

## Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2011)

Τεύχος 5

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο  
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος, 5 Μάιος 2011

**Οι επετειακές σχολικές εκδηλώσεις: διδακτική της ιστορίας σε ιδεολογικό πεδίο**

*Παρασκευή Γκόλια, Σοφία Αναστασιάδου*

doi: [10.12681/revmata.31096](https://doi.org/10.12681/revmata.31096)

Copyright © 2022, Παρασκευή Γκόλια, Σοφία Αναστασιάδου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκόλια Π., & Αναστασιάδου Σ. (2022). Οι επετειακές σχολικές εκδηλώσεις: διδακτική της ιστορίας σε ιδεολογικό πεδίο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 51–60. <https://doi.org/10.12681/revmata.31096>

**Οι επετειακές σχολικές εκδηλώσεις: διδακτική της ιστορίας σε ιδεολογικό πεδίο****Παρασκευή Γκόλια<sup>1</sup>, Σοφία Αναστασιάδου<sup>2</sup>**

pgolia@uowm.gr

sofan@uom.gr

**Abstract**

In this paper, we chose to examine the standardized speeches of the educational authorities for the national celebrations during the years 1924 to 2007, aiming to depict, not only the ideological function it fulfils, but also their connection to school history. The method selected is the implicative analysis according to R. Grass. The analysis of the data showed that in annual celebration speeches we run across ideas which express stereotypes and prejudice views, nationalistic ideas, twisted images of neighboring countries, intolerant aspects for different cultures. In general, we observe that annual celebration speeches describe and analyze historical events, which are taught to elementary students at the subject of history, depicting the parameters of a constructed collective memory and national identity. It is obvious that the contemporary Greek school requires a new orientation and strategy on behalf of the teacher's in order to construct a harmonic, school community because the cross-cultural aspect and the pedagogy for peace is absent since the value of the diversity of annual celebration speeches is not presented as the primary principle on which other cultural groups can be treated as equals.

**Key words:** national celebrations, school, national identity, school history, collective memory

**1. Εθνικές επέτειοι και σχολείο**

Οι σχολικές επετειακές εκδηλώσεις (Rein 1917) διαμορφώθηκαν ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στα νέα εθνικά κράτη ως ανάγκη έξαρσης και εξιδανίκευσης της εθνικής ανεξαρτησίας (Βαμβακίδου 2000: 41). Στις εθνικές γιορτές, οι μαθητές βιώνουν ένα «μάγμα φαντασιακών σημασιών» (Καστοριάδης 1981: 499), που η ίδια η κοινωνία παρέχει και εσωτερικεύουν ένα εθνικό πολιτισμικό υλικό που επιδιώκει την απόδοση της ιστορικής πραγματικότητας. Οι σχολικοί εορτασμοί χρησιμοποιούν και αναπαράγουν σημεία και σύμβολα, τα οποία σύμφωνα με τον Ginzburg (1994) ορίζονται ως «ανορθολογισμός της αισθητικής υπόστασης». Στις τελετουργίες των σχολικών εορτασμών φαίνεται ότι η επίδειξη των συμβόλων συμβάλλει στην ανάπλαση της ατμόσφαιρας της εποχής. Έτσι οι μαθητές αναβιώνουν τον ηρωισμό όσων θυσιάστηκαν, με στόχο την ενσωμάτωση στο κοινωνικό σώμα και την ενίσχυση των αισθημάτων ισχυροποίησης και εξάρτησης από το κυβερνητικό σχήμα (Γκόλια 2003; Hess & Torney 1967: 107). Οι συμβολικές τελετουργίες μπορούν να οριστούν ως συστήματα σημείων, που η σημειολογική τους σχέση διατηρείται με τη μεσολάβηση ενός ρηματικού λόγου και έτσι ο «μύθος» συνοδεύει την τελετουργία και το «πρωτόκολλο εορτασμού» ρυθμίζει τις μορφές δράσης (Παπαγιώργης 1981: 223-34).

Το σχήμα της αφήγησης (Genette et al 1987: 79-81) και των συμβολισμών όπως το εντοπίζουμε στις εγκυκλίους για τις οδηγίες του σχολικού εορτασμού αποτελεί το υλικό στο οποίο στηρίζουμε την ανάλυση του επίσημου προγράμματος εορτασμού με βάση το μοντέλο της σημειωτικής. Ο συλλογικός χαρακτήρας αυτών των εκδηλώσεων, τις οποίες οι θεσμοί επιδιώκουν να ελέγχουν και να κατευθύνουν, τονώνει το αίσθημα ταύτισης των πολιτών με την ομάδα. Οι χειρονομίες, οι κινήσεις που εκτελούνται και οι φράσεις που ακούγονται κατά τη διάρκεια αυτών των τελετών, ενισχύουν την ενσωμάτωση στο κοινωνικό σώμα. Η ιδιότυπη, στερεότυπη τελετουργία τους φαίνεται να είναι η μόνη σταθερά στο χρόνο, ενώ θα μπορούσαν ως δράσεις πολιτικής και ιστορικής αγωγής να «ζωντανεύουν» τους νεκρούς, να μας μεταφέρουν στο παρελθόν για να γνωρίσουμε καλύτερα το παρόν και να εμβαθύνουμε στη συλλογική αυτογνωσία. Το σχολείο επιβάλλει στους μαθητές κοινωνικές προσδοκίες και νόρμες με τη μορφή συλλογικών υποδειγμάτων της ταυτότητας, οι οποίες είναι επισφαλείς στο βαθμό που οι σχολικές σκηνές προσφέρονται ή επιβάλλονται ως κοινωνικά προδιαμορφωμένες ση-

<sup>1</sup> Δασκάλα, δρ Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ, ΠΔΜ Άρεως 2, 53100 Φλώρινα

<sup>2</sup> Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΝ, ΠΔΜ 3<sup>ο</sup> χλμ. Φλώρινας – Νίκης, 53100 Φλώρινα

μασίες (Γκόλια 2006). Ο F. Wellendorf (1975) υποστηρίζει ότι με τη βοήθεια των τελετουργικών διαδικασιών «προκατασκευάζεται η αυτοπαράσταση της ταυτότητας από θεσμοποιημένα ερμηνευτικά σχήματα», διότι οι μαθητές δεν έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τα πλαίσια και τον τρόπο με τον οποίο θα επιλύσουν την ισορροπία ταυτότητας, μια και το υλικό το οποίο υπάρχει στη διάθεσή τους είναι προσδιορισμένο από τη σκηνική διαρρύθμιση».

Σ' αυτό το ερευνητικό πεδίο εντάσσονται οι επετειακοί λόγοι των εκπαιδευτικών αρχών ως διαφορετική εστία «κατασκευής πατριωτών», που νομιμοποιεί τους θεσμούς (Αλτουσέρ 1977), δίνοντας έμφαση στην ιδεολογική και τελεολογική σύλληψη του ιστορικού γεγονότος. Στο σχολικό περιβάλλον, στα πλαίσια του ιστορικού μαθήματος και της εθνοκεντρικής εκπαίδευσης, οι επετειακοί λόγοι δομούνται στη βάση μιας ιστορικής τυπολογίας, παράγοντας και προάγοντας κώδικες και αξιακά πρότυπα, που αντιπροσωπεύουν μια συγκεκριμένη κοσμοθεώρηση (Καψωμένος 2001: 46). Η συγγραφή και η ανάγνωση ενός επετειακού λόγου εμπλέκει διάφορους θεσμούς ως προϊόν συμβιβασμού, γιατί «επιφέρει συναισθηματική και ηθική μέθεξη, εμπερικλείει γνωρίσματα ποιητικής ανάγνωσης και θεατρικής παράστασης» (Σουλιώτης 1995). Για το λόγο αυτό, αποτελούν προνομιακό πεδίο άσκησης της εθνικής και πολιτικής αυτοσυνειδησίας και ανίχνευσης των πολιτισμικών κωδίκων και μοντέλων, η οποία δεν αντιστοιχεί στα σύγχρονα πορίσματα της ιστορικής επιστήμης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gardner 1993; Liu et al 1997; Αβδελά 1998; Βαμβακίδου 2002).

Η προσπάθεια αποσυναρμολόγησης των τρόπων λειτουργίας των κωδίκων με τους οποίους δομούνται οι λόγοι των εκπαιδευτικών, μας οδηγεί στην αποδόμηση του ιστορικού μύθου και στη διάκριση του ιστορικού γεγονότος από τη μυθοπλασία (Iggers 1997), με στόχο την αμφισβήτηση των παραδοσιακών εστιών της ιστορίας (Ferro 1985: 17), του τόπου παραγωγής των ιστορικών δρώμενων και του ιστορικού λόγου, καθώς επίσης και των στόχων της θεσμικής και της σχολικής ιστορίας. Στο πλαίσιο του σχετικού διαλόγου που εκτείνεται τόσο στην ακαδημαϊκή κοινότητα των ιστορικών όσο και σε εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς κύκλους, σημαντική είναι η παρέμβαση του Marc Bloch (1995). Η παρέμβαση αυτή εγκαινιάζει ταυτόχρονα μια ουσιαστική επικοινωνία των νέων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων με το διδακτικό αντικείμενο, η οποία θα καταλήξει μεταπολεμικά στο σχηματισμό της Νέας Ιστορίας. Κάθε αφήγηση, κάθε ανάλυση, υποστηρίζει, εμπεριέχει ένα μέρος επιλογής καθώς οι δικές μας αναγκαιότητες μάς υποχρεώνουν να τέμνουμε τη συνέχεια και να κεντρίζουμε σ' αυτό που θεωρούμε σημαντικό.

Στην εκπαίδευση, το κριτήριο της επιλογής πρέπει να είναι αφενός η ίδια η νοοτροπία του παιδιού αφετέρου η σπουδαιότητα του ιστορικού φαινομένου. Η παρέμβαση του Marc Bloch (1995) ριζοσπαστική για την εποχή της και τα δεδομένα μιας σχολικής ιστορίας χρονολογικά και γεγονοτολογικά οργανωμένης συναντά σημαντικές αντιδράσεις και η επιρροή της παραμένει περιορισμένη. Την ίδια τύχη έχουν εξάλλου και οι απόψεις που υποστηρίζουν ότι εργαλείο της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης στο μάθημα της ιστορίας είναι η άσκηση στην ιστορία. Εάν ο σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος ο μαθητής οφείλει να εργάζεται σε επιλεγμένα ιστορικά θέματα και με αφετηρία ιστορικά ντοκουμέντα. Εάν η διδασκόμενη ιστορία στερηθεί την ιστορική μέθοδο, την κριτική των πηγών, τις αποχρώσεις, την έννοια της σχετικότητας, την ανάπλαση μιας ιστορικής περιόδου μέσα από τις ίδιες τις μαρτυρίες της δεν είναι χρήσιμη (Lefebvre 1938). Η ιστορία - ζευγάρι αχώριστο με τη γεωγραφία, πρέπει να διδάσκεται για να διαμορφώσει ανθρώπους ικανούς να αυτοπροσδιορίζονται, με πλήρη αιτιακή γνώση, σε σχέση με τις γενιές που τους διαμόρφωσαν και τις αντιθέσεις που περιβάλλουν το σημερινό τους κόσμο (Febvre & Leuillot 1950: 92-111). Σε ότι αφορά στο περιεχόμενο, διαγράφονται τρεις βασικές στρατηγικές. Η αλλαγή της χωρικής και χρονικής κλίμακας της διδασκόμενης ιστορίας, σε ομόκεντρους κύκλους που περιλαμβάνουν την ιστορία του τόπου, την εθνική, την ευρωπαϊκή και τη παγκόσμια ιστορία. Η διεύρυνση του πεδίου της ιστορίας στην κατεύθυνση μιας ολικής ιστορίας και η στροφή από την πολιτική ιστορία στην ιστορία των πολιτισμών. Η ανανέωση της μεθοδολογίας του μαθήματος επαναφέρει το ζήτημα των ιστορικών πηγών και των ιστορικών μεθόδων. Ανάλυση και σύνθεση μέσα από την αξιοποίηση πρωτογενών πηγών είναι η βασική πρόταση που εκπορεύεται από τη συλλογικότητα των ιστορικών και των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται για την αναμόρφωση της σχολικής ιστορίας. Η *παιδαγωγική της ανακάλυψης*, όπως αποκαλείται, απόγονος μορφή της *παιδαγωγικής των δραστηριοτήτων*, διατρέχει εξίσου τα διδακτικά αντικείμενα στο πλαίσιο των μεταπολεμικών παιδαγωγικών αντιλήψεων και εξυπηρετεί το ιδανικό μιας παιδείας που στοχεύει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

## 2. Σκοπός, δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τον τυποποιημένο λόγο των εκπαιδευτικών αρχών για τις εθνικές εορτές της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου και της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου από το 1924-2007. Ειδικότερα, αναλύουμε τα κείμενα των επετειακών λόγων, τα οποία αποστέλλονται ενόψει των εθνικών εορτασμών από τις εκπαιδευτικές αρχές στο δημοτικό σχολείο, για να αναδείξουμε αφενός την ιδεολογική λειτουργία που επιτελούν, αφετέρου τη σύνδεσή τους με τη διδακτική της ιστορίας. Επιλέξαμε να αναλύσουμε τους επετειακούς λόγους των εκπαιδευτικών αρχών με τη συνεπαγωγική μέθοδο (Gras 1996), η οποία κρίνεται κατάλληλη για περιπτώσεις που αναζητείται μια τυπολογία ή μια ιεραρχική ταξινόμηση ομοιοτήτων μεταξύ των μεταβλητών και μια συνεπαγωγή ανάμεσα στις μεταβλητές ή στις κλάσεις τους. Η στατιστική συνεπαγωγή αναδεικνύει τη δυναμική ταξινόμηση των μεταβλητών ( $X \Rightarrow Y$ ) με βάση τη διάταξη συνεπαγωγής και τη συνοχή των τάξεων (Anastasiadou, Gagatsis, & Elia 2005: 351-364). Επίσης, η συνεπαγωγική μέθοδος επιτρέπει την εύρεση αναλλοίωτων ή σταθερών σχέσεων στη σκέψη των υποκειμένων, χωρίς να επικεντρώνονται στην αιτιότητα, αλλά σ' ένα δείκτη ποιότητας, ο οποίος μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι η απάντηση σε μια μεταβλητή επιτυχία συνεπάγεται την απάντηση σε κάποια άλλη μεταβλητή με την οποία η πρώτη μεταβλητή συνδέεται (Gras 1995: 97-109). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive (Bodin, Coutourier & Gras 2000), το οποίο δίνει τις εξής αναλύσεις: (α) το Συνεπαγωγικό Διάγραμμα, το οποίο παρουσιάζει τις επιπτώσεις X (Y), (β) το Δενδρόγραμμα Ομοιότητας, το οποίο αντιπροσωπεύει τις ομάδες μεταβλητών που είναι βασισμένες στην ομοιότητα των απαντήσεων και (γ) το Δενδρόγραμμα Ιεράρχησης που παρουσιάζει τις σχέσεις συνεπαγωγής, που υπάρχουν ανάμεσα σε όλες τις μεταβλητές, πάντοτε κατά σειρά προτεραιότητας.

### 3. Ανάλυση των δεδομένων

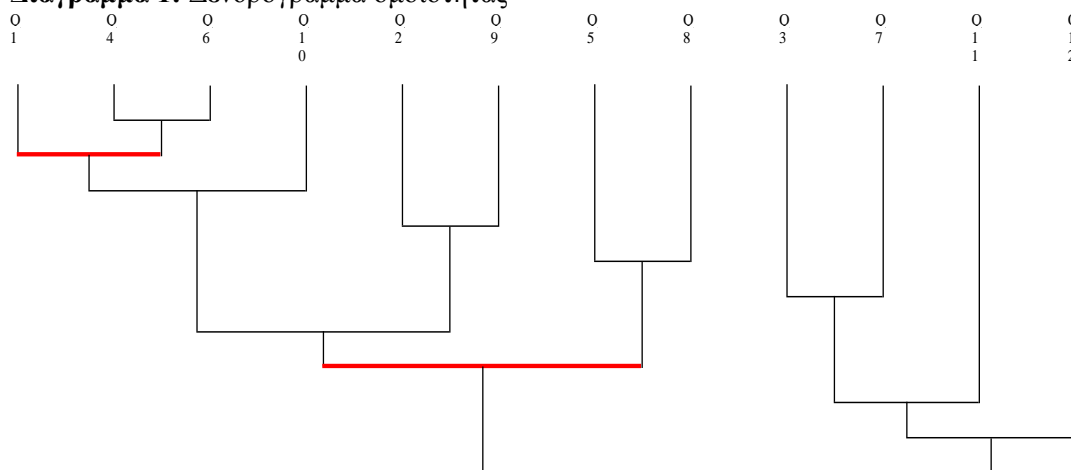
#### α) Δενδρόγραμμα ομοιότητας

Στο δενδρόγραμμα ομοιότητας παρουσιάζονται οι ομαδοποιήσεις των μεταβλητών με βάση τις αναφορές, οι οποίες καταγράφηκαν κατά την ανάλυση των επετειακών λόγων. Οι ομοιότητες με έντονο μαύρο ισχύουν σε επίπεδο σημαντικότητας 99%. Με βάση το δενδρόγραμμα ομοιότητας σχηματίζονται δύο (2) ομάδες ομοιότητας: Στον αριστερό κλάδο του διαγράμματος αποτυπώνεται η υπόθεση έρευνας ότι δηλαδή, οι επετειακοί λόγοι ως σημαίνουν και σημεινόμενο του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου, λειτουργούν προς την κατεύθυνση της εθνικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών ως μελλοντικών πολιτών. Οι επετειακοί λόγοι με θεματικούς άξονες τα ιστορικά γεγονότα φαίνεται ότι ακολουθούν την παρωχημένη αντίληψη για την ιστορία και δίνουν έμφαση στην ιδεολογική και τελεολογική σύλληψη του ιστορικού γεγονότος (Κόκκινος 1998). Οι εκπαιδευτικές αρχές θεωρούν ότι οι εθνικές σχολικές εορτές με δομικό άξονα τους επετειακούς λόγους εντάσσονται στο πλαίσιο ανάδειξης και βίωσης του εθνικού καθήκοντος. Ωστόσο η διεπιστημονική συνεργασία των ιστορικών (Iggers 1997) με τους κοινωνικούς επιστήμονες μέσα από τις πειραματικές αναλύσεις της Σχολής των Annales θέτει υπό αμφισβήτηση τις παραδοσιακές εστίες της ιστορίας (Ferro 1985), τον τόπο παραγωγής των ιστορικών δρώμενων και του ιστορικού λόγου καθώς, επίσης και το στόχο της ιστορίας «ως κατασκευή πατριωτών». Στο πεδίο αυτό της «νέας ιστορίας» το πλήθος των παραινέσεων και ευχολογίων, το οποίο διαπερνά τους επετειακούς λόγους, τόσο στη θεματική, όσο και στην επιλογή της γραμματικοσυντακτικής έκφρασης φαίνεται ότι κατευθύνεται προς τη μονοπολιτισμική διαπαιδαγώγηση του Έλληνα μαθητή. Οι επετειακοί λόγοι πολύ συχνά αναφέρονται στους εθνικούς «άλλους», τους αλλόθρησκους στο συγκρουσιακό πεδίο της αντιπαλότητας των λαών ή/και στο διπλωματικό πεδίο των συμμαχιών. Σύμφωνα με τον Cohen (1982), οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την ταυτότητά τους, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα, τη δική τους έναντι των άλλων, αλλά και την απόσταση των άλλων από τους ίδιους. Η εθνική ταυτότητα είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει τη διάσπαση και μπορεί να οριστεί στη διάσταση της *σημειοδότησης* (Μπαρτ 1979). Η ταυτότητα ορίζεται επίσης, ως η σχέση του άλλου με τον εαυτό μας (Foucault 1980: 27).

Στο διάγραμμα ομοιότητας διακρίνουμε δύο μεγάλες ομάδες ομοιότητας, μία στον αριστερό κλάδο και μία στον δεξιό (Διάγρ. 1). Η ομάδα στον αριστερό κλάδο του διαγράμματος διασπάται σε τρεις υποομάδες (Δ.1, Δ.2, Δ.3). Η πρώτη (Δ.1), η οποία αναδεικνύει αφενός την αναβίωση της ιστορίας μέσω της αφήγησης των πολεμικών γεγονότων (q1), αφετέρου την εμπλοκή στην αναβίωση αυτή των *αιώνιων και αναλλοίωτων χαρακτηριστικών* των Ελλήνων (q4, q6) όπως καταγράφονται στους επετειακούς λόγους {q1, (q4, q6)}. Αυτό σημαίνει ότι παρά τις προσπάθειες των ιστορικών ερευνητών να ξεπεραστεί η γεγονотоλογική, ηγεμονική, χρονολογική ιστοριογράφηση, όπως αυτή κυριάρχησε στα πλαίσια της προδοκεντρικής ιστορίας και του γραμμικού χρόνου (Ferro 2000), οι επετειακοί

λόγοι διατηρούν έναν προγενέστερο, κυρίαρχο αξιολογικό κανονιστικό σχήμα. Επίσης, αναλύοντας την πρώτη υποομάδα του δενδρογράμματος (Δ. 1), παρατηρούμε ότι εισάγεται μια επιπλέον διάσταση, η μεταφορά της γιορτής στο σχολικό χώρο (Γερμανός 2000). Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός είναι υποχρεωμένο να μεταδώσει στη νέα γενιά τις αξίες, τις νόρμες και ευρύτερα την κουλτούρα της κοινωνίας όπου εντάσσεται, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συνέχειά της {q1, (q4, q6) q10}.

**Διάγραμμα 1:** Δενδρογράμμα ομοιότητας



Arbre de similarite : C:\Documents and Settings\Óτῶβᾱ\Desktop\BIBH\boyla.csv

Στη δεύτερη υποομάδα (Δ. 2) αναδεικνύονται η αξιολόγηση, αλλά και η επίδραση των εορταζόμενων ιστορικών γεγονότων τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο (q2, q9). Φαίνεται ότι μέσα από τη λειτουργία του κάθε ιστορικού γεγονότος το οποίο λειτουργεί ως σύμβολο, ο λόγος των εκπαιδευτικών αρχών αναπαράγει αξίες και στερεότυπα χαρακτηρίζοντας την Ελλάδα «φωτοδότη» και ταυτίζοντάς την με την «κοιτίδα» του παγκόσμιου πολιτισμού. Οι λόγοι των εκπαιδευτικών αρχών αναφορικά με τις εθνικές γιορτές εκφράζουν αξιολογικά το λαμπρό, «αγλαές παρελθόν» ως αντικείμενο νοσταλγίας, στο οποίο η κυρίαρχη, γλωσσικά και θρησκευτικά ηγεμονική σχολική ομάδα ομοφρονεί. Ο συντηρητικός και ιδεολογικός μηχανισμός του προφορικού επεταικού λόγου συνοδεύεται και υποβαστάζεται από στοιχεία ηρωολατρείας με ταυτόχρονη έξαρση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ελληνικού γένους, της φυλής (Ανδρέου & Βαμβακίδου 2006). Συγκροτείται έτσι ένα τυποποιημένο σύστημα σημείων με συνθηματική, πολεμική κατεύθυνση που αποκτά τη λειτουργία του συμβόλου (Barry 1997).

Η τρίτη ομάδα του ίδιου κλάδου (Δ.3) αναφέρεται στους εθνικούς «άλλους», στους βαρβάρους – αλλόθρησκους, οι οποίοι πρέπει να μας σέβονται και να μας εκτιμούν (q5, q8). Είναι κοινότοπο ότι ο «άλλος» δεν βρίσκεται έξω, αλλά μέσα στον εαυτό, καθώς θεωρείται απαραίτητο μανιχαϊστικό σκέλος για τη συγκρότηση της εικόνας του εθνικού «εαυτού». Φαίνεται ότι ο «εθνικός» λόγος κινείται γύρω από ένα μονοσήμαντο κέντρο, το έθνος, περιγράφοντας κύκλους, τοποθετώντας στο κέντρο τον εθνικό «εαυτό» και σε απόσταση τους «άλλους». Μέσα σ’ αυτό το διπολικό σχήμα τέμνεται ο άξονας της διεθνούς πολιτικής και αναδεικνύονται οι «άλλοι» ως «σύμμαχοι» και «εχθροί», ως «καλοί» και «κακοί».

Ο δεξιός κλάδος του διαγράμματος ομοιότητας αποτελείται από μία υποομάδα (Δ.4), η οποία εμπλέκει τα επίκαιρα γεγονότα με το συνθηματικό λόγο (q3, q7). Η εμπλοκή φαίνεται λογική καθώς θεωρητικά η πολιτική κατάσταση μιας χώρας επηρεάζει άμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και κατά συνέπεια τη σχολική ζωή, ενώ συμβάλλει στη νομιμοποίησή της. Είναι φανερό ότι οι περιπέτειες του εθνικού εκπαιδευτικού λόγου αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τις περιπέτειες του ιδεολογικού μορφώματος του εθνικισμού στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα, σκιαγραφείται η «θεσμική πολιτική», η οποία αναφέρεται σε γεγονότα σύγχρονα με την ημέρα του εορτασμού {q3, q7}, συμπεριλαμβανομένων και των συνεορτασμών, οι οποίοι ορίζονται από το Υπ.Ε.Π.Θ. {(q3, q7) q11}. Ο δεξιός κλάδος αναφέρεται στον τρόπο που διοργανώνεται και διεξάγεται μια γιορτή στο σχολικό χωροχρόνο (q12).

Παρατηρώντας το διάγραμμα ομοιότητας αντιλαμβανόμαστε ότι σκιαγραφεί την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από το περιεχόμενο των επετειακών λόγων, που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα ως μέσα ιδεολογικού προσανατολισμού και ελέγχου, γεγονός το οποίο τους καθιστά πηγές μελέτης για την έννοια του έθνους και του εθνικισμού γενικότερα. Στο δεύτερο κλάδο εμφανίζεται μια τάση επηρεασμού στον τρόπο διοργάνωσης της σχολικής γιορτής από τα επίκαιρα πολιτικά γεγονότα, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των στόχων της σχολικής ιστορικής διδασκαλίας και την επιρροή στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του μαθητή/τριας ως μελλοντικού πολίτη. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρούμε ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί αποκάλυπτα μέσα από τις εκάστοτε κυβερνήσεις ως μηχανισμός πολιτικής και ιδεολογικής χειραγώγησης των μαθητών.

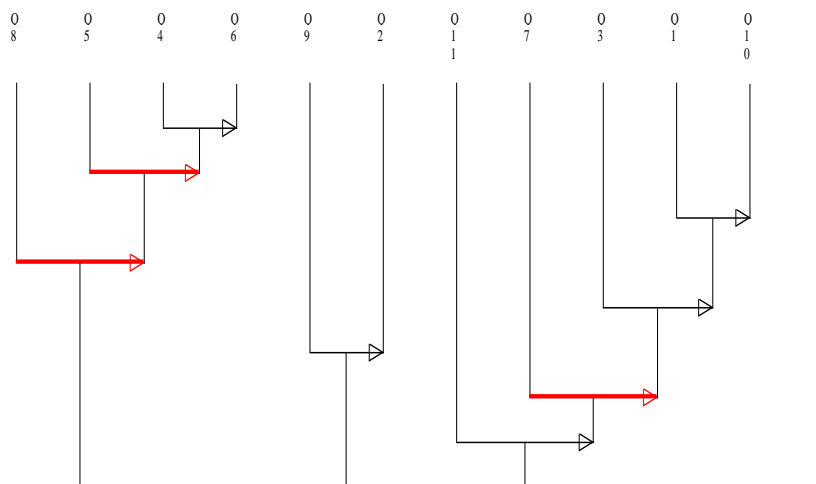
#### β) Δενδρόγραμμα Ιεράρχησης

Το δενδρόγραμμα ιεράρχησης παρουσιάζει τις συνεπαγωγές μεταξύ των μεταβλητών με σειρά σημαντικότητας. Στο διάγραμμα που ακολουθεί οι συνεπαγωγές που εμφανίζονται με έντονο μαύρο χρώμα είναι σημαντικές σε επίπεδο 99%. Σύμφωνα με το Δενδρόγραμμα Ιεράρχησης (Διάγρ. 2) προκύπτουν τρεις ομάδες συνεπαγωγικών σχέσεων. Η πρώτη ομάδα συνεπαγωγικών σχέσεων (q8, q5, q4, q6) οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι επετειακοί λόγοι βρίθουν στερεοτύπων για τους εθνικούς «άλλους» (q6) και για τον εθνικό εαυτό (q4), ο οποίος αντιμετώπιζει τους εθνικούς «άλλους» (q5) ως βάρβαρους επειδή είναι αλλόθρησκοι (q8).

Από την ανάλυση του δενδροδιαγράμματος ιεράρχησης προκύπτει συνεπαγωγική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές (q9) και (q2). Η μεταβλητή (q9) υπογραμμίζει ότι τα σύμβολα αναβιώνουν εθνικισμούς και από αυτούς εξαρτάται η αυτοεκτίμηση και η αξιολόγηση των άλλων (q2). Τα σύμβολα και οι τελετουργίες ενώνουν τους ζωντανούς με όσους (νεκρούς) έδωσαν τη ζωή τους για την εθνική κοινότητα (Smith 1991). Η εθνική κληρονομιά και τα εθνικά πεπρωμένα ταυτίζονται με ψυχολογικές στάσεις, οι οποίες συντηρούνται με τελετουργικές παραστάσεις και μηνύματα (Τερλεξής 1975: 150; Apter 1965: 241). Έτσι κατασκευάζονται εξ αρχής οι «εθνικές» ταυτότητες, ενώ παράλληλα θεμελιώνεται και στοιχειοθετείται ιδεολογικά η εξουσία (Kedourie 1993: 137). Με στόχο την εθνική ταυτότητα, παράγεται ο εθνικός λόγος που αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώθηκε η διαλεκτική μιας βαθιάς κοινωνικής αναδόμησης, τόσο σε μακροκοινωνικό όσο και σε μικροκοινωνικό επίπεδο (Δεμερτζής 1996; Barreto 1998; Alpher 1986; Λέκκας 1992).

Η τρίτη ομάδα συνεπαγωγικών σχέσεων (q11, q7, q3, q1, q10) συντάσσεται σε παρόμοια συμφραζόμενα. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ορίζει ότι παράλληλα με την εθνική επέτειο θα εορτασθεί και κάποιο άλλο ιστορικό γεγονός (q11), διότι η επιβίωση των απλών στιγμών της ιστορίας δημιουργεί την εθνική κληρονομιά και καθιστά ευκολότερη την αναπαράσταση του εθνικού μύθου. Παρατηρούμε ότι η θεσμοθετημένη εξουσία παράγει ιστορία, ενιαία ως προς τις γενικές της κατευθύνσεις και το «παρελθόν» ως μια δυναμική πηγή νομιμότητας επανασχεδιάζεται σύμφωνα με τις σύγχρονες πολιτικές και εθνικές ανάγκες. Για το λόγο αυτό, τα επίκαιρα πολιτικά γεγονότα (q3) και η συνθηματολογία (q7) κυριαρχούν στη σχολική πραγματικότητα υιοθετώντας την άποψη του εθνικού και του συμβολικού λόγου.

#### Διάγραμμα 2: Δενδρόγραμμα Ιεράρχησης



Arbre hierarchique : C:\Documents and Settings\Όϊβά\Desktop\BIBH\boyia.csv

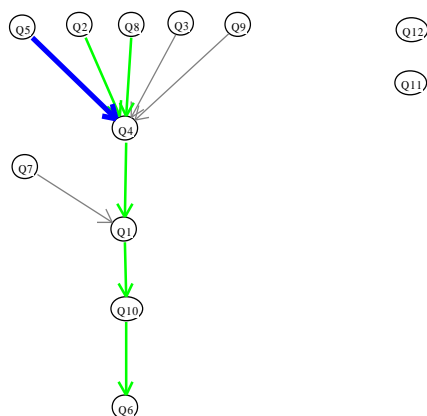
Οι εκπαιδευτικές αρχές θεωρούν ότι το ιστορικό γεγονός (q1) πρέπει να περιγράφεται λεπτομερώς, έτσι ώστε να παραδειγματίζονται και να υιοθετούν στάσεις, αντιλήψεις και αξίες, τόσο οι δάσκαλοι όσο και μαθητές (q10). Από την άποψη αυτή, ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά και μονοπολιτισμικά σχεδιασμένος αποκτά μια ενοποιητική λειτουργία, η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας (Smith 1991; Greenfeld 1992; Teich & Porter 1993). Έτσι, το σχολείο εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και μέσω των επετειακών λόγων. Η μεταβλητή (q12) δεν εντάσσεται σε καμιά ομάδα. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι αναφέρεται σε ζητήματα τυπολογίας, δηλαδή στον τρόπο διοργάνωσης και διεξαγωγής της εθνικής εορτής στο σχολικό χωροχρόνο. Συνολικά αναφέρουμε ότι στο δένδρογραμμα ιεράρχησης (Διάγρ. 2) αναλύονται διεξοδικά οι συνιστώσες, οι οποίες συνθέτουν τους επετειακούς λόγους των εθνικών σχολικών γιορτών, όπου η εθνικιστική ιδεολογία ως σύνολο ιδεών και πρακτικής αναδεικνύει την έννοια του έθνους ως «ύπατη αρχή και κατασκευάζει την ταυτότητα του κοινωνικού υποκειμένου». Στο πεδίο αυτό προβάλλονται τα στοιχεία της εθνικιστικής ιδεολογίας, ως απόπειρας ορισμού του έθνους, ενσαρκώνοντας συγκεκριμένους τρόπους αντίληψης (Λέκκας 1994: 233-252). Η ανάπλαση του παρελθόντος λειτουργεί για τα κοινωνικά υποκείμενα ταυτόχρονα ως καταφύγιο και ως πηγή για την ερμηνεία του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος (Λέκκας 1994: 39).

γ) *Συνεπαγωγικό Διάγραμμα*

Το συνεπαγωγικό διάγραμμα (Διάγραμμα 3) απαρτίζεται από μία αλυσίδα συνεπαγωγών<sup>1</sup>, η οποία αναδεικνύει ότι τα ιστορικά γεγονότα της εθνικής ιστορίας ανασυστήνουν τη γλώσσα και τις χειρονομίες του παρελθόντος και συνιστούν αφορμή για εορταστικές εκδηλώσεις εθνικής και ιδεολογικής τυπολογίας στο σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, η συγγραφή και η ανάγνωση ή και η απαγγελία ενός επετειακού λόγου εμπερικλείει «γνωρίσματα ποιητικής ανάγνωσης και θεατρικής παράστασης» (Σουλιώτης 1995: 48) επιφέροντας συναισθηματική και ηθική μέθεξη. Η αλυσίδα αποτελείται από τις εξής μεταβλητές: (q5,q2,q8,q9→q4, q4,q7→q1, q1→q10→q6).

**Διάγραμμα 3:** Συνεπαγωγικό Διάγραμμα

<sup>1</sup> Στο συνεπαγωγικό διάγραμμα αναδεικνύονται οι ποικίλες σχέσεις συνεπαγωγής, που προκύπτουν μεταξύ των μεταβλητών και είναι δυνατόν να ισχύουν σε επίπεδο σημαντικότητας 99% (χοντρό βέλος) ή 95% (λεπτό βέλος).



Graphe implicatif : C:\Documents and Settings\Όϊβ&α\Desktop\BIBH\boyla.csv

99 95 90 85

Στην αλυσίδα του συνεπαγωγικού διαγράμματος παρατηρούμε ότι οι αναφορές στους εθνικούς «άλλους» (q5) οι οποίες είναι αρνητικές, οι αναφορές σχετικά με την υποκειμενική αξιολόγηση των ιστορικών γεγονότων και η επίδρασή τους στον ελληνικό χώρο και στην οικουμένη (q2), και οι αναφορές στον εθνικό «άλλο» που αφορούν στην πίστη του, καθώς οι αλλόθρησκοι (q8) είναι αυτοί που καταπάτησαν τα εθνικά μας σύμβολα (q9), οδηγούν στην πεποίθηση ότι οι επετειακοί λόγοι βρίθουν στερεοτύπων για τους εθνικούς «άλλους» και τον εθνικό εαυτό (q4) και η ανασύσταση και η μεταφήγηση των ιστορικών γεγονότων (q1) στους επετειακούς λόγους γίνεται με στόχο τον εθνικό φρονηματισμό της νέας γενιάς (q10). Οι αναφορές στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Ελλήνων (q4) και η συνθηματολογία των εθνικών επετείων (q7) μέσω του εθνικού φρονηματισμού (q10) φαίνονται απαραίτητες για την ανασύσταση του ιστορικού γεγονότος στην προσπάθεια συγγραφής και απόδοσης του εθνικού λόγου (q6). Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται μια συναισθηματική προσέγγιση της ιστορικής πραγματικότητας με την οποία επιτυγχάνεται η ομογενοποίηση των τιμώντων και τιμωμένων, η ταύτιση του παρελθόντος με το παρόν, η διακήρυξη της πίστης σ' ένα ιστορικό πρότυπο, παρά η ιστορική αλήθεια (Γκόλια 2003). Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν δύο μεταβλητές εκτός συνεπαγωγής (q11) και (q12), οι οποίες δικαιολογημένα δεν σχετίζονται με τις υπόλοιπες, καθώς αναφέρονται αποκλειστικά στη διοργάνωση και διεξαγωγή της εθνικής γιορτής στο σχολικό χώρο. Η συνεπαγωγική αλυσίδα, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, αναδεικνύει τους παράγοντες, που προσδιορίζουν το κύρος και τη φρονηματιστική διάσταση των επετειακών λόγων και μπορούν σχηματικά να αποδοθούν ως εξής:

**Ανασύσταση ιστορικών γεγονότων => Δημιουργία και διατήρηση εθνικών στερεοτύπων  
=>κατασκευή εθνικής ταυτότητας**

#### 4. Επιλογικές παρατηρήσεις

Συνολικά παρατηρούμε ότι οι επετειακοί λόγοι ως μεταφηγήματα δεν περιγράφουν μόνο, αλλά ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα, αναδεικνύοντας τις συνιστώσες μιας κατασκευασμένης συλλογικής ταυτότητας. Η εθνική ανωτερότητα δηλώνεται με την υπεραξιολόγηση του εθνικού εαυτού. Οι συνδηλώσεις στοχεύουν τόσο στην τόνωση της εθνικής συνοχής μέσα από τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου όσο και τη διακήρυξη της ενότητας στους «άλλους». Στους περισσότερους επετειακούς λόγους εντοπίζουμε ιδέες που εκφράζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις για κοινωνικές, εθνοτικές ή θρησκευτικές ομάδες, εθνοκεντρικές αντιλήψεις, εθνικιστικές ιδέες, διαστρεβλωμένες εικόνες γειτονικών χωρών, μισαλλόδοξες απόψεις για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και ιδέες ασύμβατες προς τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η συνηθέστερη επωδός στους επετειακούς λόγους είναι η ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες συνείδηση της συνέχειας.

Το σχολείο εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αναβιώνει και να συντηρεί την εθνική ταυτότητα μέσα από εθνοκεντρικές προσεγγίσεις, περιγράφοντας το έθνος ως «υπερχρονική και στατική οντότητα» και όχι ως ιστορική κατασκευή και διαδικασία (Φραγκουδάκη 1997). Παρά τις προσπάθειες των



ιστορικών να ξεπεραστούν τα όρια «του παρελθόντος με τα στερεότυπα», τα οποία εκφράζονται μέσα στα συμφραζόμενα του γραμμικού χρόνου και να εισαχθούν οι χρόνοι της κοινωνικής ιστορίας και της οικονομικής συγκυρίας, οι επετειακοί λόγοι φαίνεται ότι διατηρούν το προγενέστερο κυρίαρχο αξιολογικό κανονιστικό σχήμα.

Στους επετειακούς λόγους εντοπίζονται επίσης πολλά γλωσσικά σημαίνοντα και εθνικά σημαίνοντα, τα οποία συντελούν στην εθνική διαπαιδαγώγηση. Κυρίαρχα σημαίνοντα είναι η ελληνική συνέχεια στο χρόνο, το πατριωτικό φρόνημα, τα στερεότυπα του «άλλου» ως «περιεργου, ξένου και ακατανόητου», η προγονολατρεία (Λεοντσίνης 1994: 209). Διάυλοι είναι ο πανηγυρικός τόνος, ο ψευδολογοτεχνικός εντυπωσιασμός, η πατριωτική έξαρση, ο ρητορισμός. Έτσι, οι επετειακοί λόγοι μετέχουν στην ιδιότητα του επίσημου παιδαγωγικού λόγου, επιφορτισμένου με την αποστολή της εθνικής εκπαίδευσης, αλλά και της αγωγής του πολίτη. Στην αφήγησή τους ενσωματώνεται η αλυσίδα των γεγονότων της ιστορικής αφήγησης στο πεδίο της γεγενοτολογικής και της ηρωολατρικής διδακτικής της ιστορίας.

Οι επετειακοί λόγοι επικεντρώνονται ως θεματική, τυπολογία και ύφος στα πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά ερωτήματα της εθνικής και της γενικής ιστορίας, μέσα από τα οποία αναδεικνύεται η κοινότητα του ανθρώπινου είδους (Heller & Macmoudi 1992: 420-432). Ο Χ. Γκάνταμερ (1999) αναφερόμενος στον πολλαπλασιασμό των συναντήσεων και των διαλόγων ανάμεσα στους πολιτισμούς στο σύγχρονο κόσμο έχει επισημάνει ότι «ο άλλος σκέφτεται διαφορετικά από μένα και είναι προφανώς αυτό θετικό, γιατί σ' αυτό έγκειται η ελάχιστη συμβολή που προσφέρει ο καθένας στην κουλτούρα του κόσμου. Ο κόσμος θα καταλήξει σ' ένα είδος κοινότητας διαλόγου».

Οι συνθήκες έχουν αλλάξει και ο προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής προοπτικής φαίνεται αναγκαία. Σήμερα στο πλαίσιο μια οικουμενικής προοπτικής για την εκπαίδευση (Case 1993: 318-325) προαπαιτείται η συνάρτηση του τοπικού, εθνικού με το γενικό, οικουμενικό, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή της μάθησης, η συνεργατικότητα και η ανταλλαγή των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανεκτικότητας, ομαδικής και βιωματικής γνώσης, η διαθεματική προσέγγιση (Bennet 1995) των γνωστικών αντικειμένων προς την κατεύθυνση των πολυπολιτισμικών παραμέτρων που διαμορφώνουν τα δρώμενα και τις κοινωνίες.

Η διάσταση της διαπολιτισμικής αγωγής και της παιδαγωγικής της ειρήνης (Reardon & Nordland 1994) φαίνεται ότι απουσιάζει από το σύγχρονο νεοελληνικό σχολείο, γιατί στους επετειακούς λόγους δεν «προβάλλεται η αξία της ποικιλότητας ως κύρια αρχή με βάση την οποία όλες οι πολιτισμικές ομάδες του σχολείου μπορούν να αντιμετωπισθούν ισότιμα» (Fowers & Richardson 1996: 609-621). Απαιτείται νέος προσανατολισμός και στρατηγικές από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση μιας αρμονικής, διαπολιτισμικής σχολικής κοινότητας, γιατί όπως γράφεται σ' ένα ρωσικό γνωμικό «καλύτερα μια κακή ειρήνη παρά ένας καλός πόλεμος» (Bond 1998: 2-4). Η διαπολιτισμική αγωγή συνιστά τον αντίποδα της ξενοφοβίας και του εθνοκεντρισμού (Brewer & Campbell 1976), του δυτικού εκπολιτισμού που κυριαρχούν στην εκπαίδευση. Θεωρούμε ότι σ' αυτό το ιστορικοκοινωνικοψυχολογικό πεδίο και οι επετειακοί λόγοι μπορούν να επικεντρωθούν ως θεματική, τυπολογία και ύφος στα πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά ερωτήματα της εθνικής και της γενικής ιστορίας μέσα από τα οποία αναδεικνύεται η κοινότητα του ανθρώπινου είδους (Heller & Macmoudi 1992: 420-432).

Στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική, σχολική πραγματικότητα οι γηγενείς μαθητές βιώνουν την αντίφαση ανάμεσα στην ιστορική ύλη που διδάσκονται και στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία την οποία βιώνουν. Οι αλλόγλωσσοι, διαφορετικοί μαθητές αναζητούν την «εικόνα της μητέρας-πατρίδας, την οποία δεν έχουν επιλέξει, αλλά της οφείλουν σεβασμό και πίστη» (Krasteva 1999: 203-213) στους μονοπολιτισμικούς επετειακούς λόγους. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο σήμερα οι ιστορικοί έρχονται σε αντιπαράθεση με καθιερωμένες και θεσμοθετημένες γιορτές που έχουν στον πυρήνα τους ιστορικά γεγονότα και προτείνουν να γίνουν αυτές αντικείμενο αποδόμησης και πολλαπλής ανάγνωσης για να αποκτήσουν αξία διαλόγου προς το παρελθόν (Γκόλια 2006). Όπως υποστηρίζει ο Α. Ανδρέου (2006: 128-130) «όταν πάψει η επέτειος να είναι κούφιος ρητορικός λόγος και ο πανηγυρικός συμπεριλαμβάνει τη δράση και τις συγκεκριμένες εμπειρίες των «άλλων», όταν η μνήμη από την οποία αντλεί και τροφοδοτείται η ιστορία, προσπαθήσει να διασώσει το παρελθόν, διαμορφώνοντας συλλογική μνήμη που απελευθερώνει και δεν υποδουλώνει, τότε η μνήμη κάθε επετείου θα έχει κάποιο νόημα για το παρόν και το μέλλον».

**Βιβλιογραφία**

- Alpher, J. (Ed) (1986). *Nationalism and Modernity: A Mediterranean Perspective*, Westport: Praeger Publisher.
- Anastasiadou, S. Gagatsis, A. & Elia, I. The relation between the perceived math ability and the feelings about mathematics and statistics, *Scientia Paedagogica Experimentals*, 2005 (42), (351-364).
- Apter, D. (1965). *The Politics of Modernization*, Chicago.
- Barreto, A. (1998). *Language, Elites, and the State*, Westport: Praeger Publishers.
- Barry, A.M.S. (1997). *Visual intelligence*, N. York: State Univ. Press.
- Bennet, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Bloch, M. (1995). *Histoire et Historiens*, Paris: Armand Colin.
- Bodin, A., Coutourier, R., & Gras, R. (2000). *CHIC: Classification Hiérarchique Implicative et Cohesive-Version sous Windows – CHIC 1.2.*, Rennes: Association pour le Recherche en Didactique des Mathématiques.
- Bond, M. H. (1998). *Unity in Diversity*, Estonia: Univ. Tartu.
- Brewer, M. & Campbell, D. T. (1976). *Ethnocentrism and intergroup attitudes*, N.York: Halsted/Wiley.
- Case, R. Key elements of a global perspective, *Social Education*, 1993 (57) (6), (318-325).
- Cohen, A. (1982). *Belonging: Identity and Social Organization in British Rural Cultures*, Manchester: Manchester University Press.
- Febvre, L. & Leuillot, P. (1950). *L'enseignement de l'histoire*, στο: Cousinet, R. (ed) *Leçons de Pédagogie*, Παρίσι.
- Ferro, M. (2000). Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σ' όλο τον κόσμο, (Μτφρ. Π. Μαρκέτου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ferro, M. (1985). *L' Histoire sous surveillance*, Paris: Calmann-Levy.
- Foucault, M. (1980), *Power / Knowledge*, Brighton: Harvester.
- Fowers, B. J. & Richardson, F. C. (Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 1996 (51), (609-621).
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*, N. York: Basic books.
- Genette, G., Marin, L. & Mathieu – Colas, M. (1987). Τα όρια της διήγησης, (Μτφρ. Ε. Θεοδωροπούλου), Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ginzburg, C. (1994). Το τυρί και τα σκουλήκια. Ο κόσμος ενός μυλωνά του 16ου αιώνα, (Μτφρ. Κώστας Κουρεμένος), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gras, R. (1995) Ανάλυση ενός ερωτηματολογίου με τη Συνεπαγωγική Μέθοδο, στο: Γαγάτσης, Α. (επιμ). *Διδακτική και Ιστορία των Μαθηματικών*, Θεσσαλονίκη: Erasmus ICP-94-G-2011/11.
- Gras, R. (1996). *L'implication statistique. Nouvelle méthode de données*, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Greenfeld, L. (1992). *Nationalism. Five roads to modernity*, Cambridge, Harvard: University Press.
- Heller, W. M. & Macmoudi, H. (1992). *Altruism and extensivity in the Baha'i religion*, στο: Oliner, S. P. (Ed.), *Embracing the other*, N. York: University Press.
- Hess, R. & Torney, J. (1967). *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago: Aldine Publishing Co..
- Iggers, G. (1997). *Historiography in the twentieth century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Hanover and London: Wesleyan University Press.
- Kedourie, E. (1993). *Nationalism*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Krasteva, A. (2000). Η Βουλγαρική πολιτισμική ταυτότητα στο: Κωνσταντοπούλου, Χ. κ.ά. (επιμ.) «Εμείς» και οι «άλλοι»: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lefebvre, G. À propos de l'enseignement historique. *Revue Historique*, 1938, (182) (1), (1-6).
- Liu, J. H., Wilson, M. S., Mc Clure, J. & Higgins, T. R. (1997). *Social identity and the perception of history*, Victoria Univ. Wellington: University Press.
- Reardon, B. & Nordland, E. (Eds) (1994). *Learning Peace*, N. York: Univ Press.
- Rein, W. (1917). *Zur Ausgestaltung unsres Bildung – swesens*, Leipzig: Rückblicke & Ausblicke.
- Smith, An. (1991). *National Identity*, London & New York: Penguin Books.
- Teich, M. & Porter, R. (1993). *The national question in Europe in historical context*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Wellendorf, F. (1975). *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim/Basel.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*, Αθήνα: Νήσος.
- Αλτουσέρ, Λ. (1977). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, (Μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρέου, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (Επιμ.) (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας. Αναγνώσεις δημοσίων μνημείων και ασκήσεις Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.
- Ανδρέου, Α. (2006) Πρόλογος, στο: Ανδρέου, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (Επιμ.) *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας. Αναγνώσεις δημοσίων μνημείων και ασκήσεις Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.
- Βαμβακίδου, Ι. (2000). Θράκες εικαστικές μαρτυρίες από τη συμμετοχή τους στον εθνικοαπελευθερωτικό Αγώνα του 1821, Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Βαμβακίδου, Ι. *Ιστορία και καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης*, Μακεδόν, 2002 (9), (39-52).
- Γερμανός, Δ. (2000). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκάνταμερ, Χ. Γ. (1999). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*, (Μτφρ. Α. Ζέρβα), Αθήνα: Ίνδικτος.
- Γκόλια, Π. (2003). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στην Ε.Σ.Σ.Δ. (1917-1938)*, Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.
- Γκόλια, Π. (2006). *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών*, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Δεμερτζής, Ν. (1996). *Ο λόγος του εθνικισμού*, Αθήνα: Σάκουλας.
- Καστοριάδης, Κ. (1981). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Ράππας.
- Κατωμένος, Ερ. (2001). *Τυπολογικά κριτήρια της ελληνικής κουλτούρας*, στο: Πασχαλίδης, Γρ. & Χοντολίδου, Ελ. (Επιμ.) *Σημειωτική και Πολιτισμός*, τ. Ι. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λέκκας, Π. (1992). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Μνήμων.
- Λέκκας, Π. *Εθνικιστική ιδεολογία: παράδοση και εκσυγχρονισμός, Σύγχρονα θέματα*, 1994, (50-51), (39).
- Λέκκας, Π. (1994). *Η Συγκρότηση της Εθνικιστικής Ιδεολογίας – Εθνική Θεωρία και Εθνικό Φρόνημα. Έθνος – Κράτος – Εθνικισμός*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Λεοντσίνης, Γ. (1994). *Αξιολογικές κρίσεις και διδακτική της εθνικής ιστορίας. Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία. Σεμινάριο 17*, Αθήνα: Π.Ε.Φ.
- Μπαρτ, Ρ. (1979). *Μυθολογίες, μάθημα*, (Μτφρ. Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη), Αθήνα: Ράππα.
- Παπαγιώργης, Κ. (1981) (Επιμ.). *Κείμενα σημειολογίας*, Μπενβενίστ, Μπαρτ, Ντεριντά, Πιρς, Φουκώ, Αθήνα: Νεφέλη.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*, Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους*, στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.