¹⁷

Μέσα από μία σύντομη ιστορική αναδρομή στα Α.Π. του Δημοτικού, μπορούν να διαφανούν οι αλλαγές που προκύπτουν σε ιδεολογικοπολιτικό επίπεδο σε κάθε εποχή. Το 1881, η ιστορία αυτονομείται για πρώτη φορά ως μάθημα και στοχεύει στην «έμπνευσις φρονήματος εθνικού και φιλοτιμίας...μεγαλουργήσαντος έθνους» (Πετρίδης, 1881). Επιπλέον υιοθετεί το τριμερές σχήμα διάκρισης σε αρχαία, μέση και νεότερη ιστορία με προβολή ελληνικών χρονικών τομών και την ανάδειξη του Βυζαντίου ως αναπόσπαστο και οργανικό κομμάτι της ελληνικής ιστορίας (Κουλούρη, 1988:33), όπως το είχε άλλωστε διατυπώσει και ο Παπαρρηγόπουλος «Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Νεότερη Εποχή» (Αβδελά, 1998:18-20). Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν «ιδεολογικά εργαλεία» στοχεύοντας στην εθνική ολοκλήρωση και την εσωτερική ομογενοποίηση του έθνους-κράτους, μέσα από τον αποκλεισμό όσων στοιχείων ήταν ξένα, άρα δεν επιβεβαίωναν την εθνική καθαρότητα (Γιώτης, 2014:25). Τα πρώτα Α.Π. που συντάσσονται το 1894, αν και ορίζουν τη διδακτέα ύλη του μαθήματος, δεν προβλέπουν συγκεκριμένους στόχους (Αβδελά, 1998:20-21).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1913, η ιστορία καλείται να εμπεδώσει «την ιδέα της εθνικής και κοινωνικής ενότητας», που αποτελούσε το ιδεώδες της παιδείας της εποχής εκείνης (Μπουζάκης, 1994:103-104). Επικεντρώνεται λοιπόν στην μετά το 1881 και 1894 περίοδο και στην εξέλιξη του ελληνικού έθνους, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στην ταύτιση των μαθητών με τα γεγονότα και τα πρόσωπα του εθνικού παρελθόντος. Αποτελώντας κομμάτι της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας των δημοτικιστών και κόντρα στον κλασικισμό, αυτά τα Α.Π. προώθησαν την ορθοδοξία ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής ταυτότητας και την πολιτιστική συνέχεια του ελληνισμού και την σύγχρονη εποχή ως αποτέλεσμα της ιστορικής πορείας του έθνους (Αβδελά, 1998:21).

Το 1957 συντάσσονται Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία συγκαταλέγουν την Ιστορία ανάμεσα στο λεγόμενα πατριδογνωστικά μαθήματα, μαζί με την Αγωγή του Πολίτη και την Γεωγραφία. Η Ιστορία θέτει ως στόχο την καλλιέργεια εθνικής

¹⁷ Σε κάποιες περιπτώσεις, στις προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες, γίνονται προτάσεις αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων. Για παράδειγμα, στην Ιστορία της Γ' οι μαθητές θα μπορούσαν να παρατηρήσουν «αναπαραστάσεις μύθων σε εικόνες από την αρχαία ελληνική τέχνη: αγγεία, αγάλματα» να τις περιγράψουν και να δημιουργήσουν τις δικές τους εικαστικές αναπαραστάσεις (Εικαστικά)» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003, σ.189)

συνείδησης που προϋποθέτει την γνώση των θυσιών και των αγώνων των προγόνων και της μακραίωνης ελληνικής ιστορίας και των αρετών των Ελλήνων πολιτών (Γιώτης, 2014:34). Η γνήσια ιστορική συνείδηση, ενταγμένη στο μετεμφυλιακό κλίμα της εποχής, ταυτίζεται με την προγονική δόξα και τον πατριωτισμό (Αβδελά, 1998:22).

Τα Α.Π. του 1969 υπογράφονται από τη δικτατορία και τον Πρωθυπουργό και Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γεώργιο Παπαδόπουλο. Όπως ήταν αναμενόμενο, εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική πολιτική της στρατιωτικής δικτατορίας και στη στοχοθεσία της Ιστορίας έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο η εθνική ταυτότητα. Οι μαθητές έπρεπε αφενός να κατανοήσουν τον ιστορικό βίο του έθνους και να αναπτύξουν το συναίσθημα φιλοπατρίας και αφετέρου να αποτελέσουν τους μελλοντικούς ψυχικά και πνευματικά προετοιμασμένους πολίτες της εθνικής και πολιτικής κοινότητας των Ελλήνων (Γιώτης, 2014:36). Προτεραιότητα αποτέλεσε η ανάπτυξη εθνικού φρονήματος και στο βωμό αυτής θυσιάστηκε η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και των αιτιωδών σχέσεων (Αβδελά, 1998:23).

Μεταπολιτευτικά, μετατοπίζεται η στοχοθεσία των Α.Π. του 1977, δίνοντας βαρύτητα στα χαρακτηριστικά της ιστορικής γνώσης αλλά και στην ευρωπαϊκή της διάσταση. Ανάμεσα στους σκοπούς της Ιστορίας συγκαταλέγεται και «η κατανόηση των πολιτικών γεγονότων και πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν και παρόν του έθνους» (Π.Δ.1034).¹⁸ Η έννοια του έθνους εξακολουθεί και βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της (Γιώτης, 2014: 38). Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1991:110–123), τα αναχρονιστικά αυτά Α.Π. έκαναν στροφή στην προγονολατρεία και τον «ψευδοκλασικισμό», δημιουργώντας σχολικά εγχειρίδια με έντονο εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Όπως εύστοχα σημειώνει η Αβδελά, σε αυτά διευρύνονται οι ευρύτεροι στόχοι και αποκτούν μια ιεραρχική σχέση. Όσοι όμως σχετίζονται άμεσα με την ιστορική γνώση και μεθοδολογία υποτάσσονται σε εκείνους που αφορούν την εθνική διαπαιδαγώγηση (1998:24).

Στο ίδιο μήκος κινούνται και τα Α.Π. του 1981 όπου γίνονται ορισμένες τροποποιήσεις. Τα παιδιά καλούνται αφενός να γνωρίσουν την ιστορία του έθνους τους και γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας που συνδέονται κυρίως με την ελληνική και αφετέρου να εξοικειωθούν με τις ιστορικές μεθόδους και να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη. Σκοπός της ιστορίας είναι ο φρονηματισμός και η αγάπη προς την πατρίδα και

¹⁸ <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1977-347A&tab=01> (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

τη δημοκρατία. Οι μαθητές όμως είναι παθητικοί δέκτες απέναντι σε μία εμφανή ανελαστικότητα των προγραμμάτων και της ύλης. Δεν αυτενεργούν και δεν συγκεντρώνουν ιστορικό υλικό ώστε να μπορούν να ελέγξουν την εγκυρότητα όσων διδάσκονται. Συνεπώς, οι στόχοι των Α.Π. επιτυγχάνονται μέσα από επιλεγμένα ιστορικά γεγονότα και ερμηνείες ενώ παράλληλα είναι ρητά φρονηματιστικοί, καθώς η γνώση του παρελθόντος υπακούει σε στόχους που βρίσκονται έξω από το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας (ό.π.:26-27).

Ο 21^{ος} αιώνας φέρνει μεγάλες ανακατατάξεις στα Α.Π. και στην εκπαιδευτική πολιτική, εξαιτίας της προσπάθειά τους να συμβαδίσουν με τις ευρωπαϊκές πολιτικές. Έχει προηγηθεί η πτώση της Σοβιετικής Ένωσης με τις ανάλογες ιδεολογικοπολιτικές συνέπειες. Λίγο αργότερα, το 1996, εκδίδονται οι *Οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας στα ευρωπαϊκά κράτη* από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την ίδια χρονιά η Unesco διατυπώνει την ταξινομία στόχων των τεσσάρων επιπέδων όπου οι μαθητές καλούνται σε κάθε μάθημα «να μάθουν πως να μαθαίνουν, πως να ενεργούν, πως να συμβιώνουν με τους άλλους και πως να υπάρχουν» (Γιώτης, 2014:39). Ακόμη, στο Kristiansand της Νορβηγίας, το 1997, ψηφίζεται ως κεντρικός στόχος της ιστορίας η εκμάθηση της ιστορικής κληρονομιά της χώρας τους όσο και των άλλων χωρών και ανθρώπων. Στροφή προς την έννοια της ετερότητας και στη θετική της αξιολόγηση από τους μαθητές φαίνεται να κάνει και το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά την συγγραφή των βιβλίων του 1998.¹⁹

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της ιστορίας του 2003, τα οποία εμπεριέχονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτάσσουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή και τον μετασχηματισμό της ιστορικής γνώσης. Σκοπός της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και η διαμόρφωση υπεύθυνης συμπεριφοράς και πολιτικής στάσης στο παρόν με πρόθεση τη δυναμική δόμηση του μέλλοντος. Τα εγχειρίδια του 2006-2007 πράγματι φαίνεται να αποτελούν προϊόντα αναψηλάφησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Αδάμου-Ράση, 2007:474).²⁰ Οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος ιεραρχούνται σε α) πολιτικούς, β) επιστημονικούς-ιστορικούς, γ) κοινωνικούς και δ) εθνικούς. Σύμφωνα

¹⁹ Προκήρυξη Συγγραφής Βιβλίων Ιστορίας (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, (Τίτλος έργου: Πιλοτική σχεδίαση και εφαρμογή διδακτικού υλικού), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1998, σ.15

²⁰ Στο Ανδρέου, Α. (2007), σ.325

με την Αδάμου-Ράση, αν και ο εθνικός φρονηματιστικός χαρακτήρας της ιστορίας, που συνδέεται με τον σκόπιμα τελευταίο ιεραρχικά σκοπό, επιχειρείται να μετριαστεί, η εθνική ιστορική οπτική εξακολουθεί να αποδεικνύει το αντίθετο (ό.π.:482). Ο ελληνικός πολιτισμός συνεχίζει να έχει δεσπόζουσα θέση και προτεραιότητα ενώ παράλληλα τονίζεται η ανωτερότητά του διαρκώς. Ταυτόχρονα η παγκόσμια ιστορία αντιμετωπίζεται επιλεκτικά και γίνονται αναφορές σε αυτήν στο βαθμό που συνδέεται με την ελληνική ιστορία (2007:483).

Το 2018 σηματοδοτείται η αλλαγή πλευσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς εισάγονται αρκετές καινοτομίες. Στα νέα αυτά προγράμματα²¹ παραμένει η χρονολογική κατανομή «Αρχαιότητα – μεσαίωνας – Νεότερη Εποχή – Σύγχρονη Εποχή» και δίνεται έμφαση στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ιστορία αναδεικνύοντας παράλληλα την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Η διδακτική συνδέεται με τις βιωματικές προσεγγίσεις, άρα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενώ παράλληλα εισάγονται οι θεματικοί φάκελοι για την εμβάθυνση στα ιστορικά ζητήματα (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:37).

Σύντομα αυτά τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας θα αποσυρθούν από τη σημερινή ηγεσία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2020), προτού αξιολογηθούν επιστημονικά ή εφαρμοστούν πιλοτικά. Με αιτιολογικό την αποσπασματικότητά τους αλλά και διάφορα σημαντικά επιστημονικά και παιδαγωγικά προβλήματα που εντοπίστηκαν σε αυτά, δίχως να δίνει περαιτέρω διευκρινίσεις, η ηγεσία προχώρησε στη σύσταση επιτροπής ειδικών της αρεσκείας της χωρίς να αξιοποιεί τους πλέον κατάλληλους συνεργάτες σε θέματα Διδακτικής της Ιστορίας (Παληκίδης, 2021).²² Τα «νέα» προγράμματα που πρόσφατα δημοσιεύτηκαν από τη συγκεκριμένη επιτροπή (2021), σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη, αποτελούν ένα πρόχειρο συνονθύλευμα παλαιότερων Α.Π. με σοβαρά επιστημονικά λάθη, ελλείψεις, παραποιήσεις και ασυμβατότητες.²³

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγγραφή των βιβλίων σε αρκετές περιπτώσεις προσδιόριζε, υπερίσχυε ή και αγνοούσε το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά παράβαση της νομοθεσίας που προέβλεπε την συγγραφή των

²¹http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

²²https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/321638_kritiki-sta-nea-programmata-spydon-istorias (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

²³https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/363338_ta-nea-programmata-spydon-istorias-apelpistika-proheiro-synonthyleyma-apo (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

βιβλίων βάση των Α.Π. Μάλιστα, ο κ. Βώρος, σημαίνων στέλεχος του ΚΕΜΕ και του ΠΙ και συγγραφέας σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας, αναφέρει ότι «το Αναλυτικό Πρόγραμμα διατυπώνεται ύστερα από τη συγγραφή βιβλίου» μιας και το βιβλίο είναι αποτέλεσμα επιστημονικής εργασίας (Παληκίδης, 2009:53).

Παρά την ελαστικότητα του νομικού πλαισίου ως προς την συγγραφή των εγχειριδίων,²⁴ ο/η Υπουργός Παιδείας διατηρεί διαχρονικά τον κυρίαρχο ρόλο στο κύκλωμα του σχολικού βιβλίου, είτε προκηρύσσοντας διαγωνισμούς, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δεν απέδωσαν, είτε αναθέτοντας σε συγκεκριμένα πρόσωπα τη συγγραφή τους, κάτι που από το 1985 έως σήμερα εφαρμόζεται κατά κόρον (Παληκίδης, 2009:49-50). Συνεπώς, η κρίση και η έγκριση των σχολικών εγχειριδίων από τους ανάλογους αρμόδιους φορείς, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και κατ' επέκταση της «νόμιμης» σχολικής γνώσης.

Κεφάλαιο 4: Εικονογράφηση

4.1. Εικονογράφηση σχολικών εγχειριδίων

Η κυριαρχία των εικόνων στην σύγχρονη εποχή είναι αδιαμφισβήτητη. Οι εικόνες είναι φορείς μηνυμάτων που απαιτούν αποκρυπτογράφηση, παραπέμπουν σε σημεινόμενα τα οποία επιτρέπουν πολλαπλές ερμηνείες, ερεθίζουν τον αναγνώστη/θεατή και του δημιουργούν σκέψεις και συνειρμούς. Παρά τον καταγιισμό των εικόνων στην καθημερινότητά μας, ιδίως από τα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης, το βλέμμα μας είναι ανεκπαίδευτο (Γρόσδος, 2008:192). Η σημασία των εικόνων και η επίδρασή τους σε όλους τους τομείς της ζωής μας, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων και μοντέλων στη διδακτική διαδικασία. Ο «εξεικονισμός» των σχολικών εγχειριδίων, ο οποίος αναπόφευκτα οδήγησε στην αύξηση του αριθμού των εικόνων και στην βελτίωση της ποιότητά τους, έχει αποτελέσει μία από τις πολύ σημαντικές αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο (Πλειός, 2005:214). Δυστυχώς, στις περισσότερες περιπτώσεις η επιλογή των εικόνων και η κατανομή τους στη σελιδοποίηση των σχολικών εγχειριδίων γίνεται από τους ίδιους τους συγγραφείς, οι οποίοι όμως δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για κάτι τέτοιο (Παληκίδης, 2007:327, 2009:51).

²⁴ Από το 1970 και εξής, ισχύει ταυτόχρονα η συγγραφή των βιβλίων βάση διαγωνισμού ή ανάθεσης.

Ο όρος «εικονογράφηση» παραπέμπει στην επιπρόσθετη διακόσμηση πραγματικών ή έντυπων χώρων με εικόνες (Μπαμπινιώτης, 2008). Κατά τον Male (2007), η εικονογράφηση δεν πρέπει να κρίνεται με όρους τεχνικούς καθώς σχετίζεται με την επικοινωνία των συμφραζόμενων των μηνυμάτων. Συνεπώς, πρόκειται για μια γλώσσα οπτικής επικοινωνίας, όπου οι θεατές καλούνται να ερμηνεύσουν και να μεταφράσουν τα υποσυνείδητα μηνύματα, σύμβολα και σημάδια που αυτή μεταδίδει. Η γοητεία της είναι τόσο ισχυρή που μπορεί να αποπροσανατολίσει τον θεατή καθώς κινδυνεύει να «αρκεστεί στο σημείο και να χάσει το σημαινόμενο» (Ζωγραφίδης, 1998:93). Παράλληλα, η εικονογράφηση διαθέτει ψυχαγωγικό χαρακτήρα καθώς ξεκουράζει το μάτι του αναγνώστη και συμβάλλει στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών μέσω των σχολικών εγχειριδίων (Miller Hillis, 1992).

Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων ασκούνται όχι μόνο με τα κείμενα, αλλά και με το εποπτικό τους υλικό π.χ. εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσα κ.α. Ενδεικτικά, τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει στραφεί προς την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με την διάσταση της εικόνας, όπου διαπιστώνεται ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός εικόνων με αισθητά μειωμένη πολυπλοκότητα. Δεν είναι τυχαίο που σε ορισμένες περιπτώσεις η εικονογράφηση καταλαμβάνει το 40% με 50% της έκτασης των σχολικών εγχειριδίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:251). Μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη σύνδεση της εικονογράφησης με τις λειτουργίες και τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων.

Η εικονογράφηση για εκπαιδευτικούς λόγους ξεκινάει τον 19^ο αιώνα με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Αν και περιορισμένη και περισσότερο διακοσμητική, σε ορισμένες περιπτώσεις όπως το αλφαβητάριο, εξυπηρετεί και διδακτικούς στόχους, π.χ. την εκμάθηση γραμμάτων. Η εικονογράφηση είναι άτεχνη και υποτυπώδης και είναι ιδιαίτερα επηρεασμένη από το αρχαιοελληνικό κλασικό ιδεώδες (Μπενέκος, 1998:24). Τα βιβλία της εποχής εκείνης χαρακτηρίζονται από έντονο διδακτισμό και ηθικολογία και στην εικονογράφηση αντανakλάται και το θρησκευτικό στοιχείο. Τα σχολικά βιβλία, μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση

τους, προάγουν κοινωνικές αρετές όπως την υπακοή, τη σύνεση, την ευσέβεια και το ήθος εξυπηρετώντας πέραν των διδακτικών τους στόχων και ηθικούς στόχους.²⁵

Κατά τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα η εικονογράφηση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα ενώ παράλληλα εισάγεται και η έγχρωμη εικονογράφηση. Πλέον, η πλούσια εικονογράφηση συνδέεται πολύ συχνά άμεσα με το κείμενο. Ορόσημο αποτελεί το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο, εικονογραφημένο από τον Κωνσταντίνο Μαλέα. Το τρίπτυχο Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια συνεχίζει να διατρέχει την θεματολογία των βιβλίων, των οποίων το περιεχόμενο εξακολουθεί και έχει διδακτικό και ηθοπλαστικό χαρακτήρα. Η εικονογράφηση με τη σειρά της ακολουθεί την πορεία της ελληνικής ζωγραφικής της εποχής εκείνης, η οποία διακρίνεται για το ηθογραφικό της περιεχόμενο.²⁶

Από το 1930 έως και το 1970, η εικονογράφηση αναβαθμίζεται ποιοτικά με την συμμετοχή καταξιωμένων ζωγράφων και χαρακτών. Και σε αυτή την περίοδο η εικονογράφηση έχει έντονο ιδεολογικό περιεχόμενο και το τρίπτυχο Θρησκεία – Πατρίδα – Οικογένεια διατηρείται. Τα εξώφυλλα των βιβλίων αλλάζουν και στο εξώφυλλο κάποιων τετραδίων²⁷ προστίθενται οι μικροί φαλαγγίτες.²⁸ Στις αρχές της δεκαετίας του 70' αναγνωρίζεται περισσότερο η αξία της εικονογράφησης καθώς απονέμεται το πρώτο βραβείο εικονογράφησης από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Εξακολουθεί και επικρατεί ο διδακτισμός και η «παιδιάστικη» εικονογράφηση και η θεματογραφία περιστρέφεται γύρω από το γνωστό τρίπτυχο εξυπηρετώντας για μία ακόμη φορά τον ηθοπλαστικό χαρακτήρα των βιβλίων (Ασωνίτης, 2001:116). Για πρώτη φορά φαίνεται η σημασία της εικονογράφησης των διδακτικών βιβλίων να εξισώνεται με εκείνη των κειμένων, καθώς ο νομοθέτης αφιερώνει ένα ολόκληρο άρθρο επεξηγώντας τον βέλτιστο τρόπο παραγωγής της (Παληκίδης, 2009:43).²⁹

Ένα ανανεωτικό κλίμα σαρώνει την εικονογράφηση των βιβλίων του 80', καθώς στρατεύονται πολλοί αξιόλογοι καλλιτέχνες. Σε αυτή την περίοδο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους αισθητικούς προσανατολισμούς της εικονογράφησης. Πλέον η θεματολογία των βιβλίων έχει ξεφύγει από το γνωστό τρίπτυχο και τον διδακτισμό και

²⁵ Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «*Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*», 2006, Δράμα, σελ. 809-820.

²⁶ ό.π.

²⁷ <https://ekedisy.gr/?s=φαλαγγίτες&x=0&y=0> (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

²⁸ Την περίοδο εκείνη ο Μεταξάς, σε μια προσπάθεια ιδεολογικού ελέγχου της σχολικής γνώσης, παρεμβαίνει στην εικονογράφηση των σχολικών τετραδίων.

²⁹ Άρθρο 7 του Ν.Δ.749/1970

θέτει θέματα με κοινωνικούς προβληματισμούς.³⁰ Η ποιοτική αναβάθμιση της εικονογράφησης και η σταδιακή της σύνδεση με τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων αποκαλύπτουν την σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα σύγχρονα εγχειρίδια, ο παραδοσιακός ρόλος της εικονογράφησης υποχωρεί και της προσδίδονται νέες λειτουργίες. Η εικονογράφηση, από μέσο αναπαραγωγής της ορατής πραγματικότητας γίνεται μέσο ερμηνείας της. Ως εκφραστικό μέσο, αναζητά τους δικούς της τρόπους έκφρασης για να αντιπαρατεθεί με το κειμενικό μήνυμα ή/και για να το αναδείξει (Ασωνίτης, 2001).

4.2. Τυπολογίες εικονογράφησης

Η μελέτη για την εικονογράφηση των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας από το 1950 έως το 2007, έχει αναδείξει τέσσερις τύπους εικονογράφησης (Παληκίδης, 2007:327-335):

- **Διακοσμητική εικονογράφηση:** Αποτελείται από εικόνες που δεν έχουν σχέση με το κυρίως κείμενο και που δεν διαθέτουν διδακτική αξία.
- **Αναπαραστατική εικονογράφηση:** Οι εικόνες αυτές αποδίδουν οπτικά τις πληροφορίες του κειμένου και χωρίζονται σε α) αυτές που δημιουργήθηκαν από ειδικούς και διαθέτουν μεγάλη επιστημονική και παιδαγωγική αξία και β) εκείνες που δημιουργήθηκαν από τον εικονογράφο για να οπτικοποιήσουν το σχολικό κείμενο, χωρίς να στηρίζονται σε πρωτογενείς οπτικές πηγές, με κίνδυνο να θεωρηθούν ως τέτοιες από τους μαθητές. Αυτή η εικονογραφική τεχνική συναντάται συνήθως στα εγχειρίδια της Γ', Δ' και Ε' τάξης και έχει αμφίβολη παιδαγωγική αξία.
- **Αφηγηματική εικονογράφηση:** Σε αυτές τις παραστάσεις εικονοποιείται η ιστορική αφήγηση και αποτυπώνεται η ιστορική δράση. Αυτές οι εικόνες είναι είτε πρωτογενείς ιστορικές πηγές είτε φανταστικές συνθέσεις καθώς μπορεί α) να φιλοτεχνήθηκαν αποδίδοντας το κυρίως κείμενο, β) να αποτελούν συνθέσεις καταξιωμένων καλλιτεχνών ή γ) να είναι αμφίβολης καλλιτεχνικής ποιότητας και αδιευκρίνιστης προέλευσης ζωγραφικές αναπαραστάσεις ιστορικών γεγονότων. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η σκισσογραφική εικονογράφηση³¹ καθώς συμβάλλει ευκολότερα στην ανάδειξη της συνέχειας της εθνικής ιστορίας και στην παρουσίασή

³⁰ Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα», 2006, Δράμα, σελ. 809-820.

³¹ Η σκισσογραφία απαντάται πολύ συχνά σε όλα τα εγχειρίδια Ιστορίας και δικαιολογείται απόλυτα καθώς η σχολική ιστορία συγκροτείται από μεγάλες αφηγήσεις (Παληκίδης, 2009:331).

της ως εθνικό δράμα, προτάσσοντας την ιστορικοφάνεια έναντι της ιστορικότητας. Ταυτόχρονα αφομοιώνεται ευκολότερα λόγω ελκυστικότητας και αμεσότητας από τους μαθητές.³²

- **Τεκμηριωτική εικονογράφηση:** Πρόκειται για εικονογράφηση που περιλαμβάνει κατά κανόνα πρωτογενείς οπτικές πηγές, πλήρεις και επιστημονικά τεκμηριωμένες.³³

Η καλή εικονογράφηση εξυπηρετεί στην καλύτερη μεταφορά γνώσεων και πληροφοριών και κάνει τα εγχειρίδια πολύ ελκυστικότερα επηρεάζοντας τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Η εικόνα, ως μέσον μεταφοράς μηνυμάτων στον μαθητή, πρέπει να μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από την αποκωδικοποίηση του συμβολικού της μηνύματος. Ο εικονικός αλφαριθμητισμός των μαθητών, δηλαδή η αποτελεσματική επεξεργασία των εικόνων, αποτελεί σημαντικό ζήτημα καθώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με σιγουριά τι πραγματικά βλέπουν σε μία εικόνα του σχολικού εγχειριδίου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:252-253).

Δυστυχώς, η χρήση των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας δεν διαθέτει διδακτικό χαρακτήρα και δεν στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Περισσότερο υποστηρίζει τα θεωρητικά κείμενα και τεκμηριώνει μια συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση κάνοντας πιο μεταδόσιμες στους μαθητές τις προβαλλόμενες ιδεολογικές αντιλήψεις (Παληκίδης, 2007:355). Χαρακτηριστικά, οι εικόνες των μνημείων και των τεχνουργημάτων χρησιμοποιούνται ως εναλλακτική αναπαράσταση του παρελθόντος σε μία προσπάθεια οπτικοποίησης του εθνικού ονείρου και της πολιτισμικής συνέχειάς του μέσω των στοιχείων της υλικότητας, της αυθεντικότητας και της αιωνιότητας. Συνεπώς, η απεικόνιση των υλικών τεκμηρίων απομακρύνεται από τον βασικό της στόχο, που θα έπρεπε να είναι η ουσιαστική ιστορική πληροφόρηση και αυτά τελικά προσλαμβάνονται ως «αγιοποιημένα» δημιουργήματα των «υπέροχων» προγόνων, των οποίων είμαστε συνεχιστές (Κασβίκης, 2007:123).

Ενδεικτικά, στα νέα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γ', Δ' και Ε', η εικονογράφηση δεν παραπέμπει τόσο στη χρήση τεκμηρίων, και γενικότερα του υλικού πολιτισμού, ως πεδία αφήγησης για το τι έγινε στο παρελθόν. Περισσότερο χρησιμοποιείται για να αναδείξει το λαμπρό παρελθόν, την ανωτερότητα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, την ελληνική πολιτισμική ομοιογένεια και την εθνική ομοψυχία και ενότητα, τις

³² Η σκιτσογραφική απεικόνιση είναι πιο συμβατή με την θεωρία του Πιαζέ, η οποία υποστηρίζει ότι ως την εφηβική ηλικία, οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν αφηρημένες ιστορικές έννοιες και να αναπτύξουν ιστορικές δεξιότητες (Κόκκινος, 2006:16)

³³ Αυτού του είδους η εικονογράφηση απαντάται σπάνια στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (Παληκίδης, 2009:333-334)

σπουδαίες προσωπικότητες και τη δράση τους αλλά και τη στρατιωτική και πολιτική διάσταση της ιστορίας. Ταυτόχρονα διαποτίζεται από τον ελληνοχριστιανισμό, προβάλλοντας τον χριστιανικό χαρακτήρα της βυζαντινής αυτοκρατορίας, αναδεικνύει τη συνέχεια του ελληνικού έθνους και πολιτισμού στο χώρο και το χρόνο και παραμένει προσκολλημένη σε στερεότυπα και προκαταλήψεις του παρελθόντος (Κασβίκης, 2007:110-123).

4.3. Οπτικός πολιτισμός και εξώφυλλα σχολικών εγχειριδίων

Η έννοια του πολιτισμού έχει μελετηθεί από διάφορα θεωρητικά και φιλοσοφικά πεδία τα οποία την έχουν ορίσει ποικιλοτρόπως. Ο Williams (1994) συμπεριλαμβάνει κάθε έκφανση της ζωής στην έννοια του πολιτισμού, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από τα έργα διαφορετικών εποχών, ποικίλων κοινωνικών περιβαλλόντων, έργων και αξιών που εκφράζουν είτε μεμονωμένα τους δημιουργούς είτε τις συλλογικότητες. Ο Hall κρίνει ότι ο πολιτισμός αποτελεί ένα σύνολο πρακτικών, διαδικασιών, αξιών και ιδεολογιών (1997) και εστιάζει στην καθοριστικό ρόλο των συμμετεχόντων στη νοηματοδότηση των πραγμάτων κατά την παραγωγή και συναλλαγή νοημάτων μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας (1983).³⁴ Εκπρόσωποι της κριτικής θεωρίας κινούνται στο ίδιο πνεύμα υποστηρίζοντας ότι ο πολιτισμός συνιστά εκείνους τους συγκεκριμένους τρόπους μέσω των οποίων μία κοινωνική ομάδα βιώνει και κατανοεί ορισμένες περιστάσεις και συνθήκες της ζωής της (McLaren, 2010:298). Για τον Giroux ο πολιτισμός αποτελεί τον χώρο όπου βαθιά ριζωμένες αξίες και σημασίες «παράγονται, εσωτερικεύονται και γίνονται αντικείμενο ταύτισης και αγώνα» (2010:692).

Το πεδίο των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών αναδύθηκε μέσα από τα ρευστά όρια της μετανεωτερικής εποχής. Βασική του παραδοχή είναι ότι η όραση συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο και όχι μια απλή, φυσική και ατομική πράξη. Το οράν και το θεάσθαι αποτελούν μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή (Berger, 1972) η οποία επηρεάζεται από το σύνολο των επιθυμιών, προσδοκιών, πεποιθήσεων και προϋπαρχουσών γνώσεων. Η θέαση των εικόνων, ως μορφή ανάγνωσης, απαιτεί αποκρυπτογράφηση, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία και δημιουργεί ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων μεταξύ του θεατή, του έργου, του μέσου παραγωγής και διάδοσης της

³⁴ Παράθεμα στο Sturken & Cartwright (2001). *Practices of looking*. New York: Oxford University Press. σ. 4

εικόνας, των θεσμών που παράγουν και διακινούν την εικόνα κ.α.(Mitchell, 1994). Οι οπτικές πολιτισμικές σπουδές, μέσω των οπτικών έργων προσπαθούν να αποκαλύψουν τα στερεότυπα και τους κοινωνικούς λόγους μιας κοινωνίας, τους μηχανισμούς καθιέρωσης και διατήρησης των αξιών, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Berger, 1972). Μεταξύ των βασικών εννοιών του πεδίου αυτού αποτελεί η έννοια της πολυτροπικότητας (multimodality).

Τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων αποτελούν ένα είδος πολυτροπικών κειμένων όπου διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι, καθένας από τους οποίους διαθέτει ιδιαίτερες συμβάσεις και κανόνες. Η μετάδοση του μηνύματός τους δεν πραγματοποιείται μόνο μέσα από το λεκτικό μήνυμα αλλά και μέσα από τις εικόνες. Πέραν των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, τα εξώφυλλα καλούνται να υπηρετήσουν και τους ορισμένους από το εκπαιδευτικό σύστημα στόχους. Επιπλέον, η μορφή τους καθορίζεται από τα ενδιαφέροντα αλλά και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Για να μπορέσουμε να μελετήσουμε τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων ως πολυτροπικά κείμενα, θα πρέπει να επιστρατεύσουμε την Κοινωνική Σημειωτική.

4.4. Κοινωνική Σημειωτική και Πολυτροπικότητα

Η «Σημειωτική» ή «Σημειολογία» ασχολείται με τα σημεία και την ανάλυση των συστημάτων σημασίας. Εκτός από επιστήμη της σημασίας, αποτελεί μια μέθοδο ανάλυσης ποικίλων φαινομένων σημασίας, η οποία επιχειρεί να κατανοήσει αλλά και να απογυμνώσει το μήνυμα και τις ιδεολογικές αξίες που αυτό μεταφέρει. Πιο συγκεκριμένα, «η σημειωτική μελετά κάθε πολιτισμική διαδικασία ως διαδικασία επικοινωνίας» (Eco, 1994:27). Αντικείμενο σημειωτικής ανάλυσης μπορεί να είναι το ο,τιδήποτε π.χ. αφίσες, κινηματογράφος, κόμικς κ.α. (Kress & Van Leeuwen,2010:60). Για την ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων, εφάρμοσε ιδέες από τον τομέα της γλωσσολογίας σε μη γλωσσικούς τρόπους επικοινωνίας, αντλώντας έννοιες από το έργο των Ρώσων Φορμαλιστών, από τη σχολή του Παρισιού,³⁵ από τις ιδέες του

³⁵ Εφάρμοσε στη γλώσσα ιδέες του de Saussure στη ζωγραφική, του Barthes στη φωτογραφία και τη μόδα, του Metz στον κινηματογράφο, του Fresnault-Dereuelle στην σκιτσογραφία κ.α. (Kress & Van Leeuwen,2010:49)

Michael Halliday και από την ανάπτυξη της Χαλιντεϊανής συστημικής-λειτουργικής γλωσσολογίας.³⁶

Η «Κοινωνική Σημειωτική» επιχειρεί να ερμηνεύσει τα φαινόμενα σημασίας ως αναπόσπαστο μέρος ενός κοινωνικο-οικονομικού, πολιτιστικού και υλικού πλαισίου. Προσεγγίζει την επικοινωνία ως πολυτροπική διαδικασία που πραγματώνεται τόσο μέσω της γλώσσας όσο και με άλλους ποικίλους τρόπους (εικόνες, μουσική, κινήσεις, κλπ), οι οποίοι αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, ταυτόχρονα και σε διάφορους βαθμούς, συνθέτουν μία ολοκληρωμένη έννοια ενός μηνύματος (Bezemer & Kress, 2008). Το μήνυμα αποτελεί την πιο μικρή σημειωτική μονάδα, προέρχεται από μία πηγή (source), έχει στόχο (goal) και απευθύνεται σε κάποιον (directionality). Ταυτόχρονα, έχει σκοπό (purpose) και κοινωνικό περιεχόμενο (social context), ορίζεται από τις κοινωνικές διαδικασίες μέσα στις οποίες παράγεται και μέσω της μίμησης ή της αναπαράστασης, συνδέεται με τον κόσμο στον οποίο αναφέρεται (Hodge & Kress, 1998:5).

Σύμφωνα με την Κοινωνική Σημειωτική, το «Κείμενο» διακρίνεται από το «Λόγο», παρότι στη διαδικασία παραγωγής νοημάτων και τα δύο αντιπροσωπεύουν συμπληρωματικές οπτικές. Ο «Λόγος» (discourse) σχετίζεται με την κοινωνική διαδικασία παραγωγής κειμένων ενώ το «Κείμενο» (text) αποτελεί το διακριτό υλικό αντικείμενο που παράγεται μέσα από το «Λόγο». Ο όρος «είδος» (genre), ως ξεχωριστή σημειωτική κατηγορία, αντιπροσωπεύει τα αποτελέσματα μιας κοινωνικής αλλαγής και ελέγχει τη συμπεριφορά των παραγωγών αλλά και τις προσδοκίες των καταναλωτών (Hodge & Kress, 1998:6). Στην παρούσα εργασία, ο όρος «είδος» θα αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια ενώ ο όρος «κείμενο» στα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας ως πολυτροπικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «λεκτική τροπικότητα» θα αναφέρεται στο γραπτό κείμενο (π.χ. τίτλος) και ο όρος «οπτική τροπικότητα» στις εικόνες.

Η Κοινωνική Σημειωτική εστιάζει το ενδιαφέρον της στη δημιουργία των σημείων. Υιοθετεί τον όρο «σημειωτικός πόρος», αντί για τους όρους «σημείο» και «κώδικα», για να δώσει έμφαση στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια που λαμβάνει χώρα κάθε σημειωτικός τρόπος, τα οποία αναπόφευκτα επηρεάζουν με τη σειρά τους τόσο την παραγωγή, όσο και την ερμηνεία του νοήματος. Οι σημειωτικοί πόροι δεν

³⁶ Αντλήσε ιδέες από το έργο του Michel Halliday, από τους Threadgold και Thibault στις σημειωτικά προσανατολισμένες μελέτες λογοτεχνίας και από τους Kress, Van Leeuwen και O' Toole στην οπτική σημειωτική, (Kress & Van Leeuwen, 2010:49)

είναι αμετάβλητοι, αλλά αναδημιουργούνται για την ικανοποίηση μίας ιστορικά, κοινωνικά και οικονομικά κατασκευασμένης ανάγκης.

Η δημιουργία των σημείων προϋποθέτει την διαδικασία της επιλογής από τον δημιουργό. Η σύνθετη πράξη του σχεδιασμού θεωρείται επιτυχής στο βαθμό που χρησιμοποιούνται οι καταλληλότεροι αναπαραστατικοί τρόποι και τα κατάλληλα μέσα των διαθέσιμων πόρων, για την εξυπηρέτηση των σκοπών του δημιουργού (Kress, 2000a:153). Ο σχεδιασμός ενέχει και το στοιχείο του υβριδισμού (Cope & Kalantzi, 2000:202) καθώς ο δημιουργός καλείται να δημιουργεί μέσα από τα διαθέσιμα σχέδια, τα οποία στη συνέχεια αναδημιουργεί, μέσα από την πράξη του σχεδιασμού. Συνεπώς ο πολιτισμός και το άτομο είναι αδιαχώριστοι κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού (Cope & Kalantzi, 2000:201).

Σύμφωνα με την Κοινωνική Σημειωτική, η σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο δεν είναι τυχαία άρα και η επιλογή των σημείων συνιστά μία εμπρόθετη σύνδεση μορφής και νοήματος. Η έννοια του σχεδιασμού συνδέεται με την παραγωγή νοήματος τόσο σε επίπεδο δομής (structure) όσο και σε επίπεδο ενέργειας (agency). Συνεπώς, σχετίζεται τόσο με την έννοια της δομής, της λειτουργίας και της μορφολογίας όσο και με την έννοια της εμπρόθετης διαδικασίας. Οι χωρικές σχέσεις μίας εικόνας συνδέονται επίσης άρρηκτα με την παραγωγή νοήματος καθώς οι οπτικές συνθέσεις παράγονται μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων φορμών (π.χ. χρώμα, οπτική γωνία, γραμμή κλπ.) για την απόδοση συγκεκριμένων νοημάτων. Ο Kress θεωρεί ότι όλα τα μηνύματα είναι πολυτροπικά (1997:30) και είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψιν τους φυσικούς παράγοντες υλικότητας της κάθε τροπικότητας όσο και τους πολιτισμικούς παράγοντες της κάθε κουλτούρας (2005:9-23).

Η Συστημική Λειτουργική προσέγγιση της Γλώσσας³⁷ αποτελεί τη θεωρητική βάση της Κοινωνικής Σημειωτικής. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η γλώσσα αποδίδει τρία είδη νοημάτων, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες, την «Αναπαραστατική Μεταλειτουργία», την «Διαπροσωπική Μεταλειτουργία» και την «Κειμενική Μεταλειτουργία». Οι Kress και Van Leeuwen, υποστηρίζοντας ότι αυτές οι μεταλειτουργίες (metafunctions) μπορούν να εκπληρωθούν σε όλα τα σημειωτικά συστήματα (2010:98), προχώρησαν στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων των

³⁷ Halliday, A. (1985). *An introduction to Functional Grammar*, London, Edwae Arnold

«δυτικών κουλτούρων» ώστε να συναγάγουν τις βασικές αρχές ως προς τον τρόπο που ο παραγωγός του βιβλίου σχεδιάζει και οργανώνει την εικονογράφησή του, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε υποσυνείδητα.

4.5. Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού

Επιχειρώντας να διατυπώσουν τους κανόνες γύρω από το πως τα απεικονιζόμενα στοιχεία συνδυάζονται σε οπτικές «δηλώσεις» για τη σύνθεση νοήματος, οι Kress και Van Leeuwen διέκριναν δύο είδη οπτικής επικοινωνίας. Τον «παλιό οπτικό αλφαριθμητισμό», στον οποίο η οπτική επικοινωνία υποτάσσεται στη γλώσσα και οι εικόνες θεωρούνται αντίγραφα της πραγματικότητας και στο «νέο οπτικό αλφαριθμητισμό» όπου η γλώσσα συνυπάρχει μαζί αλλά και ανεξάρτητα από τις μορφές οπτικής αναπαράστασης, που σε αυτή την περίπτωση δεν θεωρούνται πιστά αντίγραφα της πραγματικότητας (2010:74).

Σύμφωνα με τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, κατά την ανάγνωση οπτικών κειμένων, οι τρεις λειτουργίες, οι οποίες αντιστοιχούν στις τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας του Halliday, αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα. Οι τρεις αυτές λειτουργίες είναι:

1. Η Αναπαραστατική Μεταλειτουργία (Representational Metafunction)

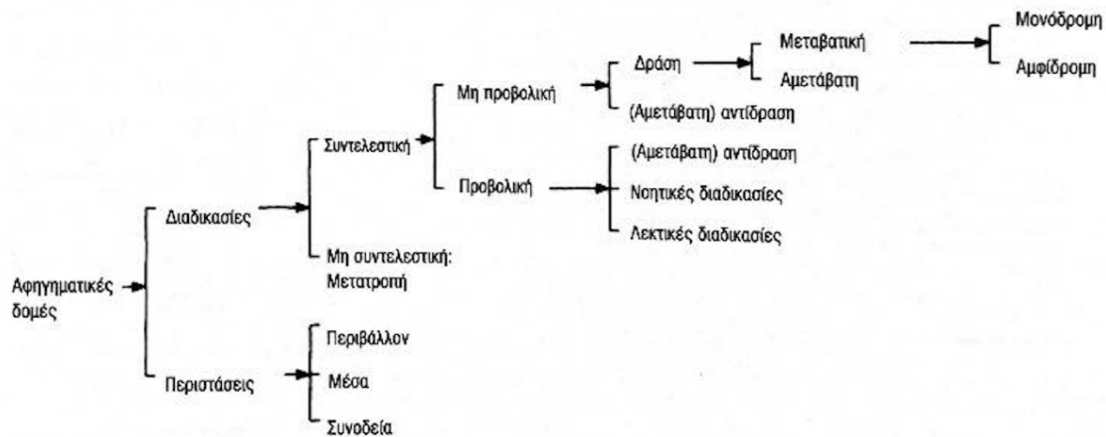
σχετίζεται με τη λεκτική και οπτική φύση των αντικειμένων, των γεγονότων και των συμμετεχόντων που εμπλέκονται, συμπεριλαμβανομένων των περιστάσεων μέσα στις οποίες αυτά συμβαίνουν. Πιο συγκεκριμένα ενέχει συνιστώσες όπως α) την ταυτοποίηση/προσδιορισμό των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων, β) τις αναπαριστώμενες δράσεις-αντιδράσεις ή διαδικασίες, γ) τις περιστάσεις και δ) τις ιδιότητες των συμμετεχόντων, οι οποίες αποτελούν οπτικά χαρακτηριστικά που μεταφέρουν σημασιολογικές ιδιότητες ή νοήματα. Οι δημιουργοί των οπτικών σημείων μπορούν να πραγματώσουν αυτά τα νοήματα έχοντας στη διάθεσή τους μια μεγάλη ποικιλία οπτικών τεχνικών (Παπαδημητρίου, 2010).³⁸ Οι αναπαραστατικές δομές διακρίνονται αφενός σε αφηγηματικές, όπου παρουσιάζονται γεγονότα εν εξελίξει, διαδικασίες αλλαγής, ενέργειες κ.α. και

³⁸ Παπαδημητρίου, Ε. (2010). Εισαγωγικό σημείωμα στο Kress & Van Leeuwen (2010). «*Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*», Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σελ. 14

αφετέρου σε εννοιολογικές δομές, όπου αναπαρίστανται συμμετέχοντες ως προς το νόημα, τη δομή, την τάξη τους κ.α. (Kress & Van Leeuwen, 2010:119-120).

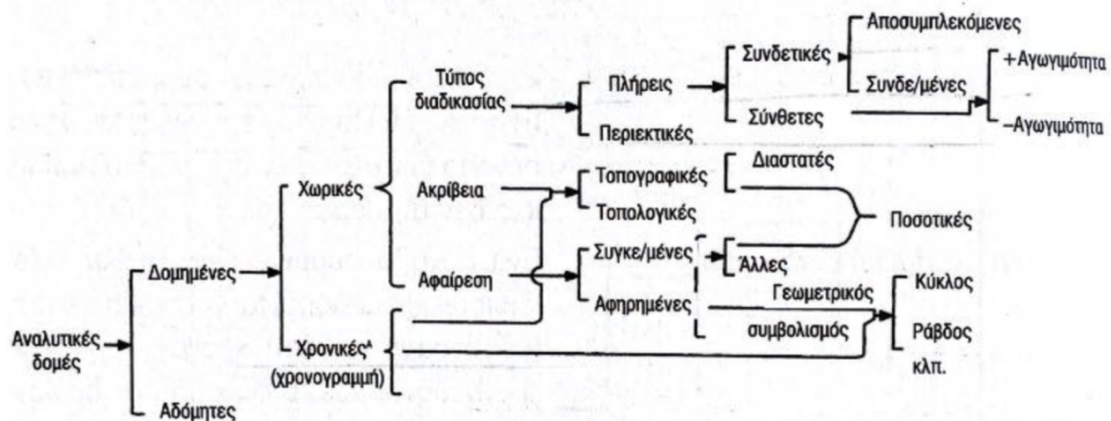
Πιο αναλυτικά, στην αναπαραστατική μεταλειτουργία εμπλέκονται δύο μορφές συμμετεχόντων. Οι δημιουργοί και οι θεατές λέγονται διεπιδραστικοί συμμετέχοντες, ενώ εκείνοι που αποτελούν το αντικείμενο της επικοινωνίας (π.χ. άνθρωποι, αντικείμενα, μέρη) ονομάζονται αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες (Kress & Van Leeuwen, 2010:105). Κομβικής σημασίας είναι και η διάκριση των αναπαραστάσεων σε αφηγηματικές (ύπαρξη ανυσμάτων) και εννοιολογικές (ανυπαρξία ανυσμάτων).

Στις **αφηγηματικές αναπαραστάσεις** μπορούν να υπάρχουν **Δρώντες** από τους οποίους προέρχεται το **άνυσμα**, δηλαδή η οπτική αναπαράσταση της ενέργειας και **Στόχοι**, στους οποίους κατευθύνεται η δράση του Δρώντα μέσα από τα ανύσματα που διαμορφώνει (ο.π.:101-103). Τότε αναφερόμαστε σε μία **μεταβατική διαδικασία**. Όταν η ενέργεια του Δρώντα δεν κατευθύνεται σε κάποιο Στόχο, πρόκειται για μια **αμετάβατη διαδικασία**, ενώ όταν υπάρχει το αποτέλεσμα ενός ανύσματος σε ένα Στόχο δίχως την ύπαρξη κάποιου συμμετέχοντα, τότε κάνουμε λόγο για Συμβάντα (ό.π.126-127). Όταν το άνυσμα δημιουργείται από το βλέμμα κάποιου συμμετέχοντα τότε αναφερόμαστε στους **Αντιδρώντες** (Δρώντες) και στα **Φαινόμενα** (Στόχους) (ό.π.:130). Τέλος, με τον όρο **Περιστάσεις** αναφερόμαστε στους δευτερεύοντες συμμετέχοντες που θα μπορούσαν να παραλειφθούν χωρίς να επηρεάζεται η βασική θέση της απεικόνισης και οι οποίοι δεν σχετίζονται ανυσματικά με τους κύριους συμμετέχοντες. Τέτοιες είναι οι **τοπικές περιστάσεις**, δηλαδή το περιβάλλον (π.χ. η σκηνογραφία), οι **περιστάσεις μέσων** (όπου δεν υπάρχουν ξεκάθαρα ανύσματα ανάμεσα στα εργαλεία και τους χρήστες) και οι **περιστάσεις συνοδείας** (ανυπαρξία ανύσματος) (ό.π.:135-136).



Εικ.1 Αφηγηματικές δομές στην οπτική επικοινωνία στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 138

Τις **εννοιολογικές αναπαραστάσεις** τις διακρίνουμε σε ταξινομικές, αναλυτικές και συμβολικές (ό.π.:121). Στις **ταξινομικές**, οι συμμετέχοντες σχετίζονται μεταξύ τους ως προς ένα «είδος σχέσης» όπου ένα σύνολο συμμετεχόντων θα αποτελούν το «Υποκείμενο», σε σχέση με κάποιον άλλο συμμετέχοντα, τον «Υπερκείμενο» (ό.π.:145). Στις **αναλυτικές**, οι συμμετέχοντες συσχετίζονται «ως προς τη δομή όλο/μέρος», όπου ο ένας συμμετέχοντας αποτελεί τον **Φορέα** (το όλο) και ο άλλος αποτελείται από ένα αριθμό **Κτητικών Ιδιοτήτων** (τα μέρη) (ό.π.:155-156).



Εικ.2 Αναλυτικές δομές εικόνας στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 176

Τέλος, οι **συμβολικές διαδικασίες** αφορούν το *τι σημαίνει* ή το *τι είναι* ένας συμμετέχων (ό.π.:176). Είτε υπάρχουν δύο συμμετέχοντες, «ο συμμετέχοντας του οποίου η ταυτότητα είναι εδραιωμένη στη σχέση (**Φορέας**) και ο συμμετέχων που

αναπαριστά το νόημα ή την ίδια την ταυτότητα» (**Συμβολική Προσδιοριστική Ιδιότητα**), είτε υπάρχει ένας μόνο συμμετέχων (**Φορέας**) του οποίου οι ιδιότητες εδραιώνουν το συμβολικό νόημα (**Συμβολική Υποδηλωτική Ιδιότητα**). Οι δομές μπορούν να είναι είτε **Συμβολικές Προσδιοριστικές**, όπου οι συμμετέχοντες ποζάρουν ώστε να παραχωρήσουν την νοηματοδότηση που φέρουν, είτε **Συμβολικές Υποδηλωτικές**, όπου αναπαριστούν ιδιότητες που πηγάζουν εκ των έσω, δηλαδή από τη δράση ή τις ιδιότητες του Φορέα. (ό.π.:176-179).

2. Η Διαπροσωπική/Διεπιδραστική Μεταλειτουργία (Interactive Metafunction)

αφορά την απουσία ή παρουσία οπτικών τεχνικών μέσω των οποίων ο δημιουργός επιδιώκει να δημιουργήσει σχέσεις ανάμεσα στους θεατές συμμετέχοντες και στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες (Kress & Van Leeuwen, 2010:187). Τέτοιες τεχνικές είναι α) η παρουσία ή η απουσία βλέμματος, β) το επίπεδο εμπλοκής του θεατή σε όσα αναπαρίστανται, γ) ο βαθμός κοινωνικής απόστασης ανάμεσα στο θεατή και τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες και δ) οι σχέσεις εξουσίας (υψηλή, χαμηλή ή ισάξια θέση εξουσίας) μεταξύ θεατή και αναπαριστώμενων συμμετεχόντων (Παπαδημητρίου, 2010).³⁹

Πιο αναλυτικά, μέσα από τη διαπροσωπική/διεπιδραστική μεταλειτουργία ανιχνεύονται οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους θεατές συμμετέχοντες και στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες (Kress & Van Leeuwen, 2010:187). Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να εστιάσουμε σε συγκεκριμένες πτυχές της απεικόνισης:

α) Η **(Απ)εικονιστική Πράξη** και το **Βλέμμα** εξετάζουν κατά πόσο εδραιώνεται κάποια επαφή ανάμεσα στο θεατή και τον συμμετέχοντα εξαιτίας των ανυσμάτων. Στις «**κατ'απαίτηση**» εικόνες το βλέμμα του αναπαριστώμενου στρέφεται άμεσα προς τον θεατή επιχειρώντας να τον εμπλέξει σε ένα φανταστικό-ψευδοκοινωνικό δεσμό, ενώ στις **εικόνες «παροχής»** το βλέμμα δεν συναντάει τον θεατή και το άνυσμα που δημιουργείται παρέχει μόνο πληροφοριακό υλικό για στοχασμό (ό.π.:191-200).

β) Το **Μέγεθος Πλαισίου** και η **Κοινωνική Απόσταση** σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουμε, οι οποίες επηρεάζονται από το βαθμό της απόστασης που κρατάμε από τους άλλους. Η απεικόνιση αποτυπώνει μέσα από τα κινηματογραφικά πλάνα κοντινό-μεσαίο-γενικό το βαθμό της απόστασης των

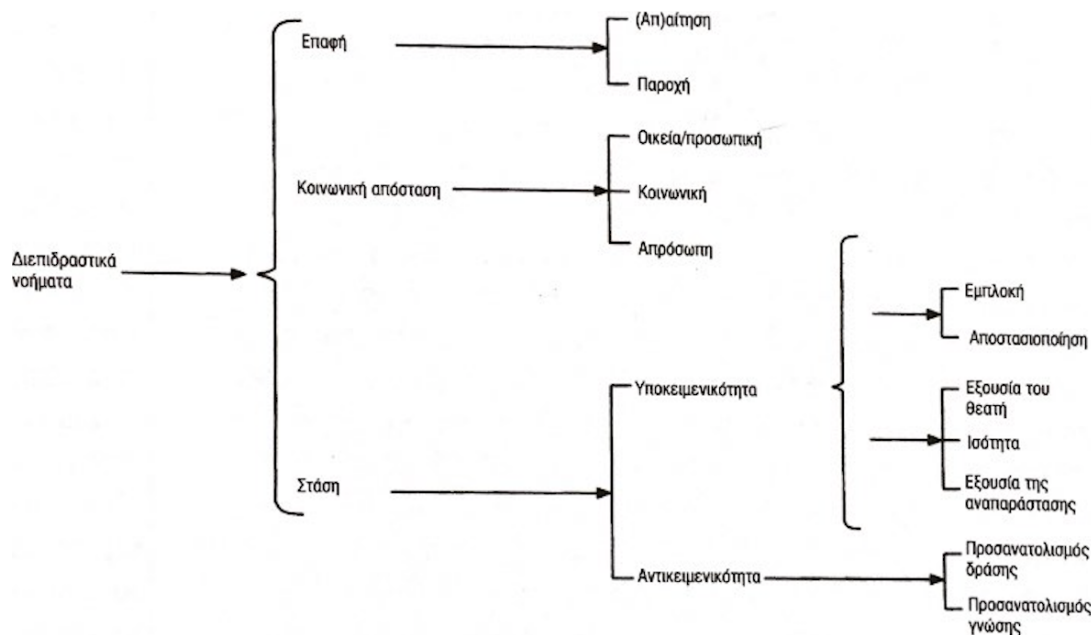
³⁹ ό.π. σελ. 14-15.

κοινωνικών σχέσεων. Για παράδειγμα, ένα κοντινό πλάνο μας βοηθάει να εμπλακούμε συναισθηματικά με κάποιον αναπαριστώμενο ενώ ένα γενικό πλάνο μας κρατάει σε συναισθηματική απόσταση (ό.π.:200-208).

γ) Η **Προοπτική** και η **Υποκειμενική Εικόνα** αφορούν την επιλογή μίας συγκεκριμένης γωνίας, ή αλλιώς μίας συγκεκριμένης «άποψης», η οποία υπονοεί την ύπαρξη υποκειμενικών στάσεων απέναντι στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Οι εικόνες μπορεί να είναι **υποκειμενικές** με κεντρική προοπτική, όπου ο θεατής βλέπει από μία ορισμένη άποψη αυτό που υπάρχει («ενσωματωμένη» άποψη), ή **αντικειμενικές** εικόνες χωρίς κεντρική προοπτική, όπου απεικονίζονται τα πάντα που μπορούν να αποκαλυφθούν (χωρίς «ενσωματωμένη» άποψη) (ό.π.:208-210).

δ) Η **Εμπλοκή** και η **Οριζόντια Γωνία** σχετίζονται με τον τρόπο αποτύπωσης της δράσης. Για παράδειγμα, η μετωπική θέαση εμπλέκει τον θεατή στη δράση, τοποθετώντας τον στον κόσμο της απεικόνισης, ενώ η πλάγια θέαση τον αποκλείει από αυτόν (ό.π.:213-219)

ε) Η **Εξουσία** και η **Κάθετη Γωνία** αναφέρονται στο ύψος της θέασης που επιβάλλει συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους διεπιδραστικούς και στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Όταν η θέαση γίνεται από ψηλή γωνία, ο διεπιδραστικός συμμετέχοντας κατέχει θέση εξουσίας πάνω στον αναπαριστώμενο συμμετέχοντα, καθώς τα υποκείμενα φαίνονται μικρά και ασήμαντα. Η θέαση από χαμηλή γωνία δημιουργεί την αντίστροφη αίσθηση, όπου το αντικείμενο αποκτά κύρος έναντι του διεπιδρώντος συμμετέχοντα, ενώ η θέαση στο ύψος των ματιών ισοδυναμεί με μία εξισορρόπηση εξουσίας, δημιουργώντας ισότιμη σχέση ανάμεσά τους (ό.π.:220-224).

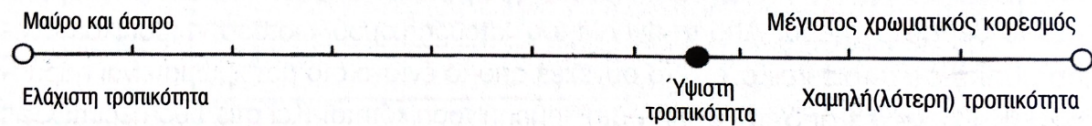


Εικ.3 Διεπιδραστικά νοήματα στις εικόνες στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 239

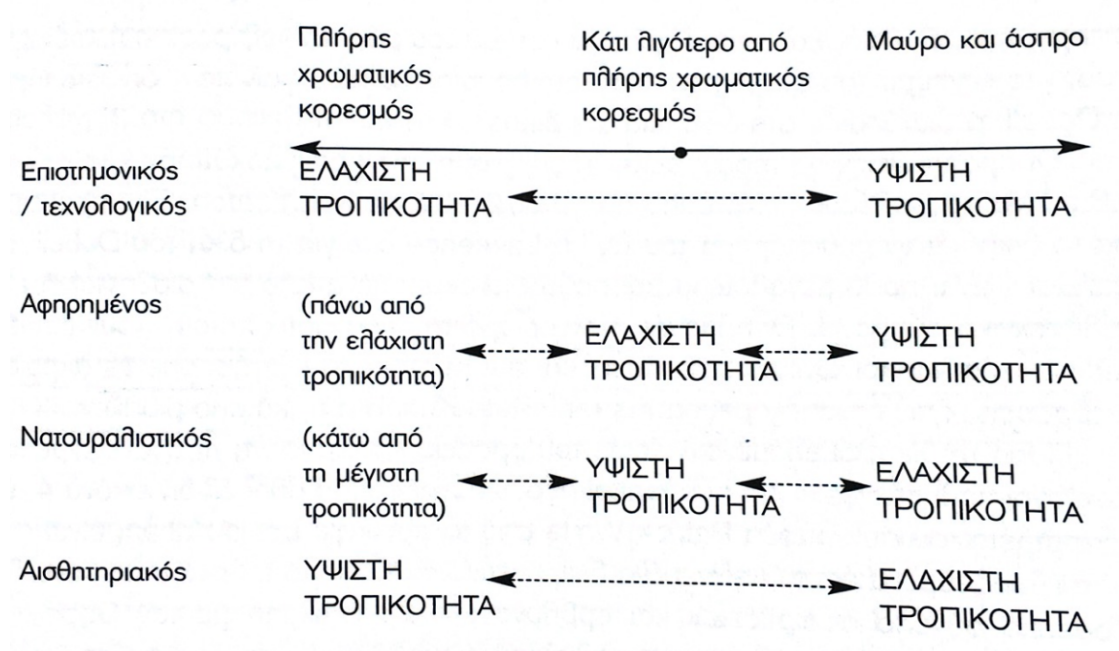
3. Η Συνθετική/Κειμενική Μεταλειτουργία (Compositional Metafunction) αφορά τη διερεύνηση των ενδο- και δια-σημειωτικών σχέσεων και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνδυάζονται τα αναπαραστατικά και τα διεπιδραστικά στοιχεία ώστε να δημιουργηθεί μια σύνθεση με συνοχή (Kress & Van Leeuwen, 2010:278). Εμπεριέχει τις σημαντικότερες αρχές σύνθεσης όπως α) την πληροφοριακή αξία (τη χωρική διευθέτηση των στοιχείων), β) το βαθμό προεξοχής των στοιχείων (τη δημιουργία ιεραρχίας μεταξύ στοιχείων), γ) το βαθμό πλαισίωσης και δ) τα αναγνωστικά μονοπάτια.⁴⁰

Πιο αναλυτικά, η κειμενική μεταλειτουργία σχετίζεται με την αξιοπιστία και την αληθοφάνεια των μηνυμάτων ενός κειμένου. Τα κείμενα με **υψηλή τροπικότητα** διαθέτουν μεγάλη ρεαλιστική νατουραλιστική αναπαράσταση ενώ εκείνα με **χαμηλή τροπικότητα** στερούνται αληθοφάνειας (Kress & Van Leeuwen, 2010:247-254). Για την αναζήτηση της τροπικότητας θα πρέπει να εξετάσουμε τους **δείκτες τροπικότητας** όπως το χρώμα, την πλαισίωση, την αναπαράσταση των λεπτομερειών των συμμετεχόντων, το βάθος, την φωτεινότητα και το φωτισμό (ό.π.:256-258).

⁴⁰ ό.π. σελ. 15.



Εικ.4 Κλίμακα τροπικότητας για το χρωματικό κορεσμό στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 256



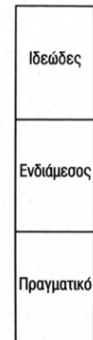
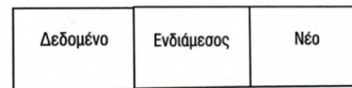
Εικ.5 Τιμές τροπικότητας του χρωματικού κορεσμού στους τέσσερις προσανατολισμούς κωδικοποίησης στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 265

Η τροπικότητα αποκαλύπτεται και μέσα από τη **σύνθεση**, η οποία αφενός εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα αναπαραστατικά και διεπιδραστικά στοιχεία συγκροτούνται σε ένα ενιαίο νοηματοδοτούμενο σύνολο και αφετέρου συσχετίζει την προβολή, την πλαισίωση και την πληροφοριακή αξία (ό.π.:277-279).

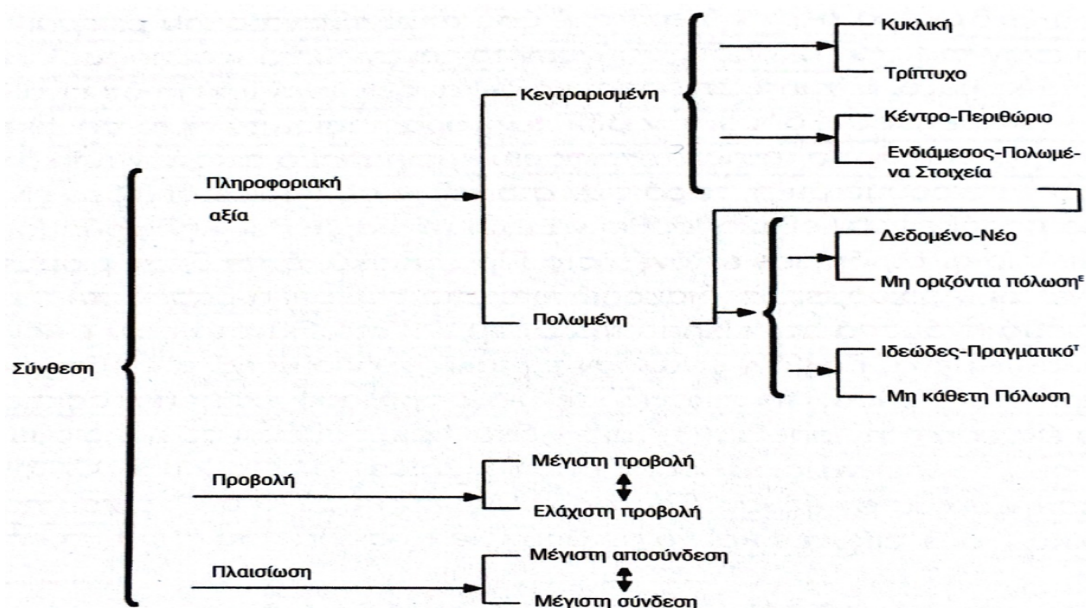
Η **πληροφοριακή αξία** εντοπίζει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αριστερή και την δεξιά πλευρά μιας εικόνας, όπου αριστερά απεικονίζεται το «Δεδομένο» ενώ δεξιά το «Νέο» πληροφοριακό στοιχείο (ό.π.:284-285). Επιπλέον διαχωρίζει το άνω μέρος της απεικόνισης ως το «Ιδεώδες» από το κάτω μέρος ως την πραγματική απεικόνιση μιας κατάστασης (ό.π.:292) και δίνει ιδιαίτερη σημασία στο Κέντρο το οποίο συνιστά τον πυρήνα της πληροφορίας και το Περιθώριο που αποτελεί τα εξαρτώμενα στοιχεία (ό.π.:303). Τέλος, ιδιαίτερα συχνές είναι οι τρίπτυχες συνθέσεις που χωρίζονται σε πολωμένα τρίπτυχα (περιθώριο-έλλειψη κέντρου-περιθώριο) αλλά και σε συμμετρικά τρίπτυχα (περιθώριο-κέντρο-περιθώριο) (ό.π.:308).



Εικ.6 Οι διαστάσεις του οπτικού χώρου στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 307.



Εικ.7 Οριζόντια και κάθετα τρίπτυχα στο Kress & Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 310.



Εικ.8 Το νόημα της σύνθεσης στο Kress & Van Leeuwen, 2010, *Η ανάγνωση των εικόνων*, Επίκεντρο, 320

Η **προβολή** εξετάζει τον βαθμό προβολής των αναπαριστώμενων στοιχείων, ο οποίος για παράδειγμα μπορεί να τονίζει ένα θέμα προβάλλοντάς το μπροστά, ευκρινώς και με τονικότητα (ό.π.:311). Τέλος, εκεί που υπάρχει έντονη **πλαισίωση**, τα στοιχεία αυτά θεωρούνται ξεχωριστές πληροφοριακές μονάδες, ενώ η αποπλαισίωση λειτουργεί ενωτικά (ό.π.:313-314).

Κεφάλαιο 5: Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων

5.1. Η διεθνής έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια

Η έρευνα σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια είναι πια ευρέως διαδεδομένη και έχει αποκτήσει μακρά παράδοση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:315). Ιστορικά ανάγεται στον 19ο αιώνα στην Κίνηση για την Ειρήνη, γνωρίζει όμως ιδιαίτερη άνθηση μετά το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και του έργου της Κοινωνίας των Εθνών (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:21). Η αναγνώριση ύπαρξης αρνητικών και στερεοτυπικών εικόνων στα σχολικά βιβλία ιστορίας ήταν εκείνη που έδωσε το έναυσμα για μια προσπάθεια καλλιέργειας της αλληλοκατανόησης και βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων, με την απάλειψη προκαταλήψεων και σοβινιστικών εικόνων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 315).

Το 1919, η δημιουργία της Ένωσης του Βορρά⁴¹ προχώρησε στην πρώτη συντονισμένη προσπάθεια αφαίρεσης επίμαχων σημείων που μπορούσαν να διαμορφώσουν αρνητική εικόνα για τους γειτονικούς λαούς. Το 1925, η Κοινωνία των Εθνών⁴² συστήνει την ανταλλαγή απόψεων για την απαλοιφή των στερεότυπων από τα εγχειρίδια. Η ιδέα του αποχρωματισμού των εγχειριδίων, για την εξουδετέρωση των εχθρικού πνεύματος εναντίον των Γερμανών και την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης των λαών, προωθήθηκε ένα χρόνο αργότερα και στη Γαλλία από τον Georges Lapiere, όπου μετά από διαμαρτυρία χιλιάδων εκπαιδευτικών αποσύρθηκαν 26 εγχειρίδια ιστορίας και αναγνωστικά (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997:192, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:315).

Μεγάλη ώθηση στην έρευνα δίνεται εκ νέου μετά τις παλινωδίες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Το έργο της αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων ανατίθεται από τον ΟΗΕ στην UNESCO, η οποία συνεργάζεται με διάφορα ερευνητικά κέντρα, όπως το *Ινστιτούτο Georg Eckert για τη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Εγχειριδίων*. Παράλληλα το Συμβούλιο της Ευρώπης (1949) οργανώνει πανευρωπαϊκά συνέδρια γύρω από το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και Γεωγραφίας προκειμένου να απαλλαγούν από το εθνικιστικό τους περιεχόμενο (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019: 22). Το 1950 και 1951 η UNESCO διοργανώνει δύο σεμινάρια σε σχέση με τα προβλήματα των βιβλίων της ιστορίας και το 1953

⁴¹ Η Ένωση του Βορρά αποτελείται αρχικά από τη Δανία, Σουηδία και Νορβηγία και έπειτα από την Ισλανδία και την Φινλανδία.

⁴² Η διακήρυξη ονομάζεται "Casares Resolution".

αποσύρεται από την προσπάθεια βελτίωσης των εγχειριδίων, καθώς το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν άλλοι οργανισμοί (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997:193).

Στην Ελλάδα το ρόλο της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων αναλαμβάνει από το 1992, μετά από πρωτοβουλία του καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη, η *Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου* (ΜΟΕΣΒΙ). Το 1999 μετονομάζεται σε *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* και λειτουργεί στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Το ΚΕΣΒΙΔΕ, εντάσσεται στο διεθνές δίκτυο ερευνητικών κέντρων και ινστιτούτων έρευνας σχολικών εγχειριδίων που λειτουργούν υπό την αιγίδα της UNESCO. Μεταξύ άλλων, στοχεύει στην επιστημονική ανάλυση σχολικών εγχειριδίων της Ελλάδας αλλά και άλλων βαλκανικών χωρών, στη συγκρότηση αρχείου σχολικών εγχειριδίων, στην παροχή συμβουλευτικής για την παραγωγή και βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων κ.α. (Ξωχέλλης, 1995:11-12)

5.2. Μεθοδολογία έρευνας των σχολικών εγχειριδίων

Η ανάλυση περιεχομένου είναι η κυρίαρχη μέθοδος ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα. Στηρίζεται στην άποψη ότι η συνείδηση του αποδέκτη διαπερνάται μέσα από τη συσσωρευτική επίδραση των κρυφών ή φανερών μηνυμάτων που περιέχονται σε ένα κείμενο. Σύμφωνα με τον Berelson (1984:18),⁴³ πρόκειται «για μία ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δεδομένου περιεχομένου της επικοινωνίας». Η προσκόλληση όμως στην ποσοτικοποίηση δεν λαμβάνει υπόψιν τη μεγάλη σημασία των συμφραζόμενων στο κείμενο, περιορίζοντας την ακρίβεια της ανάλυσης λόγω των τεμαχισμένων, επιφανειακών και μεμονωμένων πληροφοριών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:318-321). Συνεπώς τα σχολικά εγχειρίδια συλλαμβάνονται ως κλειστά κείμενα που προσφέρονται για μία μόνο ανάγνωση, όπου η «σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου» ταξινομεί τις μονάδες ανάλυσης (προτάσεις, φράσεις και λέξεις) αποκλειστικά βάσει των νοημάτων και της ιδεολογικής τους φόρτισης (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997:205).

Αρκετές έρευνες υιοθέτησαν ένα είδος ποιοτικής ανάλυσης έπειτα από την δριμύεια κριτική που δέχτηκαν οι ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η ερμηνευτική ανάλυση, η γλωσσολογική ανάλυση, η διαπολιτισμική

⁴³ Στο Καψάλης & Χαραλάμπους (2007), σ. 319

ανάλυση και η ανάλυση λόγου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:321). Και αυτές όμως δεν κατόρθωσαν να αποδεσμευτούν από την ποσοτικοποίηση. Έτσι, ορισμένες έρευνες επιχείρησαν τη σύζευξη ποιοτικών και ποσοτικών αναλύσεων (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997:203-207). Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, ποσοτική ή ποιοτική, καλείται να προσαρμόσει τα κλασικά κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας στις προϋποθέσεις της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ντοκουμέντα μιας εποχής, άρα και κοινωνικά προϊόντα που αντανακλούν την γενική κοινωνική κατάσταση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:323).

Οι ελληνικές έρευνες συχνά δεν τοποθετούν τα σχολικά εγχειρίδια μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Παραβλέπονται παράγοντες όπως το θεσμικό πλαίσιο παραγωγής των βιβλίων, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο συγγραφής και η ιδεολογική τους φόρτιση, η παιδαγωγική τους χρήση, οι λειτουργίες που επιτελούν εντός της σχολικής τάξης, κ.α. (Κασβίκης, 2004:97). Επιπλέον η σημασία της συμβολής των σχολικών εγχειριδίων στην διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών δεν αξιολογείται στο βαθμό που πρέπει. Συνεπώς, δεν γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα που αντιλαμβάνεται και βιώνει το παιδί, η οποία ενδέχεται να είναι αρκετά διαφοροποιημένη από εκείνη που προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997:205).

Πολύ λιγότερες έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων. Αυτές είναι συνήθως μικρής κλίμακας, δηλαδή αναφέρονται σε ένα εγχειρίδιο ή σε ένα μικρό αριθμό βιβλίων και πάντα σε σχέση με ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο θέμα. Πολλές από αυτές συχνά συνδυάζουν την ανάλυση της εικονογράφησης με την ανάλυση των κειμένων ενώ πολύ λιγότερες αφορούν αποκλειστικά την εικονογράφηση, με σχετική ή πλήρη αυτονομία από τα κείμενα (π.χ. Ανδρέου 2002, Κασβίκης 2004, Παληκίδης 2007 κ.α.).

5.3. Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στην Ελλάδα

Πρωτοπόρος στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα υπήρξε ο Δ. Γληνός. Το 1926, μετά από την μελέτη του περιεχομένου 90 σχολικών εγχειριδίων, παιδικών βιβλίων και περιοδικών, εκπόνησε τη μελέτη με τίτλο *Έρευνα περί των ελληνικών σχολικών βιβλίων κατά και μετά τον μεγάλο πόλεμον*. Ο ίδιος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο εθνικισμός στον ελλαδικό χώρο πρωτοεμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, και αποτελεί απότοκο της γέννησης αλυτρωτικών βλέψεων μεταξύ των

βαλκανικών χωρών. Αρκετές δεκαετίες αργότερα, θα παρουσιαστούν δειλά δειλά ελάχιστες έρευνες σχετικά με τις στάσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς που προτείνονται στους μαθητές στα αναγνωστικά του Δημοτικού (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:336-337). Από τη δεκαετία του 80' και εξής, ακολουθώντας το ευρύτερο ενδιαφέρον στο χώρο των σχολικών εγχειριδίων στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πολλοί ερευνητές θα επιχειρήσουν να μελετήσουν τα εγχειρίδια της ιστορίας. Πλήθος ερευνών που αφορούσε το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας, ασχολήθηκε με τις αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού και του εθνικού άλλου καθώς και με τη δόμηση της εθνικής ταυτότητας, κυρίως μέσα από την ανάλυση περιεχομένου.

Οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των γειτονικών λαών (Τούρκων και Βούλγαρων) γίνονται για πρώτη φορά αντικείμενο μελέτης στην εργασία του Άχλη (1983) μέσα από την ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με τις αρχές του Berelson. Η εργασία διαπιστώνει στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου την υποτίμηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους και την παρουσίασή τους ως επικίνδυνων και εχθρικών για το ελληνικό έθνος. Αντίστροφα οι Έλληνες, μέσα σε πνεύμα ομαδικού ναρκισσισμού, παρουσιάζονται γεμάτοι αρετές και πνευματικά χαρίσματα.⁴⁴ Ο Μπονίδης (1998), υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, εντοπίζει την συντήρηση των αρνητικών στερεοτύπων σε σχέση με τον εθνικό άλλο και την εικόνα του εχθρού μέσα από την μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων. Παράλληλα, διαπιστώνει ότι τα σχολικά εγχειρίδια κάνουν μία στροφή προς τις αξίες και το πνεύμα της ειρήνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το 1997, οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα επιχειρούν μέσα από μία διεπιστημονική προσέγγιση να εξετάσουν τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα των σχολικών εγχειριδίων. Διαπιστώνουν ότι η εικόνα του εθνικού εαυτού παρουσιάζεται ως κατοπτρικά αντίθετη σε σχέση με την εικόνα του εθνικού άλλου. Παράλληλα παρατηρούν ότι η εθνική ταυτότητα που καλλιεργείται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είναι εύθραυστη και διαρκώς υπό απειλή. Σύμφωνα με τις Κοτοπούλου (2009) και Παπακώστα (2009), στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο εθνικός εαυτός μάχεται για το δίκαιο και αμύνεται απέναντι στην

⁴⁴ Στο Καψάλης & Χαραλάμπους (2007), σ. 337-338.

κακόβουλη δράση των εθνικών άλλων που τον επιβουλεύονται, ενώ ταυτόχρονα δίνεται μεγάλη έμφαση στις έμφυτες αρετές και στα προτερήματά του.

Σύμφωνα με την έρευνα της Ε. Αβδελά (1998), το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται ως μια υπερχρονική, αδιάσπαστη και ανθρωπομορφική οντότητα καθώς τα χαρακτηριστικά της παραμένουν αναλλοίωτα από την αρχαιότητα έως και σήμερα. Η Μουστάκα (2009) εντόπισε ότι στα σχολικά εγχειρίδια διατηρούνται, φυσικοποιούνται και διαιωνίζονται οι διακρίσεις ανάμεσα στον εθνικό άλλο και στον εθνικό εαυτό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την σύνδεση των αναπαραστάσεων του εθνικού εαυτού με τον ηρωισμό, τη θυματοποίηση, τη γενναιότητα, τη διχόνοια, την εξυπνάδα και τον χριστιανισμό. Υποστηρίζει ακόμη ότι η σύνδεση της ελληνικότητας με τον χριστιανισμό εξυπηρετεί απόλυτα το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες. Ο Αυλογιάρης (2020), εξετάζοντας την παρουσίαση της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας από τη μεταπολίτευση και εξής, επιβεβαιώνει τα ευρήματα πολλών προγενέστερων ερευνών σε σχέση με την έμφαση στην αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού έθνους από την αρχαιότητα έως σήμερα. Παράλληλα διαπιστώνει την ταύτιση του εθνικού εαυτού με την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και εντοπίζει μία τάση άρσης των αρνητικών στερεοτυπικών εικόνων για τους βαλκανικούς λαούς. Η ομογενοποιητική κατεύθυνση των σχολικών εγχειριδίων γίνεται ιδιαίτερα φανερή και στα εγχειρίδια των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η έρευνα των Ανδρέου, Γκόλια και Κασίδου (2005) διαπιστώνει πως οι αναφορές σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά άλλων λαών παραγκωνίζονται αποκάλυπτα, ενώ παράλληλα επιχειρείται προσπάθεια αφομοίωσής τους, καθώς οι διαφορετικές ομάδες μεταναστών γίνονται αντιληπτές μόνο μέσα από τα κοινά γλωσσικά, ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν με τον εθνικό εαυτό.

Ήδη από το 1998, στα πλαίσια του ΚΕΣΒΙΔΕ, διεξάγεται διεθνές συνέδριο όπου αρκετές εισηγήσεις αφορούν τον εθνικό εαυτό. Οι Φλουρής και Ιβρίντελη (2000) κάνουν λόγο για καλλιέργεια τάσεων απομονωτισμού και ξενοφοβίας μέσω των σχολικών εγχειριδίων ενώ άλλοι ερευνητές εντοπίζουν ότι δεν γίνεται εκτενής αναφορά σε άλλους βαλκανικούς λαούς πέραν των Βούλγαρων. Τόσο οι Βούλγαροι όσο και οι Τούρκοι είναι οι πιο αρνητικά χρωματισμένοι λαοί (Ξωχέλλης, Καψάλης, Ανδρέου, Ισμυρλιάδου, Λουκίδου, Μπονίδης, Χατζησαββίδης, 2000). Η έρευνα του Κουλλαπή (2000) αποκαλύπτει ότι Τούρκοι και Βούλγαροι εξακολουθούν και συγκεντρώνουν τα περισσότερα αρνητικά στερεότυπα και εχθρικές απεικονίσεις. Οι αναπαραστάσεις των γειτονικών λαών και κυρίως των Τούρκων, σύμφωνα με την Κοντοβά (2014), φαίνεται

να διαμορφώνονται βάσει υποτιμητικών στερεοτύπων και μειονεκτημάτων. Αυτά εμφανίζονται ως αντίθετα από τις αρετές και τα προτερήματα των Ελλήνων ενώ στα σχολικά εγχειρίδια προβάλλονται κυρίως τα περιστατικά βίας των εθνικών άλλων. Ο εθνικός εαυτός τοποθετείται στη θέση του θύματος, του οποίου τα περιστατικά βίας αποσιωπώνται σκόπιμα.

Οι Φλουρής και Ιβρίντελη (2001) επισημαίνουν ότι η Ευρώπη, ως λόγος και ως εικόνα, χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια κοινωνικών σπουδών του δημοτικού του 1977 και του 1985 ως αποκλειστικό μέσο επιβεβαίωσης της μοναδικότητας του ελληνισμού. Ο εθνοκεντρισμός στα σχολικά εγχειρίδια μελετάται και από την Σωτηρακοπούλου (2011) όπου ο εθνικός εαυτός αποτελεί τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο εστιάζονται όλα τα ιστορικά γεγονότα. Οι υπόλοιποι λαοί αναφέρονται μόνο στην περίπτωση που αλληλεπιδρούν με τον εθνικό εαυτό κυρίως αρνητικά, καθώς οι αναφορές περιστρέφονται γύρω από τον πόλεμο και όχι σε σχέση με τις περιόδους ειρήνης. Η ελληνική και η παγκόσμια ιστορία δε συνδέονται καθώς αποσιωπάται η εξέλιξη των άλλων πολιτισμών και οι μαθητές δεν μπορούν να τις συσχετίσουν. Η Βράκα (2015) με τη σειρά της αποκαλύπτει ότι σε πρόσφατο βιβλίο ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, υποτιμούνται οι γειτονικοί λαοί ενώ παράλληλα οι αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού διαμορφώνονται βάσει της πολιτισμικής του υπεροχής απέναντι στον εθνικό άλλο. Επιπλέον αποφεύγονται οι αναφορές στις ζοφερές στιγμές της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας π.χ. ο εμφύλιος, καθώς κάτι τέτοιο πλήττει την εξιδανικευμένη εικόνα του εθνικού εαυτού. Η Κασίδου (2004), μελετώντας τις αντιλήψεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την ιστορία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές έχουν υιοθετήσει τα αφηγήματα περί «ανωτερότητας» και αδιάσπαστης συνέχειας τους ελληνικού πολιτισμού καθώς και την ηρωολατρεία και την εμμονή στην «ιστορία-μάχη». Στην έρευνα του Κόκκινου (2005) διαπιστώνεται ότι η σημασιοδότηση του παρελθόντος από τους εκπαιδευτικούς έχει επίσης συντηρητικά χαρακτηριστικά καθώς υιοθετούν το ιδεολόγημα της αδιάσπαστης πολιτισμικής, εθνολογικής και ιστορικής συνέχειας του «ελληνισμού».

Ο Γιώτης (2014) εντοπίζει το τριμερές σχήμα και επιχειρεί, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, να εξετάσει τις μεταβολές των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου σε συνάρτηση με τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Χαλβαντζή (2016), τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας χρησιμοποιούν τα στοιχεία που ενώνουν το έθνος με τη γεωγραφική έννοια της πατρίδας και του πολιτισμού παρά με την κοινή καταγωγή και

ιστορία των Ελλήνων, το δικαϊκό σύστημα και την οικονομική του οργάνωση. Σε αντιδιαστολή με τους ορισμένους από τα Αναλυτικά Προγράμματα στόχους της Ιστορίας, το περιεχόμενο των βιβλίων δεν προωθεί την κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα καθώς οι αναφορές σε αυτήν είναι συγκριτικά πολύ λιγότερες από τις αναφορές στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας.

5.4. Η έρευνα για την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στην Ελλάδα

Με την εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων και των σχολικών εγχειριδίων θα ασχοληθεί η Κανταρτζή (2002), η οποία θα επιχειρήσει να εξετάσει το ρόλο, τα κριτήρια και τις τεχνικές της εικονογράφησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:339). Ο Ανδρέου (2002) προχώρησε στην ανάλυση της εικονογράφησης όλων των εγχειριδίων της Ιστορίας στην τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Μεταξύ άλλων εντοπίζει τη διαχρονική συνέχεια του ελληνισμού και την ενότητά του στο χώρο και το χρόνο, καθώς και την εξαιρετικά συχνή προβολή πολεμικού περιεχομένου.

Η Χριστοδούλου, με μεθοδολογικό εργαλείο την δομική σημασιολογία του Greimas διαπίστωσε ότι η «πατρίδα-έθνος» και η «θρησκεία» αποτελούν τις δύο βασικές ιδέες πάνω στις οποίες στηρίζεται η ιδεολογία που επικοινωνείται μέσα από τα βιβλία των Θρησκευτικών και της Ιστορίας της Γ' τάξης του Δημοτικού (2007:143). Με άλλα λόγια, επιχειρείται η ταύτιση του ιστορικού-εθνικού χώρου με τον ιερό χώρο, άρα και του Έλληνα πολίτη με την πατρίδα και την θρησκεία.

Ο Παληκίδης (2007), εξετάζοντας τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώνει ότι τα εξώφυλλα των εγχειριδίων αποκαλύπτουν την ιδεολογία και τις ιστοριογραφικές αντιλήψεις των σχολικών συγγραφέων. Διαπιστώνει ότι στα εγχειρίδια που κυκλοφορούν έως και το τέλος της δεκαετίας του 1970 κυριαρχούν προσωπογραφίες πολιτικών και στρατιωτικών ηγετών και σε μια προσπάθεια ενσάρκωσης των ηθικών, θρησκευτικών και πολιτικών ιδανικών της εθνικής ομάδας ενώ οι αναπαραστάσεις των μαχών αποτυπώνουν τις ηρωικές κορυφώσεις και θυσίες υπέρ πατρίδος, αντί της φρίκης του πολέμου, με στόχο την συναισθηματική ταύτιση των μαθητών με τα εθνικά ιδεώδη. Παρατηρεί ότι από το 1980 και εξής, μειώνονται οι προσωπογραφίες και αναδεικνύονται τα εθνικοαπελευθερωτικά και κοινωνικά κινήματα, μετατοπίζοντας το βάρος από τα πρόσωπα στους λαούς. Επιπλέον, εντοπίζει ότι οι συγγραφείς επιλέγουν τις εικόνες

αντιμετωπίζοντάς τες όχι ως καλλιτεχνικό είδος αλλά ως φωτογραφικές αποτυπώσεις ιστορικών προσώπων και γεγονότων, όπου πολλές φορές διακηρύσσουν αποκάλυπτα τις προσωπικές τους θέσεις στα συνοδευτικά κείμενα. Ταυτόχρονα, οι επιλογές αυτές εκφράζουν την αισθητική της κοινωνίας στην οποία ζουν οι συγγραφείς, όπου ως «τελειότερη» τέχνη λογίζεται η κλασική, λόγω των εξιδανικευμένων μορφών και της φυσικής απόδοσης της ανατομίας των σωμάτων, ενώ έπονται ο νατουραλισμός και ο ρεαλισμός, λόγω της πιστής αναπαράστασης της ορατής πραγματικότητας, η οποία θεωρείται ένδειξη πολιτισμού, ακμής και τεχνικής δεξιότητας. Τέλος, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ιστορική εικόνα, από πολύτιμο ερευνητικό υλικό ανάπτυξης της κριτικής σκέψης υποβαθμίζεται σε αρχειακό υλικό με στόχο την μονοδιάστατη εθνική ανάγνωση και την συναισθηματική μέθεξη.

Ο Καραδήμας (2018) μελετώντας τα εικονικά μηνύματα στο εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Γυμνασίου, συμπεραίνει ότι οι εικόνες χρησιμοποιούνται για να καθοδηγείται ο μαθητής κατά τη διδασκαλία. Προτείνει μάλιστα να επιλέγονται με επιστημονικό τρόπο οι εικόνες και να παρέχεται μία πληρέστερη τεκμηρίωση τους μέσα από λεζάντες, καθώς φαίνεται να δίνεται ελάχιστη βοήθεια στον διδάσκοντα για την ανάλυση του εικονιστικού υλικού.

Συνοψίζοντας, οι έρευνες προηγούμενων χρόνων ανέδειξαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια, τόσο κειμενικά όσο και εικονογραφικά, διαπνέονται από μια ισχυρή εθνοκεντρική ιστορική αφήγηση όπου το έθνος διακρίνεται από μία γραμμική και αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια μέσα στο χώρο και το χρόνο. Οι εθνικοί «άλλοι» αναπαράγονται αρνητικά και στερεοτυπικά και παρουσιάζονται ως κατώτεροι σε σχέση με τον εθνικό «εαυτό», ο οποίος διαχρονικά είναι ανώτερος. Επιπλέον, καλλιεργούνται φορτισμένες αναπαραστάσεις και εξιδανικεύονται συγκεκριμένες περίοδοι π.χ. η κλασική αρχαιότητα ενώ άλλες αποσιωπώνται π.χ. μεσαίωνας. Παράλληλα, αμβλύνονται οι κοινωνικές συγκρούσεις και οι ταξικές αντιπαραθέσεις και αναπαράγονται οι «εθνικοί» μύθοι (Ανδρέου, 2007:82-83).

Μέρος Β' – Η έρευνα

1. Τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων και η εθνική ταυτότητα

Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρήθηκε η εξέταση των συνθηκών μέσα στις οποίες παράγονται και εκδίδονται τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα τέλη του 20^{ου} και στον 21^ο αιώνα. Το κρατικό μονοπώλιο και η αναπαραγωγή συγκεκριμένης ιδεολογίας αποτελούν γεγονός αδιαπραγμάτευτο. Συνεπώς, η κατασκευή και εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας αποτελεί προϊόν της ιδεολογίας και των πολιτικών επιλογών των κυβερνώντων. Στην ερώτηση «Ποια γνώση έχει την μεγαλύτερη αξία ώστε να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας;» απαντάει πάντα το κράτος δια του Υπουργείου Παιδείας (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:183).

Οι σημαντικές αλλαγές που συντελούνται αυτή την χρονική περίοδο οδηγούν στην χάραξη νέων πολιτικών και στη συνεπακόλουθη αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων. Οι αλλαγές συντελούνται τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο εικονογράφησης. Η παραγωγή των εξώφυλλων εντάσσεται σε αυτά τα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα, δίχως τα οποία θα ήταν αδύνατον να προσεγγιστεί το φαινόμενο της επικοινωνίας ως πολυτροπική διαδικασία.

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η περίοδος της Μεταπολίτευσης, η οποία επέφερε σημαντικές μεταβολές στην κοινωνική και πολιτική εμπειρία. Η κοινωνική κινητικότητα, οι αλλαγές των οικονομικών μεγεθών, η επανατοποθέτηση του άξονα Δεξιά-Αριστερά, η αλλαγή των όρων της πολιτικής επικοινωνίας, η μαζοποίηση/εμπορευματοποίηση των πολιτισμικών προϊόντων/πρακτικών και η απορρύθμιση του δίπολου «λαϊκή/χαμηλή» κουλτούρα και «λόγια/υψηλή» κουλτούρα, είναι μερικές μόνο από τις σημαντικές αλλαγές που άνοιξαν τον δρόμο στην επαναδιαπραγμάτευση των τρόπων αντίληψης της εθνικής ταυτότητας (Γαζή, 2017:246).

2. Μεθοδολογία και Δείγμα

Πρόκειται για Μελέτη Περίπτωσης. Για τις ανάγκες της έρευνας θα αξιοποιηθεί ως μέθοδος η σημειωτική ανάλυση μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Σημειωτικής. Πιο συγκεκριμένα το εργαλείο ανάλυσης θα είναι το μοντέλο της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και Van Leeuwen (1996), το οποίο στηρίχθηκε στη Συστημική Λειτουργική προσέγγιση της Γλώσσας του Halliday.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από το σύνολο των εξώφυλλων των εγχειριδίων της Ιστορίας της πρωτοβάθμιας και πιο συγκεκριμένα από τα βιβλία του μαθητή, από το 1974 έως σήμερα καθώς πρόκειται για την πρώτη συστηματική επαφή των μαθητών με την κυρίαρχη αφήγηση σε σχέση με την εθνική ταυτότητα. Ο αριθμός των εξώφυλλων που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν είναι 17.

3. Η ανάλυση των μεταλειτουργιών

3.1. Ανάλυση των εξώφυλλων σε επίπεδο σύνθεσης (Κειμενική Μεταλειτουργία)

3.1.1. Τα στοιχεία του εξώφυλλου και η σύνθεσή τους

Τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας, και πιο συγκεκριμένα τα κύρια εγχειρίδια διδασκαλίας των τάξεων Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' έχουν κάποια στοιχεία που διατηρούνται σταθερά από το 1974 έως σήμερα και άλλα τα οποία τροποποιούνται με το πέρασμα του χρόνου. Τα σταθερά στοιχεία των εξώφυλλων είναι τα εξής:

- **Ο εκδοτικός οίκος** (Ο.Ε.Δ.Β.) πλην μίας εξαίρεσης (Δ', 1974)
- **Το γνωστικό αντικείμενο** είτε μεμονωμένο ως τίτλος (Ιστορία) είτε ως μέρος του τίτλου του εγχειριδίου π.χ. *Ελληνική Ιστορία των Νεώτερων Χρόνων*. Στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει τίτλος αναγράφεται πάντα το γνωστικό αντικείμενο, ενώ στις περιπτώσεις που υπάρχει τίτλος αλλά δεν αναγράφεται μέσα σε αυτόν η λέξη «ιστορία», π.χ. *Στα νεότερα χρόνια*, τότε αυτή υπάρχει σε κάποιο άλλο σημείο του εξώφυλλου.
- **Η τάξη απεύθυνσης** (π.χ. Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)

- **Οι εικόνες:** Η διάταξη αυτών των στοιχείων αλλάζει συνεχώς. Το μοναδικό στοιχείο του οποίου η θέση παραμένει σταθερή είναι το όνομα του εκδοτικού οίκου το οποίο τοποθετείται στο κάτω κεντρικό μέρος του εξώφυλλου.

Τα στοιχεία που εμφανίζονται ανά περιόδους και είναι κοινά σε όλα τα εξώφυλλα είναι τα εξής:

- **Η συγγραφική ομάδα**
- **Ο τίτλος του εγχειριδίου** (π.χ. *Στα πολύ παλιά χρόνια*)
- **Ο τύπος έκδοσης**
- **Η ημερομηνία έκδοσης**
- Το είδος του εγχειριδίου, δηλαδή ο τίτλος ***Βιβλίο Μαθητή***. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό υποδηλώνεται μέσα από τη διαφορά χρώματος του φόντου ή μέσα από κάποιο άνυσμα.
- Ο τίτλος του **Υπουργείου Παιδείας**, το οποίο χρηματοδοτεί την έκδοση των σχολικών εγχειριδίων. Αυτός τροποποιείται σύμφωνα με τις ανάλογες αλλαγές στο όνομα του υπουργείου και την εκάστοτε περίοδο παραγωγής των εγχειριδίων.
- Ο τίτλος του **Παιδαγωγικού Ινστιτούτου** ή του **Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**,⁴⁵ που είναι υπεύθυνο για την έγκριση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.

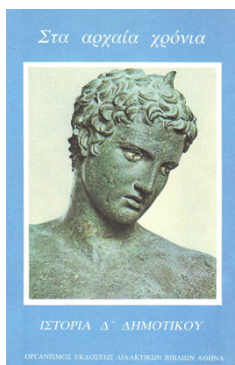
Η διάταξη των περισσότερων από αυτά τα στοιχεία διαφοροποιείται σημαντικά καθώς επηρεάζεται συνήθως από τις εικόνες που απεικονίζονται στα εξώφυλλα. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις ευδιάκριτες ζώνες ως προς τα μορφολογικά τους στοιχεία. Στην ανώτερη θέση βρίσκονται στοιχεία όπως ο υπεύθυνος φορέας χρηματοδότησης ή έγκρισης του περιεχομένου των εγχειριδίων και συνήθως ο τίτλος του εγχειριδίου ή ο τίτλος του γνωστικού αντικείμενου. Την κεντρική θέση καταλαμβάνουν πάντα οι εικόνες, των οποίων το μέγεθος συνήθως καλύπτει ένα σημαντικά μεγάλο μέρος του εξώφυλλου.⁴⁶ Στο κατώτερο μέρος βρίσκονται πληροφορίες όπως ο εκδοτικός οίκος, ο τύπος και η ημερομηνία έκδοσης και ελάχιστες φορές ο τίτλος του γνωστικού αντικείμενου ή/και η τάξη απεύθυνσης.

⁴⁵ Μετά από ΦΕΚ, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων παύει την λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και από τις 24.02.2012 μπαίνει σε λειτουργία το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

⁴⁶ Σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζει τα 2/3 της επιφάνειας του εξώφυλλου.



Ιστορία Γ' (1979)



Ιστορία Δ' (1987)



Ιστορία Ε' (1999)⁴⁷

Ειδικότερα, μερικά από αυτά παίρνουν συγκεκριμένη θέση πάνω στο εξώφυλλο ενώ άλλα αλλάζουν θέση. Κατά τους Kress και Van Leeuwen (2010:291), τα στοιχεία που τοποθετούνται στο πάνω μέρος παρουσιάζονται ως το «προσδοκώμενο» ή το «ιδανικό». Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατέχουν την πιο υψηλή κεντρική θέση στο εξώφυλλο. Συνήθως η συγγραφική ομάδα τοποθετείται είτε στην πιο ψηλή θέση, στην περίπτωση που δεν υπάρχουν οι προαναφερθέντες τίτλοι, είτε ακριβώς κάτω από αυτούς. Στην συντριπτική πλειοψηφία των εξωφύλλων, η συγγραφική ομάδα τοποθετείται πάνω από όλα τα άλλα στοιχεία και βρίσκεται συνήθως σε κεντρικό σημείο. Οι τίτλοι των εγχειριδίων ή ο τίτλος του γνωστικού αντικειμένου καταλαμβάνουν στην πλειοψηφία τους υψηλή θέση στο εξώφυλλο. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει μόνο ο τίτλος του γνωστικού αντικειμένου, αυτός τοποθετείται συνήθως σε πολύ υψηλή θέση. Στις περιπτώσεις στις οποίες συνυπάρχουν ο τίτλος του εγχειριδίου και ο τίτλος του γνωστικού αντικειμένου, ο τίτλος του σχολικού εγχειριδίου τοποθετείται τις περισσότερες φορές ψηλότερα από τον τίτλο του γνωστικού αντικειμένου.

Τα στοιχεία που τοποθετούνται στο κάτω μέρος του εξώφυλλου παρέχουν πρακτικές πληροφορίες, ή συνιστούν το «πραγματικό». Τέτοια στοιχεία είναι ο εκδοτικός οίκος και σε αρκετές περιπτώσεις, όποτε αυτά εμφανίζονται, ο τόπος έκδοσης ή η ημερομηνία έκδοσης του εγχειριδίου. Αυτά τα στοιχεία βρίσκονται πάντα στην πιο χαμηλή θέση και κεντρικά, πλάι στο όνομα του εκδοτικού οίκου. Σε ελάχιστες περιπτώσεις σε χαμηλή θέση βρίσκονται και στοιχεία όπως ο τίτλος του γνωστικού αντικειμένου ή/και η τάξη απεύθυνσης.

⁴⁷ Η πιθανή χρονολογία της Α' έκδοσης είναι το 1996 καθώς το αντίτυπο του 1999 αποτελούσε την ΙΓ' έκδοση.

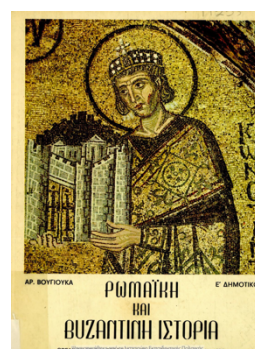
Στην κεντρική θέση του εξώφυλλου βρίσκονται οι εικόνες, οι οποίες αποκτούν βαρύνουσα σημασία καθώς τοποθετούνται στον πυρήνα των πληροφοριών τραβώντας το βλέμμα των μαθητών. Εάν θεωρήσουμε ότι η σύνθεση αποτελεί ένα τρίπτυχο, τότε η εικόνα αποτελεί τον ενδιάμεσο παράγοντα ανάμεσα στους φορείς που παράγουν τη σχολική γνώση, οι οποίοι αποτελούν τις αυθεντίες (ΥΠΑΙΘ, ΠΙ, ΙΕΠ), και την εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου το οποίο εκδίδεται από ένα συγκεκριμένο οργανισμό γι' αυτό ακριβώς το σκοπό (ΟΕΔΒ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»). Άρα, ο εκδοτικός οίκος αποτελεί την πραγματική προϋπόθεση για την υλική ύπαρξη και διανομή των εγχειριδίων. Εξαιρέσεις στα παραπάνω παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω εξώφυλλα:



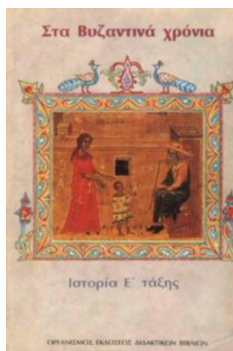
Γ'(1977)⁴⁸



Δ'(1974)



Ε'(1975)⁴⁹



Ε'(1991)⁵⁰



ΣΤ'(1976)⁵¹

Πιο συγκεκριμένα, στην Ιστορία Γ' (1977) ο τίτλος του γνωστικού αντικειμένου και η τάξη απεύθυνσης δεν καταλαμβάνουν κεντρική θέση αλλά έχουν τοποθετηθεί

⁴⁸ Η πιθανή χρονολογία της Α' έκδοσης είναι το 1972 καθώς το αντίτυπο του 1977 αποτελεί την Ε' έκδοση.

⁴⁹ Η πιθανή χρονολογία της Α' έκδοσης είναι το 1974 καθώς το αντίτυπο του 1975 αποτελεί την Β' έκδοση.

⁵⁰ Η πιθανή χρονολογία της Α' έκδοσης είναι το 1986 καθώς το αντίτυπο του 1991 αποτελεί την Ε' έκδοση.

⁵¹ Η πιθανή χρονολογία της Α' έκδοσης είναι το 1974 καθώς το αντίτυπο του 1976 αποτελεί την Γ' έκδοση.

δεξιά και κάτω. Οι εικόνες στην Ιστορία Δ' (1974) και Ε' (1991) αποτελούν τις μοναδικές περιπτώσεις όπου παραλείπεται ο εκδοτικός οίκος. Τέλος, στις εικόνες της Ιστορίας Ε' (1975) και ΣΤ' (1976) ο τίτλος του εγχειριδίου βρίσκεται κάτω από την εικόνα.

3.1.2. Οι Δείκτες Τροπικότητας

Ως προς τους δείκτες τροπικότητας, τα χρώματα των εικόνων στα εξώφυλλα είναι μερικώς κορεσμένα, δεν χαρακτηρίζονται από μια διευρυμένη ποικιλία και η έντασή τους είναι συνήθως μέτρια.

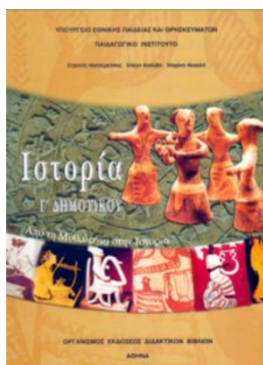


Ιστορία Δ' (1977)⁵²



Ιστορία ΣΤ' (1989)

Εξάιρεση αποτελούν κάποιες από τις νεότερες εικονογραφήσεις στις οποίες βλέπουμε περισσότερο κορεσμένα χρώματα και μεγαλύτερη ποικιλία χρωμάτων.⁵³ Συνεπώς, πρόκειται για εικόνες με υψηλότερη τροπικότητα από τις παλαιότερες εικονογραφήσεις.



Ιστορία Γ' (2006)



Ιστορία Δ' (2006)



Ιστορία ΣΤ' (2012)

⁵² Η πιθανή χρονολογία της Α' έκδοσης είναι το 1974 καθώς το αντίτυπο του 1977 αποτελούσε την Γ' έκδοση.

⁵³ Η αισθητική βελτίωση των εγχειριδίων μέσα από τη χρήση εντονότερων χρωμάτων και εντυπωσιακότερων παραστάσεων, «ανταποκρίνεται περισσότερο σε περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας που εικονογραφούνται με εμπορικά κριτήρια και επιδιώκουν τον εντυπωσιασμό», και απομακρύνεται από το βασικό αίτημα για την ενδυνάμωση της διδακτικής δυνατότητας της εικόνας (Παληκίδης, 2007:343)

Η πλαισίωση των εικόνων είναι σχεδόν απύσχα. Σε πολλά εξώφυλλα οι εικόνες είναι τμήματα αγγείων ή έργα τέχνης παλαιότερων καλλιτεχνικών περιόδων, ενώ σε εκείνα που συναντώνται διαφορετικές παραστάσεις, το φόντο είναι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις άτονο καθιστώντας τους αναπαριστώμενους ως αντιπροσωπευτικά δείγματα, αποπλαισιωμένους από κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (ό.π.:256). Οι εικόνες που αποτελούνται από παλαιότερα έργα τέχνης διακρίνονται από αρκετά μεγάλη αναπαράσταση της εικονιστικής λεπτομέρειας, ενώ εκείνες που δημιουργήθηκαν από σύγχρονους εικονογράφους έχουν μέτρια αναπαράσταση των λεπτομερειών, που σε συνδυασμό με την αποπλαισίωση, προσφέρουν μεγαλύτερη τροπικότητα στο προσκήνιο (ό.π.:257). Σε όλα σχεδόν τα εξώφυλλα είναι έντονα εμφανής η απουσία τόσο του βάθους όσο και της αναπαράστασης του φωτός και της σκιάς, με εξαίρεση εκείνα στα οποία έχουν επιλεγεί και αποτυπωθεί εικαστικά έργα καλλιτεχνών, που διαθέτουν τη δική τους προοπτική και φωτισμό (Ιστορία ΣΤ', 2012).

3.2. Ανάλυση των εξώφυλλων ως προς την Αναπαραστατική Μεταλειτουργία

3.2.1. Αφηγηματικές αναπαραστατικές δομές

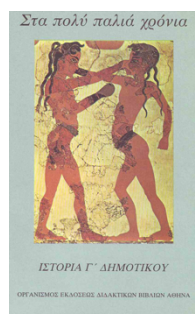
Το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων της έρευνας αποτελείται από αφηγηματικές δομές εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου ανύσματος. Ειδικότερα, συναντώνται τρεις μορφές αφηγηματικών διαδικασιών:

- **Διαδικασίες δράσης:** Στις διαδικασίες δράσης οι προεξέχοντες συμμετέχοντες αποτελούν τους Δρώντες από τους οποίους ξεκινάει η δράση, η οποία υποδηλώνεται μέσα από τα ανύσματα που δημιουργούνται λόγω της θέσης τους, των χειρονομιών τους κ.λ.π. Στα εξώφυλλα συναντάμε τέτοιες δράσεις σε πέντε περιπτώσεις, στις δύο πρώτες η Δράση βρίσκει τον Στόχο της (μεταβατική δράση) ενώ στις υπόλοιπες η δράση παρουσιάζεται αμετάβατη. Τα ανύσματα των χεριών στα παιδιά που παλεύουν βρίσκουν στόχο στον αντίπαλο, ενώ στο μουσικό βρίσκουν στόχο στην παραγωγή μουσικής μέσω της αρχαίας κιθάρας. Σε τέσσερις περιπτώσεις τα ανύσματα που δημιουργούνται τόσο από τα χέρια των συμμετεχόντων, όσων και από την θέση της τριήρους, υποδηλώνουν την πολεμική πρόθεση των πρωταγωνιστών. Στην εικόνα της ΣΤ' (1989), το άνυσμα που δημιουργείται από τη σφαγή των ιερέων, βρίσκει στόχο στους επαναστάτες του 21' οι οποίοι, εξ' αιτίας αυτού, ενεργοποιούνται για την

απελευθέρωση του έθνους, συνδέοντας το χριστιανισμό με τον απελευθερωτικό αγώνα του 21'. Τέλος, στο βιβλίο της ΣΤ' (2006), το αφαιρετικό άλογο δημιουργεί ένα άνυσμα που υποδηλώνει κίνηση προς τα δεξιά.



Γ'(1979)



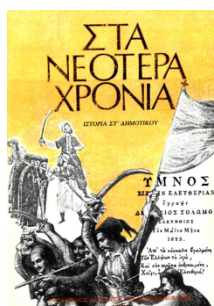
Γ' (1986)



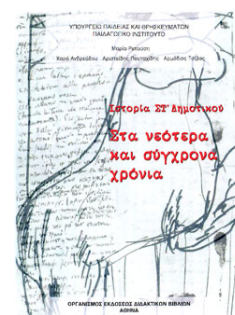
Δ'(1977)



ΣΤ'(1979)



ΣΤ'(1989)



ΣΤ'(2006)

- Διαδικασίες αντίδρασης:** Στις διαδικασίες αντίδρασης, οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν τα ανύσματα μέσω των βλεμμάτων τους. Μόλις σε δύο εξώφυλλα τα βλέμματα των Αντιδρώντων απευθύνονται στους στόχους τους (Φαινόμενα). Στην πρώτη περίπτωση τόσο οι κοπέλες που σχηματίζουν το ημικόκλιο, όσο και οι αναπαραστάσεις των μουσικών κάτω από την κεντρική χορευτική σκηνή, κοιτάζουν την Μινωίτισσα που χορεύει στο κέντρο του κύκλου. Στην δεύτερη περίπτωση, το αγόρι κοιτάζει το δάσκαλο, ο οποίος με τη σειρά του κοιτάζει την μητέρα. Στην πλειοψηφία των εικόνων, τα βλέμματα δεν απευθύνονται σε κάποιο στόχο, συνεπώς πρόκειται για αμετάβατες δράσεις και κατευθύνονται έξω από το πλάνο. Αυτά τα βλέμματα εστιάζουν σε κάτι που βρίσκεται κάτω από το ύψος των ματιών των συμμετεχόντων. Εξαίρεση αποτελούν οι στρατιώτες που κοιτούν κάτι στο επίπεδο των ματιών τους (Εξ.5)⁵⁴ η εικόνα του Κωνσταντίνου που κοιτάζει ψηλά (Εξ.9) καθώς και του Οθωμανού που επρόκειτο να σφαγιάσει τους ιερείς (Εξ.15). Και στις δύο περιπτώσεις κοιτούν έκαστος τον Θεό του. Τέλος, στα εξώφυλλα της ΣΤ' παρατηρούμε

⁵⁴ Η αρίθμηση των εξώφυλλων βρίσκεται στο παράρτημα.

ότι από τις μορφές (Εξ.13) γίνεται μετάβαση σε συνδηλώσεις πολεμικού κλίματος (Εξ. 14,15).

Στα εξώφυλλα δεν συναντώνται καθόλου διαδικασίες λόγου ή νοητικές διαδικασίες ούτε και διαδικασίες μετατροπής. Πιθανά η απουσία αυτή σχετίζεται τόσο με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών όσο και με το βαθμό δυσκολίας του γνωστικού αντικειμένου που στοχεύει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

3.2.2. Εννοιολογικές αναπαραστατικές δομές

Σημαντικά μικρότερη είναι η επιλογή εννοιολογικών αναπαραστατικών δομών στις εικόνες των εξώφυλλων. Τα είδη που συναντώνται είναι τα εξής:

- **Χρονική αναλυτική διαδικασία:** Σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες συσχετίζονται ως προς μια δομή μέρους-όλου. Στο εξώφυλλο της ΣΤ' (Εξ.17), οι εικόνες που συνιστούν την αφήγηση διευθετούνται οριζόντια και γραμμικά βάσει μιας τοπολογικής χρονογραμμής. Πρόκειται για περιόδους ή γεγονότα της ιστορίας που έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, όπου τα χρονικά μεσοδιαστήματα «σε κλίμακα» δεν αποδίδονται σε αυτή την αλληλουχία εικόνων (ό.π.:163).
- **Συμβολικές Υποδηλωτικές:** Σε δύο εξώφυλλα, το νόημα και η ταυτότητα προκύπτουν εκ των έσω από τις ιδιότητες του Φορέα. Στην Ιστορία της Δ' (Εξ.8) ο πολεμικός εξοπλισμός είναι προσωρινά τοποθετημένος στη βάση μίας «πύρινης» στήλης αχύρων, υποδηλώνοντας ότι στα αρχαία χρόνια όλα διευθετούνταν μέσα από την λήξη βίαιων εχθροπραξιών που σίγουρα επιφέρουν αιματοχυσία. Στην Ιστορία της Ε' (Εξ.12) η ιστορία πηγάζει από το ίδιο το Βυζάντιο. Το συγκρότημα των μοναστηριακών κτισμάτων που φαίνεται να διαπερνούν τα σύννεφα, η θεϊκή δύναμη και όσα διαδραματίζονται με μυστικό τρόπο μέσα σε αυτά, συνιστούν την γενεσιουργό δύναμη της σύγχρονης ιστορίας μέσα από την έμφαση στο χριστιανικό χαρακτήρα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Ανδρέου, 2007:118). Τέλος, ο Κολοκοτρώνης αναπαριστά την ταυτότητα του Έλληνα πολίτη καθώς μέσα από αυτόν πηγάζουν ιδιότητες όπως δύναμη, θάρρος, ανδρεία, αρετή και πατριωτισμός (Εξ.13).

3.3. Ανάλυση εξώφυλλων ως προς την Διαπροσωπική/Διεπιδραστική Μεταλειτουργία

3.3.1. Το βλέμμα

Στα περισσότερα εξώφυλλα δύο είναι τα κυρίαρχα είδη εικόνων ως προς το βλέμμα, οι εικόνες παροχής και οι εικόνες «απαίτησης». Στην πλειοψηφία των εξώφυλλων συναντώνται εικόνες «παροχής» όπου το βλέμμα των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων δεν διασταυρώνεται με το δικό μας. Πρόκειται λοιπόν για εικόνες όπου μας παρέχεται πληροφοριακό υλικό, σαν να κοιτάζουμε εκθέματα σε μια βιτρίνα (ό.π.:194) ή, στην δική μας περίπτωση, εκθέματα σε μία προθήκη κάποιου ιστορικού ή αρχαιολογικού μουσείου.

Σε δύο μόνο περιπτώσεις τα βλέμματα των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων αλληλεπιδρούν με το κοινό. Στις εικόνες αυτές (Εξ.3, Εξ.17) οι οπτικές διατάξεις εξυπηρετούν δύο λειτουργίες. Αφενός δημιουργούν μια «οπτική μορφή άμεσης απευθυντικότητας» και αφετέρου συνιστούν μία «(απ)εικονιστική πράξη» όπου ο θεατής καλείται να αναπτύξει κάποιου είδους φανταστική σχέση με τους αναπαριστώμενους (ό.π.:192). Η εικόνα των παιδιών που παλεύουν με τα γάντια (Εξ.3) σε συνάρτηση με τον τίτλο, ενέχει έναν διδακτισμό ως προς τον τρόπο επίλυσης των διαφορών που πρέπει να αποφεύγεται, καθώς η μάχη σώμα με σώμα θεωρείται πια δεδομένο ότι πρέπει να αποφευχθεί. Οι μαθητές μπορούν πολύ εύκολα να ταυτιστούν με αυτή την εικόνα καθώς πέραν της «απαίτησης», το σχολικό περιβάλλον βρίθει διαφωνιών που καταλήγουν αρκετές φορές σε τσακωμούς και σωματική βία. Στο εξώφυλλο της εικόνας της Ιστορίας ΣΤ' (Εξ.17), τρεις από τις εικόνες όπου απεικονίζονται ο Ναπολέοντας, ο Καποδίστριας, η Ελλάς⁵⁵ και οι στρατιώτες του Αλβανικού Έπους είναι επίσης εικόνες «απαίτησης».

3.3.2. Το μέγεθος του πλαισίου

Τα περισσότερα πλάνα που συναντώνται στα εξώφυλλα είναι μακρινά, εκφράζοντας μεγάλο βαθμό κοινωνικής απόστασης. Συνήθως αποτυπώνονται οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες από μία απόσταση που επιτρέπει να φαίνεται

⁵⁵ <https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges/collection/sulloges/uper-patridos-to-pan.html> (τελευταία πρόσβαση στις 09/06/22)

ολόκληρο το σώμα τους. Κάποιες από αυτές τις εικόνες υπάρχουν και στο εσωτερικό του βιβλίου.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι πρωταγωνιστές των εικόνων αναπαρίστανται από τη μέση και πάνω, συνεπώς κάνουμε λόγο για μεσαία πλάνα. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται απόπειρα σύνδεσης του θεατή με τον ήρωα με στόχο την δημιουργία ενός οικείου περιβάλλοντος. Η τοποθέτησή τους στο κέντρο του πλάνου τους εκθέτει στο επίκεντρο της προσοχής του θεατή. Αυτά τα πλάνα εισάγουν τον αναγνώστη στην εποχή την οποία πραγματεύεται το κάθε τεύχος, καθώς κάτι τέτοιο γίνεται γρήγορα αντιληπτό τόσο από την ενδυμασία των προσώπων όσο και από τα επιμέρους στοιχεία των συνθέσεων (Εξ.1,2,9). Κοντινά πλάνα συναντώνται στην Ιστορία Δ' (Εξ.7)⁵⁶ και στην Ιστορία ΣΤ' (Εξ.17).⁵⁷ Και στις δύο περιπτώσεις επιχειρείται μία συναισθηματική σύνδεση με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα και τον αναγνώστη, καθώς τέτοιες κοντινές προσωπικές αποστάσεις υπάρχουν στις περιπτώσεις όπου υφίσταται στενή σχέση (ό.π.:201).

3.3.3. Προοπτική, Εμπλοκή και Εξουσία

Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, στα εξώφυλλα περιλαμβάνονται Υποκειμενικές Εικόνες με κεντρική προοπτική, όπου εκφράζονται προσωπικές απόψεις των παραγωγών σε σχέση με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Όλες οι εικόνες διαθέτουν μετωπική γωνία, εμπλέκοντας με αυτόν τον τρόπο τον θεατή στην δράση που συντελείται στους αντίστοιχους κόσμους των απεικονίσεων. Επιπλέον τοποθετούνται στο επίπεδο του ματιού του θεατή, συνεπώς ο θεατής εάν και είναι άμεσα εμπλεκόμενος δεν διαθέτει κάποιας μορφής εξουσία απέναντι στις εικόνες. Εξαίρεση αποτελεί η εικόνα ιστορίας ΣΤ' (Εξ.13), όπου η γωνία θέασης του Κολοκοτρώνη είναι πλάγια, αποστασιοποιώντας τον θεατή από τον ηρωικό κόσμο των πολεμιστών του 21'. Η συγκεκριμένη παρουσιάζεται από χαμηλή γωνία και ο Κολοκοτρώνης τοποθετείται σε θέση εξουσίας σε σχέση με τον διεπιδραστικό συμμετέχοντα. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της Ιστορίας Ε' (Εξ.12), όπου τη θέση εξουσίας έχει η εικόνα των μοναστηριακών κτισμάτων, την οποία ο θεατής καλείται να κοιτάξει με δέος από χαμηλά.

⁵⁶ Αναπαρίσταται το άγαλμα το παιδί του Μαραθώνα

⁵⁷ Αναπαρίσταται το πορτρέτο του Καποδίστρια

3.4. Η επικοινωνία λεκτικής και οπτικής τροπικότητας

Η ανάλυση των εξώφυλλων και πιο συγκεκριμένα των εικόνων, κατά τον Barthes είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση καθώς από μόνες τους αποτελούν μια «κυμαινόμενη αλυσίδα σημαινομένων» (2019:39). Για να είναι εφικτή η μελέτη των πιθανών νοημάτων που παράγουν, προϋποτίθεται η συνδρομή του λεκτικού κειμένου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο οπτικός παράγοντας εξαρτάται από αυτό. Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen, η γλώσσα και η οπτική επικοινωνία μπορούν, η καθεμία με το δικά της μέσα, να πραγματώσουν αμφότερες τα « “ίδια” θεμελιώδη συστήματα νοημάτων που συνιστούν την κουλτούρα μας» (2010:67). Στην παρούσα έρευνα είναι απαραίτητο να εξεταστούν στα εξώφυλλα οι δύο συνομιλούντες σημειωτικοί τρόποι, δηλαδή οι τίτλοι και οι εικόνες. Έπειτα από τη συγκριτική μελέτη των δύο αυτών τροπικοτήτων αναδείχτηκαν τριών ειδών σχέσεις επικοινωνίας:

- **Σχέση περιγραφής:** Στις εικόνες αυτές η εικόνα και ο τίτλος αφηγούνται το ίδιο γεγονός, στο βαθμό που κάθε τροπικότητα μπορεί να χρησιμοποιεί τα δικά της μέσα για να πραγματώσει τα «ίδια θεμελιώδη συστήματα νοημάτων» (ό.π.:67).

Στο εξώφυλλο της Ιστορίας Γ' (Εξ.1) είναι εμφανές ότι το βιβλίο πρόκειται να ασχοληθεί με την ιστορία του Αχιλλέα, ο οποίος αποτελεί και το εικονιζόμενο πρόσωπο του αγγείου. Σε αυτό της Ιστορίας Δ' (Εξ.5) παρατάσσονται δύο στρατιώτες οι οποίοι οδεύουν στη μάχη. Η αρχαία Ελλάδα συνδέεται με τις πολεμικές επιχειρήσεις οι οποίες αποτελούν ένα πολύ μεγάλο μέρος της ιστορικής αφήγησης της Δ' τάξης.

Στο εξώφυλλο της Ιστορίας ΣΤ' (Εξ.17) οι εικόνες έχουν τοποθετηθεί χρονολογικά και αποτελούν «γεγονότα» που συνιστούν το σημαντικά κεφάλαια της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας του κόσμου. Τα χρώματα πάνω και κάτω από τις εικόνες υποδεικνύουν την ύπαρξη ξεχωριστών κεφαλαίων, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό από τις πρώτες σελίδες του εγχειριδίου.

- **Σχέση συνέργειας:**⁵⁸ Σε αυτές τις εικόνες ο τίτλος συμπληρώνει την εικόνα ή το αντίστροφο, συνεπώς το κειμενικό μήνυμα επεκτείνεται. Άρα, δεν πρόκειται για μια

⁵⁸ Sipe, L. 1998, "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships", *Children's Literature in Education*, 29, 97-108

απλή περιγραφική σχέση. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η πλειοψηφία των εξώφυλλων που εξετάστηκαν.

Στο εξώφυλλο της Ιστορίας της Γ' (Εξ.2) ο τίτλος *Ιστορία* συνδέεται με μία σκηνή όπου ένας άνθρωπος παίζει κιθάρα. Δεν πρόκειται όμως για κάποιο εγχειρίδιο μουσικής, ούτε πρόκειται για κάποια αφήγηση της ιστορίας του συγκεκριμένου μουσικού ή κάποια μουσικολογική ανάλυση της εξέλιξης της αρχαίας κιθάρας. Συνεπώς, ο μαθητής καλείται να μαντέψει ότι η ιστορία που θα μελετήσει, επρόκειτο να ασχοληθεί με τον πολιτισμό που αναπτύχθηκε στα αρχαία χρόνια. Η ενασχόληση με τον αρχαίο πολιτισμό έχει νόημα στο βαθμό που θεωρείται ότι αποτελεί κομμάτι της πολιτισμικής μας καταγωγής.

Στο εξώφυλλο της Ιστορίας Γ' (Εξ.3) υπάρχει η αναπαράσταση παιδιών που παλεύουν. Ο τίτλος σε συνδυασμό με την εξώφυλλο μας παρέχει ενδυματολογικές πληροφορίες αλλά και συνήθειες μιας περασμένης εποχής. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν με τη φαντασία τους το «περιβάλλον» της εποχής για το οποίο θα γίνει λόγος στο εγχειρίδιο.

Στο εξώφυλλο της Ιστορίας Δ' (Εξ.6) η τριήρης βρίσκεται σε κίνηση, η οποία προδίδεται από το άνυσμα που δημιουργεί το πλοίο σε σχέση με την γραμμή του ορίζοντα. Στην αρχαία Ελλάδα η μετακίνηση των πλοίων αποσκοπούσε είτε στο εμπόριο είτε σε κάποια εκστρατεία. Ένα χρόνο νωρίτερα, στην ιστορία της Γ', τα ταξίδια με τα πλοία έχουν συνδεθεί κυρίως με περιπέτειες συγκεκριμένων ηρώων οι οποίες τις περισσότερες φορές περιλαμβάνουν κάποια μάχη. Η εικονογράφηση των βιβλίων της ίδια περιόδου στην Γ' τάξη περιλαμβάνει πολλές φορές τις τριήρεις. Είναι εύλογο οι μαθητές να συνδέσουν το εξώφυλλο της Δ' με κάποια περιπέτεια ή εκστρατεία παρά με το εμπόριο.

Στα εγχειρίδια της Ιστορίας Δ' (Εξ.8), ΣΤ' (Εξ.13), ΣΤ' (Εξ.14) και ΣΤ' (Εξ.15) η πολεμική διάθεση είναι ιδιαίτερα έκδηλη. Σε όλες τις εικόνες το θέμα αποτελεί κάποια μάχη ή την υπόσχεση αυτής και τα όπλα κατέχουν την κεντρική θέση. Οι τίτλοι, αν και αναφέρονται σε διαφορετικές περιόδους, αποκαλύπτουν ότι ο ρόλος του μαθήματος της ιστορίας είναι η αναψηλάφηση εκείνων των σημαντικών πραγματικών ή μυθικών πολεμικών γεγονότων, από τα οποία αναδύθηκε το σύγχρονο έθνος και στα οποία χρωστάει την «αίγλη» του.

Τέλος, οι παραστάσεις στα εξώφυλλα της Ιστορίας Ε' (Εξ.10,11) κάνουν αναφορά την εκπαίδευση στα Βυζαντινά χρόνια. Στην πρώτη περίπτωση (Εξ.10), η σκηνή της εκπαίδευσης οριοθετείται από ένα διακοσμητικό πλαίσιο. Στην επόμενη

όμως εικονογράφηση η πλαισίωση λειτουργεί ενωτικά και συμπληρωματικά σε σχέση με την εκκλησία η οποία τοποθετείται στο υψηλότερο σημείο της απεικόνισης. Η πλαισίωση σε αυτή την περίπτωση περιλαμβάνει αρκετά παράθυρα και λειτουργεί συμβολικά ως παράθυρο στον εσωτερικό χώρο της εκκλησίας, όπου και συντελείται η δράση της σκηνής της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος, συνειρμικά λόγω παρουσιαστικού, θα μπορούσε να είναι κάποιος ιερομόναχος ενώ ο σταυρός της εκκλησίας τραβάει το βλέμμα καθώς βρίσκεται στο υψηλότερο σημείο της απεικόνισης το οποίο προβάλλεται έντονα εξαιτίας του κορεσμένου χρώματός του αλλά και του φόντου που είναι αρκετά αχνό.

- **Αφηρημένο εννοιολογικό επίπεδο:** Σε αυτή την περίπτωση η σχέση ανάμεσα στον τίτλο και την εικόνα δεν είναι εμφανής και δεν είναι εύκολο να υποθέσει ο μαθητής το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Σε τρεις περιπτώσεις οι εικόνες των εξώφυλλων είναι δύσκολα αποκωδικοποιήσιμες απ' τους μαθητές.

Στο εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' (Εξ.4) υπάρχουν τρία επίπεδα στις εικόνες. Κεντρική θέση κατέχει ο χορός των Μινωιτισσών, ο οποίος πλαισιώνεται από τον αρχαίο δίσκο της Φαιστού ενώ κάτωθεν βρίσκονται διάφορες απεικονίσεις κιθαρωδών που κοιτάζουν προς τα πάνω τον χορό. Τα περισσότερα ανύσματα καθοδηγούν το βλέμμα στο κεντρικό πρόσωπο του χορού και στο δίσκο της Φαιστού. Ο τίτλος του εγχειριδίου *από τη μυθολογία στην ιστορία* δεν μπορεί με εμφανή τρόπο να συνδεθεί με τις εικόνες. Ένας ενήλικας αναγνώστης μπορεί να εικάσει ότι πρόκειται για αρχαιολογικά τεκμήρια που αποκαλύπτουν όψεις του υλικού πολιτισμού της αρχαίας Ελλάδας που συνδέονται με την δημιουργία του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Η μετάβαση από την μυθολογία στην ιστορία δεν είναι όμως εμφανής ούτε στο ενήλικο ούτε στο ανήλικο κοινό.

Στο εξώφυλλο της Ιστορίας της Ε' (Εξ.9) η Ρωμαϊκή και η Βυζαντινή ιστορία απεικονίζονται ως κάστρο και ως κάποιος άγιος που το κρατάει αντίστοιχα. Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε μέσα από την εικόνα τον τρόπο που αυτά τα δύο στοιχεία συνδέονται. Πιο συγκεκριμένα, είναι αδύνατον να αντιληφθούν ότι ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος μεταφέρει την πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας από την Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη. Οι μαθητές όμως είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό των δύο επιμέρους στοιχείων, τα οποία με κάποιο τρόπο και για κάποιο άγνωστο λόγο συνιστούν σημαντικό κομμάτι της ιστορίας που θα μελετήσουν στην Ε' δημοτικού.

Τα εξώφυλλα της Δ' (Εξ.7), της Ε' (Εξ.12) και της ΣΤ' (Εξ.16) επίσης αποτελούν περιπτώσεις όπου ο τίτλος του εγχειριδίου δεν μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την εικόνα ή το αντίστροφο. Το *παιδί του Μαραθώνα* όσο και τα μοναστηριακά κτίσματα της βυζαντινής αυτοκρατορίας δεν προδίδουν με κανένα τρόπο το θέμα του τίτλου *Στα πολύ παλιά χρόνια* και *Στα βυζαντινά χρόνια*. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της βυζαντινής ιστορίας, η εικονογράφηση του εξώφυλλου είναι σχεδόν ονειρική και αιθέρια, αποπροσανατολίζοντας ακόμη περισσότερο τον μικρό αναγνώστη λόγω της χαμηλής της τροπικότητας. Τέλος, στο εγχειρίδιο της ΣΤ' (Εξ.16) απεικονίζεται ένα άλογο πλάι σε ένα χειρόγραφο, του οποίου το κείμενο είναι εξαιρετικά δυσανάγνωστο. Δεν είναι εφικτό να γίνει η σύνδεση του τίτλου *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* με κάποια από τις απεικονίσεις.

3.5. Παραγόμενα νοήματα από την εικονογράφηση των εξώφυλλων

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της σημειωτικής ανάλυσης των εξώφυλλων και άλλων ερευνητικών εργασιών, μπορούν να διατυπωθούν αρκετά χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τα παραγόμενα νοήματα των εξώφυλλων. Γίνεται έντονα αντιληπτό, τόσο στα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια όσο και στα νεότερα, ότι υιοθετείται η παραδοσιακή αντίληψη της ιστοριογραφίας, που συνδέεται με το κλίμα της ρομαντικής εθνικιστικής ιστοριογραφίας του 19^{ου} αιώνα (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:34). Η εικονογράφηση αναδεικνύει μεμονωμένα ιστορικά πρόσωπα μεγάλης «ιστορικής» σημασίας καθώς και συγκεκριμένα γεγονότα, κυρίως πολεμικά, που εξυπηρετούν συγκεκριμένο αφήγημα ως προς την συγκρότηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Συνεπώς, πρόκειται για μια εθνοκεντρική, γεγονοτολογική και προσωποκεντρική θεώρηση της ιστορίας με έμφαση στην στρατιωτική-πολιτική ιστορία και είναι αρκετά απομακρυσμένη από τις παραδοχές της «Νέας Ιστορίας»,⁵⁹ η οποία συνδέεται έντονα με την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία και προϋποθέτει μια «στοχαστική, δομική και ισοβαρή ιστοριογραφική προσέγγιση κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας στο παρελθόν» (Μαξούρης, 2007:130).

Πιο συγκεκριμένα, στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων, η υπερβολική προβολή πολεμικών και στρατιωτικών γεγονότων,⁶⁰ είναι ιδιαίτερα

⁵⁹ Η Νέα Ιστορία στοχεύει στην «ανάπτυξη προσωπικών κριτηρίων προσέγγισης του υλικού της ιστορίας» ώστε να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν την ταυτότητά τους αλλά και την ιστορικότητα αυτής (Λεοντσίνης, 1999:20) στο Μαξούρης, (2007:134-135).

⁶⁰ Πρόκειται για διαπίστωση η οποία έχει επισημανθεί αρκετά χρόνια νωρίτερα από το Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων (Μπουζάκης, Κανταρτζή, 2019:27).

εμφανής στα εξώφυλλα των εγχειριδίων της Δ' και ΣΤ'. Στα εξώφυλλα της ΣΤ', που σχετίζονται με την σύγχρονη ιστορία, είναι πιο έντονη η προσωποκεντρική προσέγγιση καθώς παρουσιάζονται μεμονωμένα πρόσωπα π.χ. Κολοκοτρώνης, Καποδίστριας και όλα τα εικονογραφικά θέματα αφορούν την πολεμική ιστορία του πρόσφατου παρελθόντος, υπερτονίζοντας συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα⁶¹ και ταυτόχρονα αποσιωπώντας άλλα (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:184-5). Μάλιστα, στην περίπτωση του εξώφυλλου της ΣΤ' του 1989, οι Τούρκοι/«άλλοι» τοποθετούνται απέναντι στους Έλληνες ως εχθροί, αποκαλύπτοντας την εθνικιστική ιστοριογραφία που σε κάποιες περιπτώσεις αποτυπώνεται και στην εικονογράφηση των βιβλίων. Στα μετέπειτα εγχειρίδια, η προσπάθεια που έχει ξεκινήσει από το 1996 για την άμβλυνση του εθνικιστικού περιεχομένου και των αρνητικών αναφορών στους «άλλους»⁶² αποτυπώνεται και στην εικονογράφηση. Ταυτόχρονα, από την εικονογράφηση απουσιάζουν οι αναφορές στις περιόδους ειρηνικής συνύπαρξης, κάτι που έχει διαπιστωθεί και στην κειμενική ανάλυση⁶³ των εγχειριδίων της Ιστορίας.⁶⁴ Συμπερασματικά, μέσα από την εικονογράφηση των εξώφυλλων της ΣΤ', γίνεται αντιληπτό ότι τονίζονται οι αρετές του εθνικού εαυτού μέσα από την ανάδειξη συγκεκριμένων πολεμικών γεγονότων και ηρωικών πράξεων (Παληκίδης, 2009) ενώ παράλληλα «αποτίεται» φόρος τιμής σε συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα. Εξαίρεση αποτελεί το εγχειρίδιο της ΣΤ' του 2006, το οποίο σε γενικές γραμμές ακολουθεί την γαλλική ιστοριογραφική προσέγγιση (Μπουζάκης & Κανταρτζή, 2019:176) και η εικονογράφηση του φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αναβαθμισμένη (Παληκίδης, 2007:328) και περισσότερο διδακτικά αξιοποιήσιμη (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:121, Παληκίδης, 2007:350).

Στο εξώφυλλο της ΣΤ' (Εξ.15) μπορούμε να κάνουμε μερικές ακόμη παρατηρήσεις που συνοψίζουν κάποια συμπεράσματα από την βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και κάποια ευρήματα άλλων ερευνητών. Στις υποδιαίρεσεις των κεφαλαίων, στο πρώτο καρέ αποτυπώνεται ο Ναπολέοντας πάνω σε ένα άλογο, ο

⁶¹ Ξωχέλλης 2000β, Μήλλας, 2005, Γατσωτής, 2008 στο Μπουζάκης & Κανταρτζή (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου. Η διαχείριση των Εθνικών Τραυμάτων, Επιτευγμάτων και Μύθων*, σσ. 30. Αθήνα: Gutenberg.

⁶² Κωνσταντινίδου 2000, Κοτοπούλου, 2009, Κοντοβά, 2014 στο Μπουζάκης & Κανταρτζή (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου. Η διαχείριση των Εθνικών Τραυμάτων, Επιτευγμάτων και Μύθων*, σσ. 33. Αθήνα: Gutenberg.

⁶³ Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλογή της εικονογράφησης στοχεύει αποκλειστικά στην υποστήριξη του κειμένου και ποτέ δεν το αμφισβητεί (Ανδρέου, 2002:303).

⁶⁴ Αδάμου, 2002, στο Μπουζάκης & Κανταρτζή (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου. Η διαχείριση των Εθνικών Τραυμάτων, Επιτευγμάτων και Μύθων*, σσ. 31. Αθήνα: Gutenberg.

οποίος συνδέεται άρρηκτα με τις ιδέες του Διαφωτισμού, του οποίου τα επιτεύγματα πηγάζουν από την αρχαία Ελλάδα (Φραγκουδάκη, 1997:171). Συνεπώς, η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού υπονοείται δια μέσου της ανωτερότητας του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ο οποίος επηρεάστηκε σημαντικά από την αρχαία Ελλάδα και επηρέασε με τη σειρά του την σύγχρονη ιστορία της (1997:167). Επιπλέον, στην τρίτη εικόνα η Ελλάδα απεικονίζεται ως αρχαία κόρη⁶⁵ υπερυψωμένη πάνω σ' ένα σύννεφο, φορώντας δάφνινο στεφάνι και πατώντας πάνω στις σπασμένες αλυσίδες των δεσμών της.⁶⁶ Αυτή η συναισθηματικά φορτισμένη απεικόνιση παραπέμπει σε μία διαπίστωση της Φραγκουδάκη, η οποία αντιλαμβάνεται την Ελλάδα ως «σκλαβωμένη μητέρα» που καλεί τα παιδιά της να την ελευθερώσουν, πέφτοντας στον αγώνα της ανεξαρτησίας των εθνών-κρατών, υπηρετώντας «τις ιδέες του δίκαιου μίσους και του ηρωικού πάθους, της ηθικής βίας και της ιερότητας της θυσίας» (2004:17-18).⁶⁷

Τα πολεμικά θέματα είναι κεντρικά και στα εξώφυλλα της Δ'. Η συνολική εικονογράφηση των εγχειριδίων της Δ' συμφωνεί με τα ευρήματα του Ανδρέου, σύμφωνα με τον οποίο η εικονογράφηση λειτουργεί εθνοκεντρικά, απεικονίζοντας ελάχιστα τους «άλλους» λαούς και πολιτισμούς και «αποδεικνύοντας» την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού έθνους (2002:304). Οι Ανδρέου και Κασβίκης, μέσα από την εικονογραφική και κειμενική μελέτη του εγχειρίδιο της Δ' του 2006, αποδεικνύουν την υιοθέτηση της παραδοσιακής ιστοριογραφίας και τον παραγκωνισμό της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του παρελθόντος (2007:113). Η εικονογράφηση όλων των εξωφύλλων των εγχειριδίων της Δ' επιβεβαιώνει μέρος των συμπερασμάτων της έρευνας τους, όπως την προβολή προσώπων εθνικής υπερηφάνειας και ένδοξων πολεμικών στιγμών και τον τονισμό του στοιχείου της ομοιογένειας και ομοφυχίας έναντι των «άλλων», οι οποίοι παρουσιάζονται μόνο στο βαθμό που προκαλούν δεινά στους Έλληνες.⁶⁸ Επιπλέον, εντόπισαν ότι οι μαθητές παροτρύνονται να βιώσουν συναισθήματα χαράς και υπερηφάνειας για τα επιτεύγματα των αρχαίων Ελλήνων, των οποίων ο «ανώτερος» πολιτισμός φαίνεται να επηρεάζει μονόδρομα τους άλλους πολιτισμούς (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:102). Τέλος, η

⁶⁵ Σε αυτό το σημείο είναι εμφανής η σύνδεση της σύγχρονης Ελλάδας με την αρχαιότητα.

⁶⁶ <https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges/collection/sulloges/uper-patridos-to-pan.html> (τελευταία πρόσβαση στις 10/06/22)

⁶⁷ Η έννοια της πατρίδας διαθέτει μία πολιτική διάσταση και ταυτίζεται και με την κοινωνική ελευθερία, καθιστώντας τον πατριωτισμό ως όραμα δημοκρατίας (Φραγκουδάκη, 2004:17-18).

⁶⁸ Στο εγχειρίδιο της ΣΤ' (1986) γίνεται η μοναδική εικονογραφική αναφορά στους «άλλους», που στην προκειμένη περίπτωση πρόκειται για Τούρκους που διαπράττουν «ύβρι» σκοτώνοντας χριστιανούς ιερείς.

συνολική εικονογράφηση αυτού του εγχειριδίου επικεντρώνεται στην γεγονοτολογική διάσταση της ιστορίας με έμφαση στην πολιτική και πολεμική ιστορία.⁶⁹

Η περίπτωση του εξώφυλλου του εγχειριδίου της Δ' (Εξ.7), που δεν απεικονίζει πολεμικά γεγονότα αλλά το άγαλμα *Το παιδί του Μαραθώνα*, σκιαγραφεί τον αρχαιολογικό διάλογο περί χρήσης του υλικού πολιτισμού της αρχαιότητας με όρους ιστορίας της τέχνης και αισθητικής. Το άγαλμα «συμπυκνώνει» τα καλλιτεχνικά επιτεύγματα της κλασικής περιόδου τα οποία αποτελούν σύμβολα του ελληνικού πολιτισμού και παρουσιάζονται ως πολύτιμος θησαυρός με οικονομική, καλλιτεχνική και επιστημονική αξία. Κρίσιμος είναι και ο συγχρονισμός της κλασικής περιόδου με τον «Χρυσό Αιώνα», με αποτέλεσμα την εξιδανίκευση της ως την πιο σημαντική περίοδο του παγκόσμιου πολιτισμού (Κασβίκης, 2007:173,188-190).

Στα εγχειρίδια της Γ', στην εικονογράφηση των εξώφυλλων χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο τεκμήρια του υλικού πολιτισμού της αρχαιότητας π.χ. αγγεία, κυκλαδικές τοιχογραφίες και μινωικά κεραμικά. Σύμφωνα με τον Κασβίκη, η ιστορική διάσταση των αρχαιολογικών αφηγήσεων στηρίζεται στον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος και έχει ισχυρή παρουσία από το 80' έως σήμερα (2007:161,170).⁷⁰ Ταυτόχρονα, οι πολιτισμικές περίοδοι (γεωμετρική, αρχαϊκή, κλασική, ελληνιστική) καθορίζονται από το σύνολο των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την ιστορική εξέλιξη του υλικού πολιτισμού κάθε περιόδου,⁷¹ ο οποίος προβάλλεται με όρους τέχνης καθώς η αξία των τεχνουργημάτων συνδέεται με την δεξιοτεχνία και αποτιμάται με όρους αισθητικής.

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το εξώφυλλο του εγχειριδίου της Γ' (Εξ.4) καθώς συγκεντρώνει πολλές διαφορετικές αναπαραστάσεις που μεμονωμένα έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Η εικονογράφηση συμφωνεί με τις κειμενικές, ως επί το πλείστον αρχαιολογικές, αφηγήσεις καθώς αποτυπώνονται θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της προϊστορίας και της μυθολογίας, η οποία με τη σειρά της εισάγει αποτελεσματικά τους μαθητές στα υλικά και πνευματικά επιτεύγματα της αρχαίας

⁶⁹ Το 27% του εικονιστικού υλικού αφορά πολεμικό περιεχόμενο και απεικονίζει πολεμικές εξαρτήσεις, πολεμικά μνημεία, πολεμιστές, χάρτες πολεμικών επιχειρήσεων και τρόπαια πολέμου (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:113).

⁷⁰ Παρά τη διαρκή παρουσία του υλικού πολιτισμού στα εγχειρίδια, η αρχαιολογία δεν υφίσταται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο.

⁷¹ Πρόκειται για μια ιστορική-πολιτισμική προσέγγιση, όπου για την περιγραφή της υλικής διάστασης του παρελθόντος δίνεται έμφαση στην ένταξη των τεχνουργημάτων σε συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, φάσεις και πολιτισμούς με καθορισμένη γεωγραφική κατανομή (Κασβίκης, 2007:177-183).

Ελλάδας (Κασβίκης, 2007:163).⁷² Πιο συγκεκριμένα, οι προϊστορικές κοινωνίες⁷³ στα εγχειρίδια της Γ' (Εξ.4), οι οποίες αναπτύχθηκαν εντός των εδαφικών ορίων της σύγχρονης Ελλάδας,⁷⁴ ενσαρκώνουν το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο του «θαύματος» της κλασικής αρχαιότητας (2007:97-98).⁷⁵ Ενδεικτικά, στην προϊστορία επισημαίνεται συνεχώς η σπουδαιότητα των μινωικών τεχνιτών⁷⁶ και της κεραμικής τους τέχνης (2007:172).⁷⁷ Άλλα χαρακτηριστικά των μινωικών κοινωνιών, όπως η γραφή,⁷⁸ τεκμηριώνουν την πολιτισμική συνέχεια μέσα από τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας (2007:195).⁷⁹ Υπό αυτό το πρίσμα, η εικονογράφηση περισσότερο αναδεικνύει ένα λαμπρό παρελθόν και επιβεβαιώνει την πολιτισμική του συνέχεια, παρά χρησιμοποιεί τα υλικά τεκμήρια για να περιγράψει τι συνέβη στο παρελθόν (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:110).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ζωγραφική απεικόνιση του κυκλαδικού ειδωλίου του αρπιστή στο εξώφυλλο της Γ' (Εξ.2). Ο κυκλαδικός πολιτισμός, αν και δεν μπορεί να συνδεθεί εύκολα με την ελληνική εθνική ταυτότητα, θεωρείται ιδιαίτερα επιδραστικός στο χώρο της τέχνης, ιδίως εξαιτίας των κυκλαδικών ειδωλίων (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:98). Το συγκεκριμένο ειδώλιο του αρπιστή, έχει συχνά επιχειρηθεί να ταυτιστεί με τον μυθολογικό Ορφέα, κάτι που υπακούει σε συγκεκριμένη αντίληψη της ιστορίας της τέχνης σύμφωνα με την οποία οι απεικονίσεις των τεχνουργημάτων απαιτείται να ταυτίζονται με κάποιο γνωστό μυθολογικό ή ιστορικό πρόσωπο (2007:176). Τέλος, το εξώφυλλο, όπου αποτυπώνεται ένα αγγείο στο οποίο

⁷² Η πρόθεση της μετάβασης από την μυθολογία στην ιστορία δηλώνεται και στον τίτλο του εγχειριδίου (Γ', 2006) και υπονοεί την αδιάσπαστη πολιτισμική συνέχεια του ελληνικού έθνους.

⁷³ Προϊστορικές κοινωνίες αποτελούν οι τρεις μεγάλοι πολιτισμοί που δημιουργήθηκαν στην εποχή του χαλκού: ο κυκλαδικός, ο μινωικός και ο μυκηναϊκός.

⁷⁴ Οι αναφορές στα γεωγραφικά όρια των προϊστορικών κοινωνιών που αναπτύχθηκαν «στην κυριολεξία στα σημερινά εδαφικά όρια του ελληνικού κράτους» (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:97-98) υπονοούν την χωρική συνέχεια του ελληνικού έθνους ήδη από τους προϊστορικούς χρόνους.

⁷⁵ Άλλοι σπουδαίοι πολιτισμοί, όπως αυτός των Αιγυπτίων και των Μεσοποταμίων, αλλά και τα υλικά τους επιτεύγματα αποσιωπώνται (Κασβίκης, 2007:193) και μνημονεύονται στο βαθμό που αποτέλεσαν εμπορικούς δρόμους του μινωικού και μυκηναϊκού εμπορίου (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007:101).

⁷⁶ Ο μινωικός πολιτισμός έχει χαρακτηριστεί ως ο πρώτος πραγματικός πολιτισμός της Ευρώπης (Andreou 2005, Fitton, 1996, MacGillivray, 2000) στο Ανδρέου & Κασβίκης (2007), 98.

⁷⁷ Στο εξώφυλλο της Γ' (2006) απεικονίζεται το κεραμικό έργο *Οι Μινωίτισσες που χορεύουν* (Γ', 2006:120).

⁷⁸ «Η μη-κρυπτογραφημένη ιερογλυφική και Γραμμική Α' των μινωικών κοινωνιών», όπως ο δίσκος της Φαιστού που απεικονίζεται στο φόντο του εξώφυλλου της Γ' (1986), «συναρτάται με την Γραμμική Β'» (Μυκηναϊκή γραφή), η οποία συνδέεται εμφανέστερα με την ελληνική γλώσσα, ώστε να υποστηριχθεί η γλωσσική συνέχεια του έθνους (Κασβίκης, 2007:195).

⁷⁹ Η χρονική συνέχεια του εθνικού υποκειμένου τεκμηριώνεται από υπερβατικές χρονικά διασυνδέσεις διάφορων πολιτισμικών διαδικασιών του παρελθόντος, οι οποίες επιβιώνουν στο σήμερα, όπως ο χορός των γυναικών στην μινωική Κρήτη, ο οποίος ταυτίζεται με τα σύγχρονες λαϊκές εκδηλώσεις (Κασβίκης, 2007:195).

αναπαρίσταται ο Αχιλλέας (Εξ.1), κάνει σαφή αναφορά στο έργο του Ομήρου *Ιλιάδα*, που αποτελεί ένα εμβληματικό έργο παγκόσμιας αναγνώρισης.

Σύμφωνα με τον Κασβίκη (2007), η υλική διάσταση του παρελθόντος περιγράφεται βάσει της ιστορικής-πολιτισμικής προσέγγισης και στα τελευταία εγχειρίδιο της Ε' (Εξ.12). Ο υλικός πολιτισμός ανασυνθέτει ιστορικά περιόδους που σχετίζονται με την βυζαντινή περίοδο μέσα από τη διασύνδεση συγκεκριμένων προσώπων, όπως ο Μέγας Κωνσταντίνος, με τα υλικά τεκμήρια του παρελθόντος (2007:170). Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην χωρική και χρονική διασπορά της βυζαντινής εικονογραφίας, με την έναρξη χρήσης των λατρευτικών εικόνων και των βυζαντινών ψηφιδωτών,⁸⁰ τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία του υλικού πολιτισμού εκείνης της περιόδου (2007:184). Η βυζαντινή αρχαιολογία ταυτίζεται επίσης με την ιστορία της τέχνης, καθώς παρατηρείται διασύνδεση της βυζαντινής τέχνης με τη χριστιανική θρησκεία. Οι ρίζες της βυζαντινής ιστορίας ανάγονται με τη σειρά τους και αυτές στην αρχαιότητα (2007:174).⁸¹ Στο εγχειρίδιο της Ε' (Εξ.12), η χρήση των όρων «Βυζάντιο», «Βυζαντινή αυτοκρατορία» και «Βυζαντινοί» τόσο στις κειμενικές όσο και στις οπτικές πηγές, επιτυγχάνει την ελληνοποίηση της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (2007:99), ενώ παράλληλα τα πολυπολιτισμικά, πολυεθνικά και πολυγλωσσικά χαρακτηριστικά της σχετικοποιούνται κάτω από τον ομογενοποιητικό χαρακτήρα του χριστιανισμού (2007:102).⁸² Στο εξώφυλλο 12, δίνεται απόλυτη έμφαση στον χριστιανικό χαρακτήρα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας επιβεβαιώνοντας τη συνέχεια του ελληνικού έθνους και πολιτισμού μέσω του ελληνοχριστιανισμού, κάτι που επιβεβαιώνεται από τη συνολική εικονογράφιση και το περιεχόμενο του βιβλίου (2007:118).⁸³ Επιπλέον παρατηρείται μία ενδιαφέρουσα αλλαγή στα εξώφυλλα των εγχειριδίων του 1986 και του 1999 με την προσθήκη ενός ναού στο πάνω μέρος της απεικόνισης. Αυτή η αλλαγή μπορεί να συνδέεται με την σημαντική αύξηση των μεταναστευτικών ροών το 90' και πιθανά αποτυπώνει τον δημόσιο διάλογο σε σχέση με την «αλλοίωση» του ελληνικού πολιτισμού και την

⁸⁰ Οι διαπιστώσεις του Κασβίκη (2007) αποτυπώνονται και στο εξώφυλλο της Ε'(1975) όπου απεικονίζεται ένα ψηφιδωτό στο οποίο πρωταγωνιστεί ο Μέγας Κωνσταντίνος.

⁸¹ Στην Ιστορία Ε' (2006:162) γίνεται σαφής αναφορά στην βυζαντινή ως χριστιανική τέχνη, με επιρροές από την κλασική τέχνη των αρχαίων Ελλήνων, η οποία αποτυπώνεται έντονα στην αρχιτεκτονική μέσω της υιοθέτησης του ελληνικής προελεύσεως ρυθμού της βασιλικής στους χριστιανικούς ναούς (Κασβίκη, 2007:174).

⁸² Η χρήση των όρων αυτών είναι εμφανής σε όλους τους τίτλους των εξωφύλλων των σχολικών εγχειριδίων της Ε'.

⁸³ Το 18% των εικόνων προβάλλουν το χριστιανικό χαρακτήρα της βυζαντινής αυτοκρατορίας (Κασβίκη, 2007:121)

αναγραφή του θρησκευματος στην αστυνομική ταυτότητα. Αντίστοιχα στο εξώφυλλο του 1986, η απουσία του συμβόλου του σταυρού πιθανά αντανάκλα το «αίτημα» εκδυτικισμού με την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ.

3.6. Σύνδεση νοημάτων με τα Αναλυτικά Προγράμματα

Τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων από το 1974 έως το 2012, άλλοτε φαίνεται να αντανάκλουν τους διακηρυγμένους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και άλλοτε να τους διαψεύδουν.

Στα εξώφυλλα των εγχειριδίων που εκδίδονται στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης (1974-1986) παρατηρείται πράγματι μια προσπάθεια ανάδειξης «των πολιτικών γεγονότων και πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν του Έθνους»⁸⁴ μέσα από την εικονογράφησή των εξωφύλλων. Κεντρική θέση κατέχει η προϊστορική τέχνη και η κλασσική περίοδος στα εγχειρίδια της Γ' (Ιλιάδα, Κυκλαδικά ειδώλια και τοιχογραφίες), οι πολεμικές αναπαραστάσεις της αρχαιότητας στα εξώφυλλα της Δ' (εξοπλισμένοι άντρες, τριήρης), το βυζαντινό ψηφιδωτό και η σκηνή διδασκαλίας στην Ε' (1991)⁸⁵ και ο Κολοκοτρώνης και η επανάσταση του 21' στα εγχειρίδια της ΣΤ'. Το ιστορικό παρελθόν που αποτυπώνεται στα παραπάνω εξώφυλλα συντίθεται από κορυφαίες στιγμές της προϊστορικής, κλασσικής και βυζαντινής τέχνης, υπονοώντας την συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στην διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Τα εξώφυλλα της σύγχρονης ιστορίας αντανάκλουν τις επιρροές της ρομαντικής ιστοριογραφίας και συνδέονται με την επικρατούσα άποψη περί Παλιγγενεσίας του έθνους, αναπαράγοντας το τρίσημο σχήμα ως κυρίαρχο επεξηγηματικό σχήμα δόμησης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Οι τροποποιήσεις των Α.Π. του 1987⁸⁶ και 1989,⁸⁷ πέραν της «κατανόησης της ιστορικής συνέχειας του Έθνους και της προσφοράς του στην εξέλιξη του πολιτισμού» προσθέτουν στους σκοπούς του μαθήματος την αναφορά σημαντικών γεγονότων από την παγκόσμια ιστορία, «που συνδέονται με την ελληνική ή διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο για τις τύχες του κόσμου» και κρίνουν σκόπιμη την αναφορά «στις ειρηνικές περιόδους και την πολιτιστική δραστηριότητα χωρίς όμως να παραλείπονται και οι πόλεμοι με τις ιδιαίτερες επιπτώσεις τους». Στην εικονογράφιση των

⁸⁴ ΠΔ. 1034 (1977), σ.3197.

⁸⁵ Η πιθανή ημερομηνία έκδοσης του εξώφυλλου της Ε' (1991) είναι το 1986, γι' αυτό επιλέγεται να συνδεθεί με τα Α.Π. του 1977.

⁸⁶ ΠΔ 197, 416 & 431 (1987): Γ', σ.912, Δ', Σ.2033, Ε', σ. 1923.

⁸⁷ ΠΔ 540 (1989): ΣΤ', σ.4643-4644.

εξώφυλλων των εγχειριδίων εκείνης της περιόδου αποτυπώνονται: ένα άγαλμα της κλασικής περιόδου (Δ' 1987), μια σκηνής διδασκαλίας (Ε',1999) και μία πολεμική σκηνή όπου τον «εθνικό άλλο» συνιστούν οι αλλόθρησκοι Οθωμανοί (ΣΤ',1989). Δεν παρατηρείται κάποια μετατόπιση σε σχέση με τα προηγούμενα Α.Π., ως προς την εικονογράφηση, καθώς αποτυπώνεται η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού μέσω της κλασικής αρχαιότητας, η σημασία της εκκλησίας στην επιβίωση του ελληνικού πολιτισμού μέσω της μόρφωσης των Ελλήνων και τα πολεμικά θέματα που αναπαράγουν εθνικά μίσση και αντανακλούν τις θέσεις της εθνικιστικής ιστοριογραφίας. Στις τροποποιήσεις των Α.Π. του 1995' για τα εγχειρίδια της Γ',⁸⁸ έμφαση δίνεται «στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα» καθώς και στο «πνεύμα αλληλοκατανόησης των λαών», αποτυπώνοντας τις αξίες της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (Μπονίδης, 1998). Στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την έκδοση νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ (2003), δεν εκδίδονται εγχειρίδια με νέα εικονογράφηση, συνεπώς δεν είναι εφικτό να ερευνηθεί κατά πόσο αυτή η στροφή αποτυπώνεται και στην εικονογράφηση των εξώφυλλων.

Το 2006 εκδίδονται εγχειρίδια με αρκετά πιο σύνθετη εικονογράφηση στα εξώφυλλά τους. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας αποτελεί «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης».⁸⁹ Η εικονογράφηση δε φαίνεται να συμφωνεί με τις προθέσεις της συγγραφικής ομάδας καθώς αντανακλά την ιστοριογραφική προσέγγιση της «Παραδοσιακής Ιστορίας».⁹⁰ Τα εξώφυλλα της Γ' και της Ε' αναπαράγουν το αφήγημα της πολιτισμικής συνέχειας⁹¹ και του τρίσημου σχήματος μέσω της χρήσης του υλικού πολιτισμού, το εξώφυλλο της Δ' αποτυπώνει μία πολεμική «στιγμή» και το εξώφυλλο της ΣΤ' αφενός υπονοεί την ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, διαμέσου του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και της

⁸⁸ ΠΔ 409 (1995): Γ', σ. 6415.

⁸⁹ ΥΑ 21072/Γ2 (2003), σ. 3918.

⁹⁰ Η θεματολογία των εικόνων στην «Παραδοσιακή Ιστορία» αφορά την απεικόνιση σημαντικών προσώπων οι οποίες λειτουργούν ως μαρτυρίες πολιτικών, στρατιωτικών και διπλωματικών γεγονότων, ενώ στην «Νέα Ιστορία» αφορά τις αναπαραστάσεις όψεων του ιστορικού τοπίου και της πολιτισμικής, οικονομικής και κοινωνικής του ζωής (Μαξούρης, 2007:138-139).

⁹¹ Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ -Α.Π.Σ. (2003), η θεματική ενότητα *Θέματα από την αρχαία και Τοπική ιστορία* έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά (2003:184).

διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού πολιτισμού από την αρχαία Ελλάδα,⁹² και αφετέρου προωθεί την γεγονοτολογική⁹³ και προσωποκεντρική⁹⁴ θεώρηση της ιστορίας.

⁹² Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ -Α.Π.Σ. (2003) μέσα από τη διδασκαλία της ενότητας «*Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια*», στόχος είναι η «εκτίμηση της προσφοράς της Ευρώπης στον παγκόσμιο πολιτισμό και την αξία της ειρήνης και συνεργασίας» (2003:185).

⁹³ Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ -Α.Π.Σ. (2003), στόχος της ενότητας *Η Επανάσταση του 1821* είναι «να γνωρίσουν τα σημαντικότερα γεγονότα (κοινωνικά, στρατιωτικά, οικονομικά, πολιτικά, διπλωματικά, κ.ά.) από τις παραμονές της Επανάστασης του '21, έως τη δολοφονία του Καποδίστρια» (2003:185).

⁹⁴ Η ανάδειξη συγκεκριμένων προσώπων παρατηρείται και στην στοχοθεσία της Ε' στη θεματική ενότητα *Το βυζαντινό κράτος μεγαλώνει και αναπτύσσεται*, όπου δίνεται έμφαση στην κατανόηση του αποφασιστικού ρόλου που διαδραματίζουν οι ηγέτες στην ιστορία (Δ.Ε.Π.Π.Σ -Α.Π.Σ. 2003:185).

Μέρος Γ' - Συμπεράσματα

Η σημειωτική ανάλυση των εξώφυλλων έφερε στο φως κάποια ευρήματα από τα οποία μπορούν να εκμαιευτούν χρήσιμα συμπεράσματα. Ως προς την **κειμενική μεταλειτουργία**, σε επίπεδο σύνθεσης, το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ αποτελούν την αδιαμφισβήτητη αυθεντία στην παραγωγή της σχολικής γνώσης. Όπου παρουσιάζονται ιστορικά πρόσωπα, το αχνό φόντο και η αποπλαισίωση βοηθάει στο να τονιστεί η σημασία, η διαχρονικότητα και η αντιπροσωπευτικότητά τους ως δείγματα. Επιπλέον, τα μεσαία πλάνα και η μετωπική γωνία δημιουργούν ένα οικείο περιβάλλον ανάμεσα στον μαθητή και στο αναπαριστώμενο πρόσωπο ενώ σε λιγότερες περιπτώσεις δημιουργούν συναισθηματική εμπλοκή. Παρά την άμεση εμπλοκή τους, οι μαθητές δεν διαθέτουν εξουσία απέναντι στις εικόνες των εξώφυλλων. Με αυτό τον τρόπο τα αναπαριστώμενα ιστορικά πρόσωπα εξιδανικεύονται και τοποθετούνται στο πάνθεο των ηρώων. Η πληθώρα των πολεμικών αναπαραστάσεων από τα βάθη του χρόνου έως σήμερα επιτείνει την αίσθηση της ηρωικότητας του ελληνικού έθνους.

Στο επίπεδο της **αναπαραστατικής μεταλειτουργίας**, υπάρχουν εξώφυλλα των οποίων οι συμβολισμοί, εκτός από την εξιδανίκευση συγκεκριμένων προσώπων, προωθούν την ιδέα της ιστορίας ως άθροισμα γεγονότων και την ιδέα της ελληνικότητας της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, επιβεβαιώνοντας την πολιτισμική συνέχεια των Ελλήνων και υπονοώντας τον ομογενοποιητικό χαρακτήρα του χριστιανισμού.

Ως προς την **διεπιδραστική μεταλειτουργία**, τα εξώφυλλα που αποτυπώνουν τον υλικό πολιτισμό της αρχαιότητας καλούν τους μαθητές να βρουν σημεία «πολιτισμικής» επαφής ανάμεσα στο τώρα και στο τότε, λειτουργώντας περισσότερο πληροφοριακά και χωρίς κάποια συναισθηματική εμπλοκή, σαν να πρόκειται για ιερά εκθέματα σε αρχαιολογικό μουσείο.

Ως προς την **τυπολογία της εικονογράφησης**, στα εξώφυλλα της Ιστορίας συναντάται αρκετά η αναπαραστατική και περισσότερο η αφηγηματική εικονογράφηση. Ως προς την πρώτη, υπάρχουν εικόνες αμφίβολης παιδαγωγικής αξίας καθώς δημιουργήθηκαν από τον εικονογράφο για να οπτικοποιήσουν το σχολικό κείμενο χωρίς να αποτελούν πρωτογενείς οπτικές πηγές. Ως προς τη δεύτερη, σε κάποιες περιπτώσεις τα εξώφυλλα κοσμούν οι συνθέσεις καταξιωμένων καλλιτεχνών

ή ο υλικός πολιτισμός της αρχαιότητας. Στις περισσότερες περιπτώσεις αποτυπώνονται αμφίβολης ποιότητας σκιτσογραφικές εικονογραφήσεις οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη της συνέχειας της εθνικής ιστορίας.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψιν την επικοινωνία της λεκτικής και οπτικής τροπικότητας, τα εξώφυλλα διακατέχονται από εθνοκεντρικές απόψεις που αφορούν την ανωτερότητα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και στην αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού έθνους μέσα από το Παπαρρηγοπούλειο σχήμα «Αρχαιότητα – Βυζάντιο – Νεότερη Εποχή». Ο εθνοκεντρισμός γίνεται αντιληπτός τόσο από την προσωποκεντρική και γεγονοτολογική προσέγγιση ενός εξιδανικευμένου και ένδοξου πολεμικά παρελθόντος, όσο και από την αποσιώπηση άλλων πολιτισμών. Οι επιρροές της ρομαντικής παράδοσης στην εθνική ιστοριογραφία εγγράφονται στην συντριπτική πλειοψηφία των εξωφύλλων καθώς η εθνική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από την πολιτισμική συνέχεια του έθνους αλλά και από την αναγνώριση της συμβολής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στον δυτικό πολιτισμό. Η τεκμηρίωση της συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού επιτυγχάνεται και μέσα από την σύνδεση της αρχαιολογικής πληροφορίας με την εθνική ταυτότητα, αποδίδοντας συμβολικό περιεχόμενο στον υλικό πολιτισμό.

Συμπερασματικά, η ιστορική εκπαίδευση και η εθνική ταυτότητα είναι στενά συνδεδεμένες. Κάθε απόπειρα αμφισβήτησης ή παρέκκλισης από τον κανόνα της σχολικής ιστοριογραφίας έχει προκαλέσει μεγάλες αντιδράσεις και αντανακλά τον φόβο της αλλοίωσης της εθνικής συνείδησης.⁹⁵ Όπως φαίνεται, παρά τις σημαντικές μεταβολές στην κοινωνική και πολιτική εμπειρία που συντελέστηκαν από την περίοδο της Μεταπολίτευσης έως σήμερα, στην συντριπτική τους πλειοψηφία τα εξώφυλλα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας εξακολουθούν να επιβεβαιώνουν οπτικά αυτές τις εδραιωμένες και κυρίαρχες ιστορικές αφηγήσεις, παράγοντας αναπαραστάσεις για το παρελθόν που συναινούν στη συγκρότηση μιας ιδιαίτερα εύθραυστης εθνικής ταυτότητας.

Κατά την εκπόνηση της εργασίας ο ερευνητής αντιμετώπισε κάποιες προκλήσεις. Για την υποστήριξη των ευρημάτων της ανάλυσης μέσω της Κοινωνικής Σημειωτικής, χρειάστηκε να επεκταθεί σε άλλα πεδία μελέτης, π.χ. τη διδακτική της ιστορίας και την

⁹⁵ Χαρακτηριστικό παράδειγμα, στην περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού, είναι το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ρεπούση που εκδόθηκε το 2006 και αποσύρθηκε ένα χρόνο αργότερα.

αρχαιολογία, αλλά και να αντλήσει υλικό από τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Δεν προέβη σε ανάλυση περιεχομένου των Α.Π. καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν ανέφικτο να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, όμως άντλησε χρήσιμες πληροφορίες από τις γενικές στοχοθεσίες του μαθήματος της Ιστορίας. Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας ήταν δύσκολο να συλλεχθεί καθώς η βάση δεδομένων με τα ψηφιοποιημένα σχολικά εγχειρίδια που είχε δημιουργήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αρκετά χρόνια νωρίτερα, έχει πια διαγραφεί. Έχοντας γίνει διεξοδική έρευνα στο διαδίκτυο και έπειτα από την αρχειακή έρευνα στο αρχείο του ΙΕΠ στην Εθνική Βιβλιοθήκη, ο ερευνητής κρίνει ότι δεν απουσιάζει κάποιο εξώφυλλο από τον πληθυσμό του δείγματος.

Η παρούσα διπλωματική εργασία θα μπορούσε να επεκταθεί χρονικά από άλλους ερευνητές αλλά και να μελετηθεί ο δημόσιος λόγος περί εθνικής ταυτότητας μέσα από την αλληλεπίδραση του λεκτικού και οπτικού κειμένου στο σύνολο της εικονογράφησης των εγχειριδίων. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι αναπαραστάσεις των μαθητών σε σχέση με την έννοια της εθνικής ταυτότητας ευρύτερα αλλά και τις νοηματοδοτήσεις που οι ίδιοι μπορεί να κάνουν μελετώντας την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας.

Πηγές – Βιβλιογραφία

Πηγές

Α' Θεσπίσματα και Πρακτικά

Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΕτΚ φ. 188 (23.9.1997), τχ. Α'.

Ν.Δ.749/1970 «περί διδακτικών βιβλίων», ΕτΚ, φ. 277, τ.χ. Α (18.12.1970), Άρθρο 7

ΠΔ 1034 «Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολόγιου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου», ΕτΚ φ.347, (12.11.1977), τχ. Α', σσ. 3197.

ΠΔ 197 «Αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου», ΕτΚ, φ. 91 (15.07.1987), τχ. Α', σσ. 912-914

ΠΔ 416 «Αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου», ΕτΚ, φ. 186 (19.10.1987), τχ. Α', σσ. 1923-1925

ΠΔ 431 «Αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου», ΕτΚ, φ. 203 (23.11.1987), τχ. Α', σσ. 2033-2035.

ΠΔ 540 «Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ' τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», ΕτΚ, φ. 226 (06.10.1989), τχ. Α', σσ. 4643-4650α.

ΠΔ 409 «Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», ΕτΚ, φ. 230 (06.11.1995), τχ. Α', σσ. 6415-6423.

ΥΑ 21072^α/Γ2 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος», Ετκ, φ. 303 (13.03.2003), τχ. Β', σς. 3915-3943.

Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα», 2006, Δράμα, σελ. 809-820.

Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Α' Γενικό Μέρος, τ. Β', Ειδικό Μέρος ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σ.3

Προκήρυξη Συγγραφής Βιβλίων Ιστορίας (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, (Τίτλος έργου: Πιλοτική σχεδίαση και εφαρμογή διδακτικού υλικού), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1998, σ.15

Β' Ιστοσελίδες

Πληροφορίες για το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (πρόσβαση στις 30/01/22)

Πληροφορίες για την κριτική στα νέα προγράμματα σπουδών της ιστορίας
https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/321638_kritiki-sta-nea-programmata-spoydon-istorias (πρόσβαση στις 21/04/22)

Πληροφορίες για τα νέα προγράμματα σπουδών της ιστορίας
https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/363338_ta-nea-programmata-spoydon-istorias-apelpistika-proheiro-synonthyleyma-apo (πρόσβαση στις 04/01/22)

Πληροφορίες για τη στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων
<https://www.youtube.com/watch?v=kd55INRztKI&t=2s> (πρόσβαση στις 19/03/22)

Πληροφορίες για το ΦΕΚ 347/12.11.1977 <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1977-347A&tab=01> (πρόσβαση στις 09/03/22)

Πληροφορίες για το έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη «Υπέρ Πατρίδος το Παν»
<https://www.nationalgallery.gr/el/sulloges/collection/sulloges/uper-patridos-to-pan.html> (πρόσβαση στις 12/02/22)

Πληροφορίες για το ψηφιοποιημένο αρχείο του ΙΕΠ <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/search/index.html> (πρόσβαση στις 03/10/21)

Πληροφορίες για τα παλιά σχολικά βιβλία
http://users.sch.gr/vaskitsios/katsba/dim/biblia/index.htm?fbclid=IwAR2KNrFjVPCmf0AqMPEkDu-sETk1w8CJNS6fAoE_xYkMv8rjYqIVz3osz4k
(πρόσβαση στις 10/10/21)

Πληροφορίες για τα τετράδια της μεταξικής περιόδου «Μικρό τετράδιο με φαλαγγίτες» <https://ekedisy.gr/?s=φαλαγγίτες&x=0&y=0> (πρόσβαση στις 20/05/22)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2004). *Ποια Ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό σήμερα*, στο Κόκκινος, Γ. Νάκου, Ε., *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 331- 373). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2007). *Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό: Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών- Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας*, στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 465-509.

Ανδρέου, Α (2002). *Σχολική Ιστορία και Εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και η εικονογράφησή τους*. Πρακτικά του

Πανελλήνιου Συνεδρίου: Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,(σσ. 302-308), Τόμος Β, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 302-310.

Ανδρέου, Α. (2007). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο, 269-321.

Ανδρέου, Α., Γκόλια, Π. & Κασίδου, Σ. (2005). «Όταν ο «άλλος» είναι σχεδόν ανύπαρκτος και γίνεται «δικός μας», στο Κυρίδης, Α., Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Όψεις της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg, 23- 49.

Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2007). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το δημοτικό σχολείο* στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-128.

Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αυλογιάρης, Χ. (2020). *Οι αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού και του εθνικού άλλου στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού της περιόδου 1975- 2019 μέσα από την περίπτωση της Επανάστασης του 1821*, (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Αχλīs, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι*, στα σχολικά βιβλία *Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βέικος, Θ. (1999). *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαζή, Ε. (2015). *Μεταπλάσεις της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας και ταυτότητας στη Μεταπολίτευση*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Γιώτης, Γ. (2014). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια (19ος-21ος αι.)* (Διδακτορική εργασία). Αθήνα: Παπαζήση.

Γκότοβος, Α (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg

- Γρόσδος Σ. (2008). « Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 153.
- Δραγώνα, Θ. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες /ετερότητες*. Στο Δραγώνα, Θ, Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τόμος Α. (σσ. 25–78). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ζωγραφίδης, Γ. (1998). *Εικαστική Φιλοσοφία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ι. (2018). *Ο μαθησιακός ρόλος των αναπαραγωγών έργων τέχνης στα σχολικά εγχειρίδια - Σημειωτική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*, στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39825> (Πρόσβαση στο διαδίκτυο στις 13/03/22).
- Κανταρτζή, Ε. (1992). «Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, 55-64.
- Κασβίκης, Κ (2004). *ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού. (Διδακτορική διατριβή), Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Κασβίκης, Κ. (2007). *Υλικός πολιτισμός και αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο* στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο, 157-204.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ. (2007). «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης» στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-68.
- Κουλούρη, Χ (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914) Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Ιστορικό Αρχείο ελληνικής νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Κουραχάνης, Ν. (2022). *Μια αιωνιότητα και μια Μεταπολίτευση: Η ασταθής διαδρομή του ελληνικού κοινωνικού κράτους* στο Κουλούρη, Χ. (επιμ.), *Η οικοδόμηση του ελληνικού κράτους*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 135-143.
- Κοντοβά, Μ. (2014). *Ελλάδα και Βαλκάνια στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας της περιόδου 1967-2007* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κοτοπούλου, Α. (2009). *Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα νέα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού*, (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κουστουράκης, Γ. (2011). *Ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων και η παραγωγή της σχολικής γνώσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη Μεταξική περίοδο: Μια ιστορική- κοινωνιολογική προσέγγιση*, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις, Τόμος Β, *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821- 2010*, (σσ. 629- 647). Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίτης, Γ. (2017). *Ιδεολογία και σχολική ιστορία. «Εμείς» και οι «Άλλοι» στη βυζαντινή ιστορία του δημοτικού*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαξούρης, Δ. (2007). *Η μετατόπιση της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία* στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-128.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (3^η Εκδ.) Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπενέκος, Α. (1990). *Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διακρίσεις, αξιολογήσεις*, Αθήνα: Διαβάζω.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). *Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας*. Στο Μ. Βάμβουκας – Α. Χουρδάκης (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. & Κανταρτζή, Ε. (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου (1917-2017), Η διαχείριση των Εθνικών Τραυμάτων, Επιτευγμάτων και Μύθων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουστάκα, Π. (2009). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα νέα σχολικά βιβλία της Ιστορίας του Γυμνασίου* (Διπλωματική εργασία), Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Παγανός, Γ. (1990). *Σχολικό βιβλίο και πολλαπλότητα των μαθητών*, στο Πατάκης, Σ., *Το σχολικό βιβλίο: πρακτικά διημέρου* (σσ. 73-76). Αθήνα: Πατάκης, Institute Francais d' Athenes.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο, 321-362.
- Παληκίδης, Α. (2009). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2002)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπακώστα, Κ. (2009). *Ο λόγος της σχολικής Ιστορίας για τους γειτονικούς λαούς: Η περίπτωση των Αλβανών στα εγχειρίδια ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση στην Ελλάδα, (Διπλωματική εργασία)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Παπακώστα, Κ. (2016). *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)* (Διδακτορική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πετρίδης, Δ.Γ. (1881). *Στοιχειώσεις πρακτικάι οδηγίαι περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Αθήνα. 101-106.
- Πλάντζος, Δ. (2016). *Το πρόσφατο μέλλον, η κλασική αρχαιότητα ως βιοπολιτικό εργαλείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Σωτηρακοπούλου, Ε. (2011). *Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα σχολικά βιβλία της Γ' Λυκείου στα 1965, 1970, 1985 και 2007, (Διπλωματική εργασία)*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πάτρα.

- Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α., Ανδρέου, Α., Ισχυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία ιστορίας των βαλκανικών χωρών*. Στο Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α. (επιμ.) *Η εικόνα του «άλλου» / γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. (σσ:67-99). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Διαβάζω*, 357, 44-51.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2000). *Η εικόνα των βαλκάνιων γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου*, στο Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α. (επιμ.), *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998), 231-261. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2001) «*Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τετάρτου του 20ου αιώνα*».
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία* (β' εκδ.). Θεμέλιο. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (2004). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (1997). «*Τι ειν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χαλβαντζής, Δ. (2016). *Η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων, όπως προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου* (Διπλωματική εργασία) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αλεξανδρούπολη.

Χριστοδούλου, Α. (2007). *Σημειωτική και σχολικά εγχειρίδια. Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου στα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μεταφρασμένη

Αλτουσέρ, Λ. (1983) *Θέσεις (1964-1975)* (μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.

Barthes, R. (2019). *EIKONA-MΟΥΣΙΚΗ-ΚΕΙΜΕΝΟ*. (Μτφρ. Σπανός), Αθήνα: Πλέθρον.

Eco, U. (1994). *Θεωρία σημειωτικής*. Αθήνα: Γνώση

Gellner, E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Giroux, H. (2010). *Ενάντια στη νεοφιλελεύθερη κοινή λογική* (Μτφρ. Παππή) στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 642- 700). Αθήνα: Gutenberg.

Hobsbawm, E. J. & Νάντρις, Χ. (μετάφρ.) (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσα.

Hobsbawm, E. J., Ranger, T. (επιμ.), (2004). *Η επινόηση της παράδοσης*. (μτφρ. Θ. Αθανασίου), Αθήνα: Θεμέλιο.

Hroch, M. & Todorova, M. (1996). *Εθνικό κίνημα και Βαλκάνια*. Αθήνα: Θεμέλιο.

McLaren, P. (2010). *Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση* (Μτφρ. Παππή) στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 179-330). Αθήνα: Gutenberg.

Kress & Van Leeuwen (2010). «*Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*», Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Smith, A. & Πέππα Ε. (μετάφρ.) (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και ιστορία* (Μτφρ. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση

Anyon, J. (1979). Ideology and Unites States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49, 361-386.

Apple, M. (1988). *Teachers and text. A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. and Passeron, J.- Cl. (1977). *Reproduction in education. Society and culture*. Beverly Hills: Sage.

Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin.

Bezemer, J. & Kress, G. (2008) “*Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning*”, *Written Communication*, 25, 2, 166-195.

Bozatzis, N. (1999). *Greek National Identity in Talk: The Rhetorical Articulation of an Ideological Dilemma*. (Ph.D. thesis). Lancaster University, Lancaster.

Brubaker, D.L. (1969). *Social Studies in a Mass Society*, Stranton, Pensylvania: International Textbooks.

Çayir, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and ‘Otherness’ in Turkey's New Textbooks. *Journal of Intercultural Studies*, 30.

Chealin Won & Anne Huntington (2021). What it means to be Korean: national identity in North and South Korean elementary textbooks, 1960–2019. *Comparative Education*, 57:2.

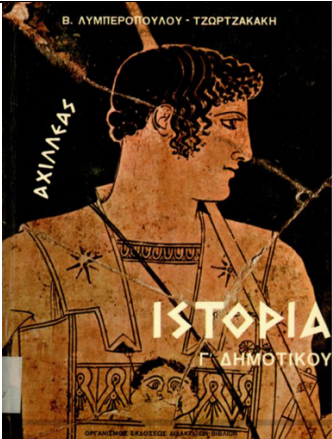
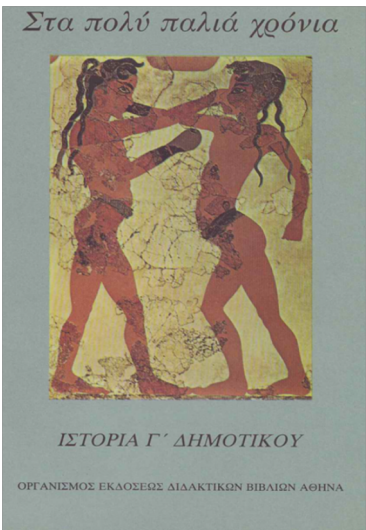
- Chrysoloras, N. (2004). Religion and Nationalism in Greece, *Second Pan-European Conference Standing Group on EU Politics*. Bologna, 24-26.
- Connor, W. (1978). "A nation is a nation, is a state, is an ethnic group is a ..." *Ethnic and Racial Studies* 1, 4, 379-380.
- Connor, W. (1990). "When is a nation?," *Ethnic and Racial Studies* 13, 1, 97-98.
- Cope B. & Kalantzi, M. (2000). "Designs for social futures" in B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London, Routledge, 201- 232.
- Friedman, J. (1992). The Past in the Future: History and the Politics of Identity. *American Anthropologist* , 4, 837-859.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage
- Halliday, A. (1985). *An introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- Hamilakis, Y. (2003). "Learn history!" *Antiquity, national narrative and history in Greek educational textbooks*. In Brown K. S., & Hamilakis, Y. (eds.) *The usable past: Greek matahistories* (pp.39-67). Oxford: Lexington Books.
- Hamilakis, Y. (2007). *The Nation and its Ruins: Antiquity, Archaeology, and National Imagination in Greece*, New York: Oxford University Press Inc.
- Hill, J.D. (2009). *Beyond Blood Identities. Posthumanity in the Twenty-first Century*. Lexington Books.
- Hobsbawm, E.J. (1990). *Nations and Nationalism since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1998). *Social Semiotics*, New York: Cornell University Press.
- Kress, G. (1997). *Before Writing-Rethink the paths to literacy*, New York: Routledge

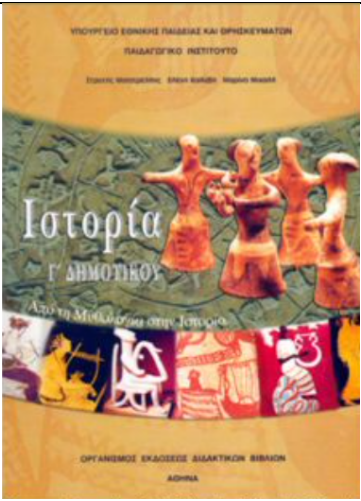
- Kress, G. (2000a). “*Design and Transformation*” in B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London: Routledge, 149- 157.
- Kress, G. (2000b). «*Multimodality*» in B. Cope και M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London: Routledge, 179 – 199.
- Kress, G. (2005). “*Imagination, the world of image and the new media*” στο Κωνσταντινίδου – Σεϊμογλου (επιμ.) *Εικόνα και Παιδί* (Icon and Child), Θεσσαλονίκη, Cannot Design, 9-23.
- Kress, G & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*, London: Routledge
- Male, A. (2007). *Illustration: A Theoretical & Contextual Perspective*. AVA Academia.
- Malesevic, S. (2006) *Identity as Ideology, Understanding Ethnicity and Nationalism*, 56.
- Miller Hillis, J. (1992). *Illustration*. Harvard University Press.
- Murat Bayram Yıllara & İrfan Davut Çam (2021). Who are we? and Who are they? The construction of Turkish national identity in textbooks within the context of the Turkish War of Independence. *Middle Eastern Studies*, 57.
- O' Leary, B. (1997). On the Nature of Nationalism: An Appraisal of Ernest Gellner's Writings on Nationalism. *British Journal of Political Science* 27, 2, 191–222.
- Smith, A. D. (1989). “The origins of nations,” *Ethnic and Racial Studies* 12, 3, 345-46.
- Smith, A.D. (1996). The Resurgence of Nationalism? Myth and Memory in the Renewal of Nations. *The British Journal of Sociology* 47, 4, 575-598.
- Smith, A. D. (2003). “Adrian Hastings on nations and nationalism,” *Nations and Nationalism* 9, 1, 26.

- Sturken & Cartwright (2001). *Practices of looking*. New York: Oxford University Press, 4.
- Tziovas, D. (1997). *Greek Modernism and Beyond*. Rowman & Littlefield: Maryland.
- Voutsaki, S. (2003). Archaeology and the construction of the Past in Nineteenth Century Greece. In: H. Hokwerda (ed.), *Constructions of Greek Past: Identity and historical consciousness from Antiquity to the present*. Groningen: Egbert Forsten, 231-255.
- Xenitidou, M. (2005). “Greek national identity” within the framework of the post-1990’s migration from the Balkans: A discursive social constructionist approach. LSE PhD Symposium on Modern Greece: *Current Social Science Research on Greece*, London.
- Zajda, J (2017). Globalization and National Identity in History Textbooks. *Globalization, Comparative Education and Policy Research*, 16.
- Zervas, T. (2016). GREEK SCHOOL TEXTBOOKS AT A POLITICAL CROSSROADS (Re) Defining the Greek Citizen in the Greek School during the Reign of Colonels (1967-1974). *American Educational History Journal*, 43.

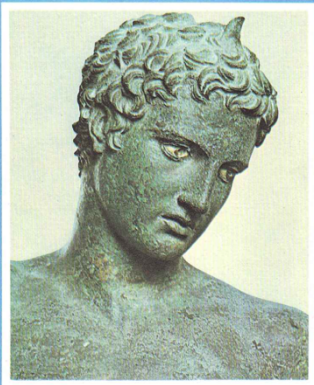
Παράρτημα

Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1974-2012):

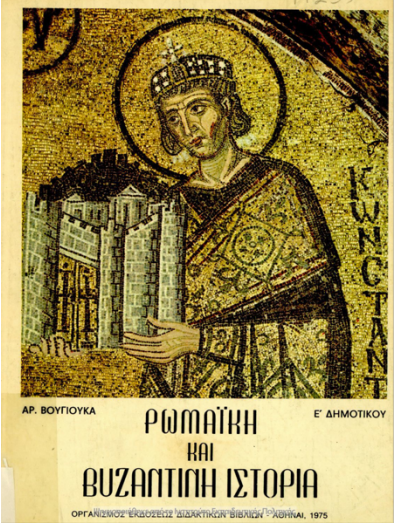
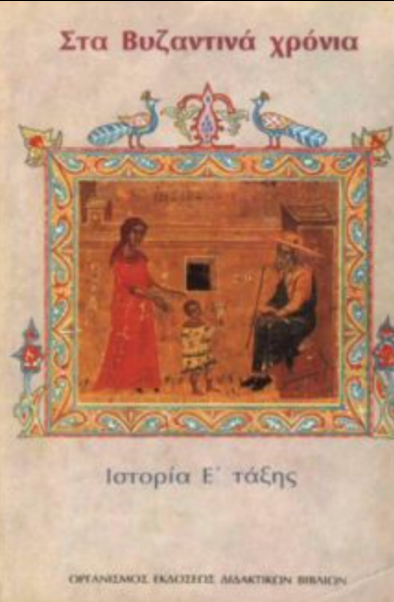
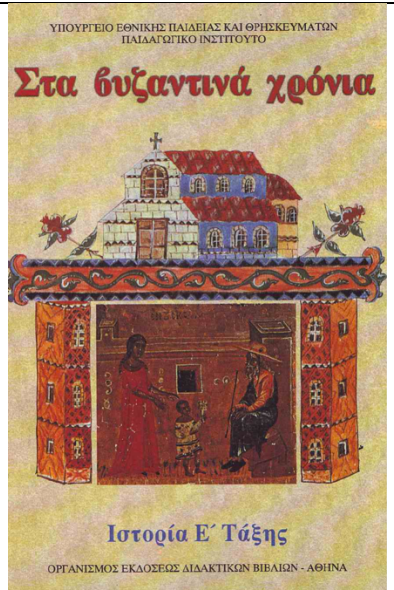
Γ' Τάξη		
	Λυμπεροπούλου-Τζωρτζακάκη Β., <i>Ιστορία: Γ' τάξεως δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1977 (Ε' έκδ.).	Εξ.1
	Καλαπανίδας Κ., <i>Ιστορία Γ' τάξης</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1979 (Α' έκδ.).	Εξ.2
	Ακτύπης Δ. Καϊλα Μ., Κατσουλάκος Θ., κ.α., <i>Στα πολύ παλιά χρόνια: Ιστορία Γ' δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1986 (Α' έκδ.).	Εξ. 3

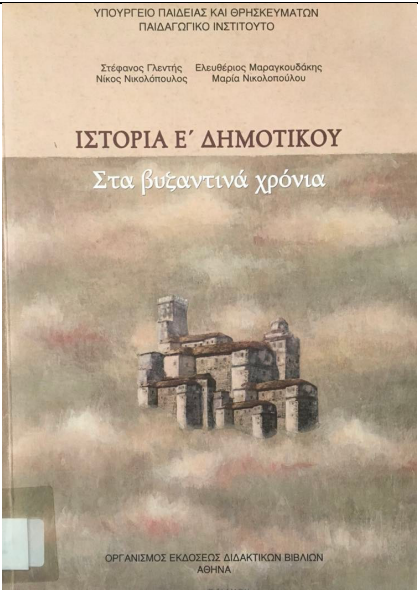
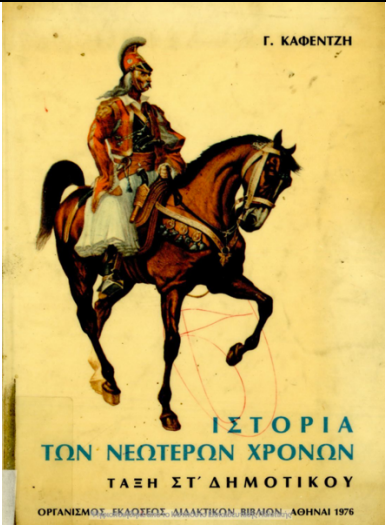
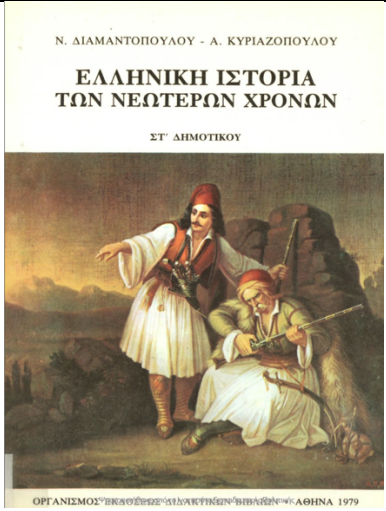
	Μαϊστρέλης Σ., Καλύβη Ε., Μιχαήλ Μ., <i>Ιστορία Γ' τάξης: Από τη Μυθολογία στην Ιστορία</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2006 (Α' έκδ.).	Εξ.4
---	--	--------------------

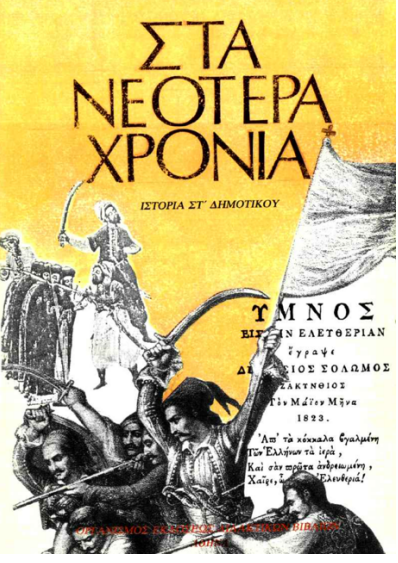
Δ' Τάξη		
	Καματερού – Γλύτση Γ., <i>Αρχαία Ελλάδα: ιστορία Δ' δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1974.	Εξ.5
	Καματερού – Γλύτση Γ., <i>Αρχαία Ελλάδα: ιστορία Δ' δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1977 (Γ' έκδ.).	Εξ.6

Στα αρχαία χρόνια  ΙΣΤΟΡΙΑ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΘΗΝΑ	Ακτύπης Δ., Βελαλίδης Α., Κατσουλάκος Θ., Χωρεάνθης Κ., <i>Στα αρχαία χρόνια: Ιστορία Δ' δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1987 (Α' έκδ.).	Εξ.7
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Θεόδωρος Κατσουλάκος Μαρία Λένα Ιριγένεια Καρυώτη Χριστίνα Κατσαρού Ιστορία Δ' Δημοτικού Στα αρχαία χρόνια  ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΘΗΝΑ	Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ., Κατσαρού Χ., <i>Ιστορία Δ' δημοτικού, Στα αρχαία χρόνια</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2006 (Α' έκδ.).	Εξ.8

Ε' Τάξη

	Βουγιούκας Α., <i>Ρωμαϊκή και βυζαντινή ιστορία: Ε' δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1975 (Β' έκδ.)	Εξ.9
	Ασημομύτης Β., Καϊλα Μ., Νικολόπουλος Ν., Παπαγρηγορίου Γ., Σαλβάρας Γ., <i>Στα βυζαντινά χρόνια, Ιστορία Ε' τάξης</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1991 (Ε' έκδ.).	Εξ.10
	Ασημομύτης Β., Καϊλα Μ., Νικολόπουλος Ν., Παπαγρηγορίου Γ., Σαλβάρας Γ., <i>Στα βυζαντινά χρόνια, Ιστορία Ε' τάξης</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1999 (ΙΓ' έκδ.).	Εξ.11

 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Στέφανος Γλεντής Νίκος Νικολόπουλος Ελευθέριος Μαραγκουδάκης Μαρία Νικολοπούλου ΙΣΤΟΡΙΑ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Στα βυζαντινά χρόνια ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΘΗΝΑ	Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν., Νικολοπούλου Μ., <i>Στα βυζαντινά χρόνια</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2006 (Α' έκδ.).	Εξ.12
ΣΤ' Τάξη		
 Γ. ΚΑΦΕΤΖΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΤΕΡΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΑΞΗ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ, ΑΘΗΝΑΙ 1976	Καφετζής Γ., <i>Ιστορία των νεωτέρων χρόνων</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1976 (Γ' έκδ.).	Εξ.13
 Ν. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ - Α. ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΤΕΡΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ, ΑΘΗΝΑ 1979	Διαμαντόπουλος ν., Κυριαζόπουλος Α., <i>Ελληνική ιστορία των νεότερων χρόνων: για την ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1979 (Α' έκδ.).	Εξ.14

	Ακτύπης Δ. Βελαλίδης Α., Καῖλα Μ., Κατσουλάκος Θ., <i>Στα νεότερα χρόνια: Ιστορία Στ' δημοτικού</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1989 (Α' έκδ.).	Εξ.15
	Ρεπούση Μ., Ανδρεάδου Χ., Πουταχίδης Α. & Τσίβας Α., <i>Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια</i>, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2006 (Α' έκδ.).	Εξ.16
	Κολιόπουλος Ι., Καλλιανιώτης Α., Μιχαηλίδης Ι. & Μηνάογλου Χ. <i>Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου</i>, εκδ. ΙΤΥΕ «Διόφαντος», Αθήνα 2012 (Α' έκδ.).	Εξ.17