

Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία.

*Αντώνης Δ. Πατσαϊκονόμου**

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της έννοιας του εθνικού εαυτού ως κοινωνικής κατασκευής. Καταρχάς θα σκιαγραφηθεί η έννοια του εαυτού σε συνδυασμό με την έννοια του έθνους και της εθνικής ταυτότητας. Βασικό ερώτημα της μελέτης αυτής αποτελεί η καλλιέργεια ή μη στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσω των σχολικών βιβλίων Ιστορίας της Ελλάδας και της Τουρκίας με τη διατύπωση αρνητικών χαρακτηρισμών και φορτισμένων περιγραφών αλλά και με την παράθεση επιστημονικά αμφισβητήσιμων και πολλές φορές ψευδών θέσεων, που έχουν ως στόχο να εμφανίσουν τον ένα λαό ανώτερο του άλλου.

Λέξεις κλειδιά: *εαυτός, έθνος, εγχειρίδια*

* Εκπαιδευτικός – Μεταδιδακτορικός ερευνητής ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407 Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Εισαγωγή

Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ένα από τα βασικότερα μέσα με τα οποία διεξάγεται η διδακτική πράξη στο σχολικό περιβάλλον. Συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της σχολικής διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης και αποτελούν για πολλούς μαθητές τη μοναδική πηγή γνώσης και συστηματικής μάθησης (Φραγκουδάκη, 1997). Μέσω των σχολικών βιβλίων δεν μεταδίδονται μόνο γνώσεις στους μαθητές, αλλά καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, και επηρεάζουν συνεπώς τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Για τον λόγο αυτό η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει μεγάλη σημασία. Μάλιστα είναι και επίκαιρη στην παρούσα ιστορική συγκυρία, η οποία χαρακτηρίζεται από δύο αντιφατικές διαδικασίες: από τη μια η ευρωπαϊκή ένωση και η παγκοσμιοποίηση και από την άλλη η έξαρση του ρατσισμού και του εθνικισμού.

Η εικόνα του «άλλου» ή του γείτονα που διαμορφώνεται μέσω των σχολικών βιβλίων συμβάλλει στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της εθνικής ταυτότητας ενός λαού. Επίσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις και την ποιότητα της συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ λαών και ιδιαίτερα μεταξύ των γειτονικών λαών.

Η έννοια του Εθνικού εαυτού

Η έννοια του εθνικού εαυτού αποτελείται από δύο υπο-έννοιες (έθνος και εαυτός) οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση τους (Tilly, 1975). Όσον αφορά τον εαυτό γίνεται σαφές ότι στην πορεία της ανάπτυξης του ατόμου και της διαρκούς αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του το άτομο μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους χρησιμοποιώντας γλωσσικά σύμβολα για να αναφερθεί στον εαυτό του, τα οποία είναι διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποιεί για να αναφερθεί στους άλλους (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Αναφορά στον «εαυτό» σημαίνει ότι το υποκείμενο γίνεται συγχρόνως αντικείμενο της δράσης του. Με αυτήν την έννοια ο εαυτός αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο: το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κάτι συγκεκριμένο, ως μία οντότητα με

ορισμένες ιδιότητες οι οποίες αποτελούν τις διάφορες ταυτότητες του. Έχει μόνο μια προσωπική ταυτότητα και περισσότερες κοινωνικές. Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας ως μέρος της αυτοαντίληψης του ατόμου έχει τρεις κύριες διαστάσεις (McCall & Simmons, 1966 □ Tajfel, 1981):

1. Το «αίσθημα ότι ανήκει» (belongingness) το άτομο σε ένα κοινωνικό υποσύνολο.

2. Κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά (commonness) ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό το υποσύνολο.

3. Τη συνεκτικότητα (cohesion), δηλαδή τη θετική επικοινωνία του ατόμου με τα άλλα μέλη του υποσυνόλου (Παπαοικονόμου, 2011).

Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η κοινωνική ταυτότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα (Tajfel, 1981). Μια κοινωνική ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που ταυτίζονται κοινωνικά. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης, τα άτομα, εφόσον θεωρούν ότι έχουν τα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία συγκροτούν τη συλλογική τους ταυτότητα, κατηγοριοποιούνται ως ενδο-ομάδα (in-group), ενώ τα άτομα που διαφέρουν τα κατηγοριοποιούν ως εξω-ομάδα (out-group) (Κυρίτσης & Παπαοικονόμου, 2011).

Η έννοια της ταυτότητας δεν είναι μόνο πολυδιάστατη αλλά συγχρόνως και πολυεπίπεδη, και αυτό σημαίνει ότι κάθε άτομο ανήκει συγχρόνως σε περισσότερα υποσύνολα, μερικά από τα οποία απευθύνουν αντιφατικές απαιτήσεις προς το άτομο (Smith, 1991). Έχοντας έτσι περισσότερες επιμέρους ταυτότητες, τα άτομα βρίσκονται πολλές φορές ανάμεσα σε «διασταυρούμενα πυρά» και αναγκάζονται να αποφασίσουν να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης ταυτότητας, που ενδεχομένως είναι ισχυρότερη και όχι μιας άλλης ταυτότητας. Έτσι, όταν για παράδειγμα υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στην εθνική και στην πολιτική ταυτότητα, όπως συμβαίνει σε εθνικά διχασμένες κοινωνίες, το άτομο πρέπει να αποφασίσει ανάλογα με τη σπουδαιότητα (κεντρικότητα) των ταυτοτήτων του ως τι θα δράσει: ως μέλος της εθνικής κοινότητας ή ως μέλος ενός πολιτικού κόμματος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Όσον αφορά την έννοια του έθνους μπορεί να ειπωθεί ότι παρόλο που έγιναν πολλές προσπάθειες να καθιερωθούν αντικειμενικά κριτήρια κατάταξης μιας συλλογικότητας κάτω από τη στέγη ενός έθνους τα οποία είτε βασιζόνταν σε

μεμονωμένους παράγοντες (π.χ. γλώσσα) είτε σε έναν συνδυασμό (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, κοινό έδαφος κ.α.), οι ορισμοί που προέκυψαν ανταποκρίνονται σε μερικά μόνο μέλη της ομάδας και κατά συνέπεια πάντα προκύπτουν εξαιρέσεις (Hobsbawm, 1994). Άλλωστε τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό του έθνους είναι από μόνα τους θολά, διφορούμενα και πολλές φορές αμφισβητήσιμα. Η δυσκολία ορισμού του έθνους διαφάνηκε ήδη από το έργο του Walter Bagehot, ο οποίος παρουσίασε την ιστορία του δεκάτου ενάτου αιώνα ως ιστορία της «οικοδόμησης των εθνών», παρατηρώντας όμως ότι: «γνωρίζουμε τι είναι όταν δεν μας ρωτάτε, αλλά δεν μπορούμε πολύ γρήγορα να το εξηγήσουμε ή να το ορίσουμε» (Bagehot, 2002 :32). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου ταξινόμησης των ανθρώπινων όντων σε ομάδες είναι ότι κανένα κριτήριο δεν μπορεί να προσδιορίσει επαρκώς ποια από τις διαφορετικές ανθρώπινες συλλογικότητες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «έθνος». Οι περισσότεροι μελετητές σήμερα θα συμφωνούσαν ότι οι βασικές εθνικές γλώσσες, προφορικές ή γραπτές, δεν μπορούν να εμφανισθούν ως εθνικές πριν από την τυπογραφία, τη μαζική φιλολογία και συνεπώς, τη μαζική σχολική εκπαίδευση η οποία αποτελεί το βασικό κοινωνικοποιητικό παράγοντα ένταξης των νέων ανθρώπων στα διάφορα «έθνη» (Αβδελλά, 1997).

Η παρουσίαση του εθνικού εαυτού και του «άλλου» στα εγχειρίδια ιστορίας της Τουρκίας και της Ελλάδας

Τα δεινά που προκάλεσε στην ανθρωπότητα ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος οδήγησαν στη σύσταση διεθνών οργανισμών (UNESCO) με στόχο πέραν των άλλων την ειρήνη, η οποία νοείται ως η κατάσταση του αμοιβαίου σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων του ανθρώπου (Κωνσταντοπούλου, Μαράτου – Αλιπράντη, Γερμανός, Οικονόμου, 2000). Η αρχή αυτή αποτυπώνεται ως εξής: «οι πόλεμοι αρχίζουν στα μυαλά των ανθρώπων. Αν θέλει κανείς να εμποδίσει τους πολέμους, πρέπει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων¹ ». Στις νεωτερικές κοινωνίες ο φορέας στις νεωτερικές κοινωνίες, ο οποίος διαμορφώνει συνειδήσεις στους νέους

¹ Διακήρυξη της UNESCO.

ανθρώπους είναι το σχολείο με αιχμή του δόρατος τον εκπαιδευτικό και το σχολικό εγχειρίδιο (Ξωχέλλης, 1984).

Κάθε οργανωμένη κοινωνία για να μπορέσει να επιβιώσει πρέπει να καθορίσει τις γενικές αρχές και στόχους της εκπαίδευσης στις οποίες προσανατολίζεται η μορφωτική της διαδικασία (Ματθαίου, 1994). Πρωτεύοντα ρόλο, συν τοις άλλοις, παίζουν οι πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες, καθώς και οι παραδόσεις του κάθε λαού. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα της Τουρκίας όπως αναμορφώθηκαν το Σεπτέμβριο του 2005 οι γενικές βασικές αρχές - σκοποί της τουρκικής εθνικής εκπαίδευσης, είναι μεταξύ άλλων: η ανατροφή πολιτών που θ' ασπάζονται τις μεταρρυθμίσεις και τις αρχές του ατατουρκικού εθνικισμού (Atatürk milliyetçiliği), πολιτών που θα ενστερνίζονται και θα καλλιεργούν τις εθνικές, ηθικές, πνευματικές και πολιτιστικές αξίες του τουρκικού έθνους, θα αγαπούν και θα προβάλλουν την οικογένεια, την πατρίδα και το έθνος και θα έχουν επίγνωση του καθήκοντός τους απέναντι στην τουρκική Δημοκρατία, η οποία έχει ως θεμελιώδεις αρχές τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις συνταγματικές επιταγές του δημοκρατικού, λαϊκού, κοινωνικού και δίκαιου Κράτους². Επιπλέον γίνεται αναφορά και σε άλλες γενικές αρχές, όπως είναι η σωματική και πνευματική υγεία, η ελεύθερη σκέψη, η ευρύτητα των αντιλήψεων και η γαλούχηση πολιτών που σέβονται τα δικαιώματα του ανθρώπου, πολιτών που θα έχουν πρωτοβουλίες και δεξιότητες και θα διαβιώνουν με ευημερία και ευτυχία, μέσα σε ένα πνεύμα εθνικής ενότητας. Τις παραπάνω θεμελιώδεις γενικές αρχές της τουρκικής εθνικής παιδείας ακολουθούν άλλες πέντε αρχές που είναι ο σεβασμός προς τον άνθρωπο, στη σκέψη, στην ελευθερία, την ηθική, αλλά και προς την πολιτιστική κληρονομιά (Dinç, 2011)³.

Σε αντιπαράβολή, οι γενικοί σκοποί του μαθήματος της ιστορίας στα ελληνικά σχολεία είναι, μεταξύ άλλων, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της επιστημονικής μεθοδολογίας, η μετάδοση στις επόμενες γενιές της συλλογικής ιστορικής μνήμης και της ιστορικής συνείδησης, η γνωριμία με την ιστορική πορεία του ελληνισμού και η οικοδόμηση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας μέσα από τη μελέτη του ελληνικού πολιτισμού⁴ (ΥΠΕΠΘ, 2003: 3).

² 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Turk Milli Eğitiminin Genel Amaçları

³ Μεγάλο μέρος της ανάλυσης των τουρκικών εγχειριδίων αντλήθηκε από την εργασία του δρα Χατζόπουλου Αντωνίου (2008).

⁴ ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003.

Αντιπαραβάλλοντας τις βασικές αρχές, τους σκοπούς, τις προτεραιότητες και αντιλήψεις των δύο αναλυτικών προγραμμάτων, γίνεται αντιληπτό ότι καταρχάς ταυτίζονται στην επιδίωξη της καλλιέργειας των δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της φυσικής και ψυχικής ανάπτυξης, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας και στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στο τουρκικό αναλυτικό πρόγραμμα κυριαρχεί η ιδεολογία του Ατατουρκισμού, καθώς και η παρότρυνση για πνεύμα εθνικής ενότητας για την τελική επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα κυριαρχεί η καλλιέργεια της συνείδησης του πολίτη στα πλαίσια της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα, ενώ στα αντίστοιχα τουρκικά δεν αναφέρεται καθόλου η λέξη Ευρώπη παρόλο που είναι γνωστό ότι η Τουρκία επιδιώκει να γίνει μέλος της ΕΕ⁵. Πέρα από τις κοινές επιδιώξεις που στοχεύουν στη δημιουργία πολιτών εμφορούμενων από τα δημοκρατικά ιδεώδη, παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς στην Τουρκία προσανατολίζονται στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου ανθρώπου και προσωπικότητας με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία του Ατατουρκισμού⁶. Αυτό αναφέρεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα ως σκοπός, αλλά φαίνεται και σε όλα τα εγχειρίδια της Ιστορίας της αντίστοιχης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου γίνονται εκτενείς αναφορές για τον Ατατούρκ⁷.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας η οποία διαρκεί τέσσερα έτη (από την 9η έως τη 12η τάξη), το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται μέχρι την 11η, η οποία αντιστοιχεί με τη Β΄ Λυκείου⁸. Τα εγχειρίδια τα οποία διδάσκονται έχουν ως κύριο θέμα τους την ιστορία του τουρκικού έθνους και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ειδικά κεφάλαια αφιερωμένα στον Κεμάλ. Ιδιαίτερη αναφορά στον Ατατούρκ γίνεται μόνο στις διδακτικές ενότητες για τα τελευταία χρόνια της Αυτοκρατορίας (Βαλκανικοί πόλεμοι, διαμελισμός της Αυτοκρατορίας).

⁵ Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Ιστορίας, σελ.11. http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=8&ep=166

⁶ Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir “insan tipi” vardır = Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να διαμορφώσει ένα τύπο ανθρώπου.

⁷ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Turk Milli Eğitiminin Genel Amaçları σελ. 43 κ.ε.

⁸ Στο σημείο αυτό θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο Yasin Akkan, σχολικό ψυχολόγο του σχολικού συγκροτήματος στο Iğdır της Ανατολικής Τουρκίας, για την πολύτιμη βοήθεια του και την προσφορά των τουρκικών σχολικών εγχειριδίων.

Στην 9η τάξη της τουρκικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το βιβλίο ιστορίας φέρει τον τίτλο «Tarih» (Ιστορία) και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα αφορά τη Γενική Τουρκική Ιστορία (Genel Türk tarihi) της χρονικής περιόδου 2000 π. Χ. – 1400 μ. Χ., εστιάζοντας και πάλι σχεδόν αποκλειστικά μόνο στην τουρκική ιστορία. Περιέχει μεταξύ άλλων ενότητες σχετικές με την επιστήμη της ιστορίας, τα ημερολόγια και τον καθορισμό τους, τους προϊστορικούς και αρχαίους πολιτισμούς της Ανατολίας, η οποία είναι χαρακτηριστικό ότι αποκαλείται Τουρκία, κεφάλαια σχετικά με την καταγωγή και την εμφάνιση των Τούρκων στο προσκήνιο της Ιστορίας, τα τουρκικά κράτη και κρατίδια και τον πολιτισμό τους, την περιγραφή των προγονικών εστιών των Τούρκων, την ιστορία των πολιτισμών της Ανατολίας, τους Χετταίους και τους Σουμέριους, την Αυτοκρατορία του Μεγάλου Αλεξάνδρου, τους Ρωμαίους, τους Βυζαντινούς, τη θρησκεία των Τούρκων πριν τη μεταστροφή τους στο Ισλάμ, τον εξισλαμισμό των Τούρκων κ.ά. Η εποχή του Μεγάλου Αλεξάνδρου αναφέρεται ως ελληνιστική και θεωρείται ότι ο ελληνικός πολιτισμός άσκησε αλλά και δέχτηκε επιρροές από τους πολιτισμούς της Ανατολής. Παρόμοια επίδραση αναφέρεται ότι είχε και η βυζαντινή τέχνη: στη σύντομη διδακτική ενότητα για το βυζαντινό πολιτισμό, δεν επισημαίνεται ότι η γλώσσα του κράτους ήταν η ελληνική, ενώ για την τέχνη σημειώνεται μόνο ότι δέχτηκε επιδράσεις από την ελληνική και ανατολική παράδοση, τοποθετώντας τη με αυτόν τον τρόπο σε διαφορετικό πλαίσιο από την ελληνική ιστορική πορεία. Στην ενότητα «Οι πολιτισμοί της ανατολικής Μεσογείου» συμπεριλαμβάνεται και ο ελληνικός πολιτισμός. Δεν αναφέρονται τα ελληνικά φύλα και είναι χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια τα τουρκικά βιβλία της ιστορίας γενικά χρησιμοποιούν περισσότερο τον όρο İyonyalılar (Ίωνες) για να προσδιορίσουν τους Αρχαίους Έλληνες, παρά το Eski Yunanlılar (Αρχαίοι Έλληνες). Σημειώνεται ότι η λέξη Yunan, που στα τουρκικά σημαίνει Έλληνας, προέρχεται από παραφθορά της λέξης Ίωνας. Στην σχετική όμως με του Ίωνες ενότητα (σελ. 35) δεν αναγράφεται η καταγωγή και η γλώσσα του λαού αυτού. Το ίδιο συμβαίνει και με τους Λύδιους και τους Φρύγες που αναφέρονται ως πολιτισμοί που έζησαν στην Ανατολή, χωρίς να γνωστοποιείται η γλώσσα που μιλούσαν, καθώς και το γεγονός ότι ήταν ελληνικά φύλα. Σημαντικές διδακτικές ενότητες καταλαμβάνουν η αυτοκρατορία των Ούννων, τα τουρκικά ισλαμικά κρατίδια στην Ασία πριν από το Ισλάμ και πριν την Οθωμανική εποχή, όπως και η εμφάνιση του Ισλάμ, η διάδοσή

του και ο πολιτισμός του. Στη διδακτική ενότητα που γίνεται λόγος για τον κόσμο κατά την εμφάνιση του Ισλάμ, γίνεται λόγος για το Χριστιανισμό και μνημονεύεται ότι ο Πατριάρχης ήταν ο θρησκευτικός ηγέτης όλων των Ορθοδόξων Χριστιανών του κόσμου και ζούσε στην İstanbul, αποφεύγοντας τον ιστορικά δόκιμο όρο Κωνσταντινούπολη, ο οποίος χρησιμοποιείτο επίσημα από τους Οθωμανούς μέχρι τη δεκαετία του 1920. Τα άλλα κυρίαρχα θέματα του βιβλίου είναι οι επιδράσεις του τουρκικού και ισλαμικού πολιτισμού στους Κινέζους, Μογγόλους, Άραβες και Ιρανούς, η ιστορία των Μογγόλων και του Ταμερλάνου, καθώς και όλων των τουρκικών κρατών και κρατιδίων της Ασίας και της Ανατολής που συνέβαλαν στον εκτουρκισμό της Μικρασίας πριν την άλωση της Πόλης. Δεν υπάρχει καμία μνεία του δυτικού πολιτισμού και όλες οι ιστορικές πληροφορίες αφορούν αποκλειστικά τη σχέση του τουρκικού πολιτισμού με την Ασία και Ανατολή. Διαπιστώνεται ότι το βιβλίο αυτό ασχολείται κατά κύριο λόγο με τους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στα εδάφη της σημερινής Τουρκίας και με την Ιστορία των Τούρκων. Πρέπει να αναφερθεί ένα σημείο στο βιβλίο στο οποίο γίνεται σύνδεση των μαχών του Μαντζικέρτ και του Μυριοκέφαλου (που θεωρούνται ορόσημα στην εδραίωση των Τούρκων στην Ανατολία) με τον Κεμάλ Ατατούρκ: «Με τη μάχη του Μαντζικέρτ οι Τούρκοι άρχισαν να εγκαθίστανται στην Ανατολή. Με τη μάχη του Μυριοκέφαλου η Ανατολή έγινε τουρκική πατρίδα. Το τουρκικό έθνος, που θέλησαν μετά από αιώνες να το κάνουν να μην έχει πατρίδα, με την ηγεσία του Μουσταφά Κεμάλ νίκησε στον απελευθερωτικό πόλεμο και απέδειξε ότι η Ανατολή είναι τουρκική πατρίδα» (σελ. 248). Πρέπει να σημειωθεί ότι στο βιβλίο αυτό δεν υπάρχει καμία ιστορική πηγή.

Το βιβλίο της 10ης τάξης έχει και πάλι τον τίτλο «Tarih» (=Ιστορία) και τα περισσότερα κεφάλαια αφορούν την Οθωμανική Ιστορία, από το 1300 μέχρι το 1922. Είναι το βιβλίο που έχει τις περισσότερες αναφορές σε θέματα Τουρκο-ελληνικών σχέσεων. Αναλύει όλες τις περιόδους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, την κατάκτηση των Βαλκανίων από τους Οθωμανούς, την άλωση της Κωνσταντινούπολης, την ηγετική της θέση στον ισλαμικό κόσμο με το Μωάμεθ τον Πορθητή και τους μετέπειτα σουλτάνους, αλλά και την οργάνωση του κράτους και της κοινωνίας. Αφιερώνει πολλές διδακτικές ενότητες στη ηγετική θέση της Αυτοκρατορίας στο Ισλάμ, αλλά και στον οθωμανικό πολιτισμό και στην τέχνη. Ενδιαφέρον σημείο αποτελεί το γεγονός ότι από τις 381 σελίδες του βιβλίου μόνο οι

σαράντα είναι αφιερωμένες στην ευρωπαϊκή ιστορία. Στα σχετικά με την άλωση υπάρχει η παρατήρηση ότι ο Πορθητής έδωσε αυτονομία στους Ορθοδόξους και στον Πατριάρχη τους (δημιουργία ορθοδόξου millet), με σκοπό να ελέγξει τους Ορθόδοξους έτσι ώστε να μη περιέλθουν στην δικαιοδοσία της Δύσης. Τονίζει την ανεξαρτησία της τοπικής αυτοδιοίκησης (τις κοινότητες), την ελευθερία που είχαν οι έλληνες στις θάλασσες και τη δημιουργία της αστικής τάξης των εμπόρων. Ακόμη αναφέρεται ότι στην Αυστρία και στη Ρωσία είχε διαδοθεί από τους Έλληνες λογίους η ιδέα της ελευθερίας και η τάση για την επανίδρυση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Το βιβλίο σημειώνει ότι η Εθνική Εταιρεία διοργάνωσε την εξέγερση με τη θεωρία της Μεγάλης Ιδέας: «Η εξέγερση καθοδηγείτο από τους ιερείς και σε σύντομο χρονικό διάστημα εξαπλώθηκε παντού». Η ενότητα δεν αναφέρεται καθόλου σε μάχες και καταλήψεις πόλεων και τελειώνει με την αναφορά της Συνθήκης της Αδριανουπόλεως του 1829. Αμέσως μετά ακολουθεί το ποντιακό ζήτημα ως ξεχωριστή ενότητα. Στο κεφάλαιο αυτό αλλάζει το ύφος και κατηγορείται το Πατριαρχείο για συνεργασία με τις ελληνικές αρχές με σκοπό την ανεξαρτησία του Πόντου και την προσάρτησή του στην Ελλάδα. Μάλιστα υπάρχει αναφορά στη σύνδεση της δράσης των Ποντίων με εκείνη των Αρμενίων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: «Οι Πόντιοι ανακοίνωσαν ότι θα ιδρύσουν συνομοσπονδία με τους Αρμενίους...Οι τσέτες - άτακτοι των Ποντίων οργάνωσαν επιθέσεις σε χωριά στην ανατολική Μαύρη θάλασσα». Συνδέοντας μάλιστα τα παραπάνω με τη σημερινή εποχή, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ίδρυση ποντιακών σωματείων από την Ελλάδα, στην αναγνώριση της υποτιθέμενης - κατά τη δική τους άποψη - γενοκτονίας των Αρμενίων από αυτήν και στην προπαγάνδα της ώστε να μη γίνει δεκτή η Τουρκία στην ΕΕ. Και η ενότητα καταλήγει: «Η Ελλάδα έχει κάνει εθνική της πολιτική την τριβή και την ένταση με την Τουρκία και με νόμο καθιέρωσε την 19η Μαΐου ως μέρα μνήμης της δήθεν γενοκτονίας των Ποντίων. Τα θρησκευτικά ιδρύματα και οι κληρικοί παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην εμφάνιση αυτών των θεμάτων και το Πατριαρχείο είναι το ίδρυμα που πρωτοστάτησε στις απόπειρες ίδρυσης ποντιακού κράτους». Έντονες και συναισθηματικά φορτισμένες είναι και οι εκφράσεις του βιβλίου κατά των Αρμενίων αφιερώνοντας ειδική ενότητα στους εκτοπισμούς, φυσικά υπό την οπτική γωνία της τουρκικής πλευράς. Γίνεται παραδεκτό ότι υπήρξαν μόνο «κάποιοι απώλειες» από την πλευρά των Αρμενίων

και όχι γενοκτονία, τονίζοντας ότι χιλιάδες ήταν επίσης οι απώλειες των μουσουλμανικών πληθυσμών. Μάλιστα, σε δύο σελίδες γίνεται αναφορά στις δολοφονικές επιθέσεις της αρμενικής τρομοκρατικής οργάνωσης «Ασάλα» που έδρασε όμως στα τέλη του 20ού αιώνα, συνδέοντας έτσι το τότε με το σήμερα. Από την πολεμική δεν εξαιρούνται ούτε οι Ασσύριοι Χριστιανοί που ζουν σήμερα στη Νοτιο - Ανατολική Τουρκία, οι οποίοι παρουσιάζονται ως συνεργάτες των ξένων δυνάμεων κατά την περίοδο του πολέμου. Στην ενότητα «Τα δικαιώματα των μειονοτήτων» το εγχειρίδιο ισχυρίζεται ότι τα περί μειονοτικών δικαιωμάτων άρθρα της Συνθήκης της Λωζάννης «γράφηκαν μετά από υποδείξεις των ξένων δυνάμεων» οι οποίες θεωρείται ότι είχαν συμφέροντα στην περιοχή και ότι πάντα δρούσαν με γνώμονα την καταπάτηση των τουρκικών συμφερόντων και την ικανοποίηση των ελληνικών. Στη συνέχεια όμως απαριθμούνται λεπτομερώς όλα τα σχετικά δικαιώματα, και κυρίως η χρήση της μητρικής γλώσσας στα δικαστήρια, και η λειτουργία μειονοτικών σχολείων. Στην σχετική με τα μειονοτικά και ξένα σχολεία ενότητα αναφέρεται: «η κυριότερη παράλειψη του Οθωμανικού Συστήματος ήταν το γεγονός ότι δεν υπήρχε ενιαία εκπαίδευση με αποτέλεσμα όλοι η μη μουσουλμάνοι να έχουν δικά τους σχολεία που λειτουργούσαν χωρίς τον έλεγχο του κράτους. Και ο Πορθητής είχε αναγνωρίσει το δικαίωμα αυτό της ελευθερίας της εκπαίδευσης στον Πατριάρχη του Φαναρίου» (σελ 358). Συνεχίζει όμως τονίζοντας την φιλοπρόοδη στάση των μειονοτικών σχολείων, καθώς είχαν μια σύγχρονη αντίληψη περί παιδείας, παρακολουθούσαν τις παγκόσμιες εξελίξεις και με τις ανανεωτικές τους τάσεις ωφέλησαν την γενική παιδεία. Σημειωτέον ότι το 1924 όλα τα σχολεία περιήλθαν στη δικαιοδοσία του τουρκικού Υπουργείου Παιδείας.

Το βιβλίο της 11ης τάξης φέρει τον τίτλο «Osmanlı Tarihi» (Οθωμανική Ιστορία) και διδάσκει εκτενέστερα την Οθωμανική Ιστορία από το 14ο αιώνα έως την κατάργησή της. Τα κεφάλαια έχουν την ίδια δομή και πολλές φορές οι διδακτικές ενότητες έχουν τον ίδιο τίτλο, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδει σε αυτό το τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η άλωση της Πόλης διδάσκεται και πάλι, όπως και η όλη διοικητική δομή και οργάνωση της Αυτοκρατορίας με όλες τις λεπτομέρειες. Και πάλι οι σελίδες που είναι αφιερωμένες στην ευρωπαϊκή Ιστορία είναι περιορισμένες.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στο βιβλίο της Γ' Λυκείου (2007) των Κολιόπουλου κ.ά., «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)». Η επιλογή έγινε με γνώμονα τις αλλαγές που έγιναν για να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε αυτό της ΕΕ και να το καταστήσουν περισσότερο δυναμικό και ποιοτικό, διατηρώντας ταυτόχρονα την εθνική ταυτότητα και την εθνική αυτογνωσία. Κύριος στόχος του νέου εγχειριδίου είναι τα νέα δεδομένα να επιτρέψουν στους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με κριτική και διαλεκτική ικανότητα και με διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Παρόλα αυτά σε αρκετά σημεία του βιβλίου αυτού παραμένουν οι αναφορές σε μια εξιδανικευμένη ιστορική ερμηνεία του παρελθόντος.

Διαβάζοντας αυτό το βιβλίο, παρατηρούμε ότι σε διάφορα σημεία υπάρχει η τάση να προβάλλεται η ελληνική ανδρεία. Στο σημείο που γίνεται αναφορά στον Αθανάσιο Διάκο παρατίθεται το περιστατικό της μεταφοράς του στη Λαμία όπου εξέπληξε με το θάρρος του τον Ομέρ Βρυώνη, ο οποίος προσφέρθηκε να τον προσλάβει στην υπηρεσία του. Η απάντηση του Διάκου θεωρήθηκε ότι ήταν: «Ούτε σε δουλεύω πασά, ούτε σ' ωφελώ κι αν σε δουλέψω». Αναφέρεται τέλος στο ίδιο σημείο ότι αντιμετώπισε τον θάνατο δια ανασκολοπισμού με γενναιότητα και μεγαλοψυχία (σελ. 23). Όμοια αναφορά γίνεται και για τους Ψαριανούς πυρπολητές του ελληνικού πολεμικού στόλου, τον Ιούνιο του 1822. Παρά την έλλειψη πόρων και την ασυμφωνία που υπήρχε στον ελληνικό στόλο, αναφέρεται ότι η τόλμη και η γενναιότητα των Ελλήνων πλοιάρχων και ναυτών τους έδωσε τη δυνατότητα να κερδίσουν σημαντικές αναμετρήσεις στο Αιγαίο (σελ. 27). Το ίδιο πνεύμα υπάρχει και όσον αφορά τον πόλεμο του 1940, όπου η νίκη των Ελλήνων χαιρετίστηκε ως «νίκη των ελεύθερων λαών κατά των δυνάμεων της βίας και του ολοκληρωτισμού». Επίσης, αναφέρεται ότι το κίνημα της εθνικής αντίστασης υπήρξε αποτέλεσμα της «άρνησης του ελληνικού λαού να συμβιβαστεί με το καθεστώς της τριπλής εθνικής κατοχής... σε βάρος των θεμελιωδών δικαιωμάτων και των ελευθεριών του», ενώ σε σχέση με το μέγεθος και τη δράση της εθνικής αντίστασης σημειώνεται ότι «πουθενά στην Ευρώπη η αντιστασιακή κίνηση δεν υπήρξε, αναλογικά με τον πληθυσμό της χώρας, τόσο καθολική και ο αριθμός των συνεργατών του κατακτητή τόσο περιορισμένος! Μόνο οι Έλληνες εξάλλου μεταξύ των κατακτημένων λαών

κατόρθωσαν, αντιδρώντας μαζικά, να μη συμμετάσχουν στην εκστρατεία κατά της Σοβιετικής Ένωσης» (σελ. 123-124).

Σχετικό με το παραπάνω σημείο αποτελεί και η τάση του βιβλίου να προβάλλει τους Έλληνες ανώτερους από τους άλλους λαούς, δίνοντας έμφαση στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη σταθεροποίηση των ταραγμένων Βαλκανίων, καθώς και στα επιτεύγματα των Ελλήνων που «ήρθαν μετά από πολλές προσπάθειες, αγώνες και θυσίες του ελληνικού λαού» (σελ. 162). Η τάση αυτή εμπλουτίζεται με την προσθήκη φορτισμένων συναισθηματικά εκφράσεων όπως για παράδειγμα στο σημείο που γίνεται αναφορά στην απόρριψη του αιτήματος των Ιταλών από το δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά. Σημειώνεται με έμφαση ότι «η Ελλάδα θα υπεράσπιζε, έστω και με όπλα, τα κυριαρχικά της δικαιώματα. Η αντίδραση του Έλληνα θα συνοψιστεί έκτοτε στη λέξη 'ΟΧΙ'. Την ίδια στάση υιοθέτησαν αμέσως και όλοι οι Έλληνες, σπεύδοντας με ενθουσιασμό στο μέτωπο των επιχειρήσεων και στηρίζοντας έκτοτε με κάθε μέσο την αντίσταση στον εισβολέα» (σελ. 119). Συν τοις άλλοις συχνά στο βιβλίο οι Έλληνες παρουσιάζονται ως θύματα διπλωματικών ενεργειών που επηρεάζονται από τις εξελίξεις στη διεθνή πολιτική σκηνή. Ενδιαφέρον σημείο στο βιβλίο το οποίο σκιαγραφεί την παραπάνω διαπίστωση αποτελεί η κατάλυση της δημοκρατίας από τον Ιωάννη Μεταξά. Η ελληνική κοινή γνώμη παρουσιάζεται «εμποτισμένη στην πλειονότητα της από αρχές φιλελεύθερες», και «υπήρξε οπωσδήποτε αντίθετη στην ιδεολογία του αυταρχικού καθεστώτος». Επίσης ως αιτία της διατήρησης του καθεστώτος προβάλλεται η επικράτηση παρόμοιας υφής αυταρχικών καθεστώτων στο μεγαλύτερο τμήμα της Κεντρικής Ευρώπης σε συνδυασμό με το θάνατο των σημαντικότερων πολιτικών ηγετών της περιόδου μεταξύ των δύο πολέμων (σελ. 106-107).

Τέλος, συναισθηματικά φορτισμένη είναι η οπτική του βιβλίου και όσον αφορά το Κυπριακό ζήτημα. Παρόλο που οι σκληρές εκφράσεις των παλιών εκδόσεων ανήκουν στο παρελθόν, τονίζεται ότι η ευρωπαϊκή πορεία της Κύπρου μπορεί να κατοχυρώσει την ασφάλεια, την ευημερία και τα δικαιώματα όλων των πολιτών της, Ελλήνων και Τούρκων. Επισημαίνεται ότι η προσπάθεια επίλυσης του Κυπριακού μέσω του σχεδίου Ανάν δεν κατέληξε σε επιτυχία εξαιτίας της απόρριψης του σχεδίου από τα τρία τέταρτα των Ελλήνων Κυπρίων. Διαπιστώνεται πάντως ότι το

Κυπριακό θα εξακολουθήσει να αποτελεί μια οδυνηρή ανοικτή πληγή για ολόκληρο το ελληνικό έθνος ακόμη κι όταν επιλυθεί (σελ. 165).

Συμπεράσματα

Στη Σύσταση για την εκπαίδευση (άρθρο 15) της UNESCO (1974) επισημαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας πρέπει να καταδεικνύουν σε βάθος τους παράγοντες και τις αιτίες που αποτελούν σημεία έντασης και προστριβής ανάμεσα στους λαούς και τα έθνη. Πρέπει να ειπωθεί στο σημείο αυτό ότι σήμερα υπάρχει μια φραστική εξομάλυνση και αποφεύγονται συστηματικά φορτισμένοι όροι, όπως για παράδειγμα οι λεπτομερείς περιγραφές βίαιων πράξεων που αποτελούσαν κύριο χαρακτηριστικό των παλαιότερων σχολικών βιβλίων ιστορίας.

Όμως, σε καμιά περίπτωση η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων δεν είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και η περιφρονητική και εχθρική περιγραφή των Τούρκων στα Ελληνικά σχολικά βιβλία και των Ελλήνων στα Τουρκικά παραπέμπει άμεσα και σαφώς στην προσπάθεια δημιουργίας της εικόνας του «κακού έθνους» ως αρνητική φωτογραφία του «καλού έθνους». Όταν τα σχολικά βιβλία ιστορίας και των δύο χωρών αναφέρονται στην περίοδο της τουρκικής κυριαρχίας στην Βαλκανική, η περιγραφή των συγκρούσεων φαίνεται ότι εμπνέει τους συγγραφείς περισσότερο από την ανάλυση των πραγματικών αιτιών. Κοντολογίς ο πόλεμος, οι σφαγές, η αδικία, οι βαρβαρότητες παρουσιάζονται σαν «χαρακτηριστικό» του «άλλου», εμποδίζοντας έτσι τις νέες γενιές να ξεχωρίσουν τα αίτια. Η βία της εξουσίας γίνεται φυσικό χαρακτηριστικό ενός έθνους.

Η εθνική συνοχή και ομοιογένεια, είναι βασικό στοιχείο πολιτικής διαπαιδαγώγησης (Φραγκουδάκη, 1997, σ. 152). Η έμφαση στην ομοιογένεια επιτρέπει να αποσιωπάται το γεγονός ότι οι κοινωνικές ταυτότητες είναι πολλές, ιεραρχημένες και άνισες, ότι τα άτομα έχουν περισσότερες από μια ταυτότητες που διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς (Φραγκουδάκη, 1997, σ. 89). Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων βρίσκονται συχνά στο χώρο του σχολείου εγκλωβισμένα στον ασφυκτικό κλοιό μιας αποκλειστικής και υποχρεωτικής ταυτότητας, που τους αποδίδεται ακόμη και όταν τα ίδια δεν την αναγνωρίζουν ως θεμελιώδες συστατικό της ύπαρξης τους (Ασκούνη, 2000, σ. 89).

Τα σχολικά βιβλία, με τον τρόπο που παρουσιάζουν το ελληνικό έθνος και πολιτισμό ακυρώνουν την ιστορική θεώρηση και εμποδίζουν την κατανόηση των διαδικασιών αφομοίωσης και εξάλειψης των διαφορών μέσα από τις οποίες συγκροτούνται τα σύγχρονα έθνη-κράτη. Αφετέρου, στο σημερινό ιστορικό πλαίσιο ευνοούν την ανάπτυξη ξενοφοβικών στάσεων και των σύγχρονων μορφών ρατσισμού (Ασκούνη, 2000, σ. 80). Αυτή η ξενοφοβία συνδυάζεται με τη δυσκολία προσαρμογής στις νέες συνθήκες της ευρωπαϊκής ένωσης και της καινούριας πραγματικότητας των μεταναστών και προσφύγων.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, δεν προάγεται η ιστορική εθνική συνείδηση και ακόμη περισσότερο δεν καλλιεργείται η κρίση των μαθητών. Τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι η ιστορία είναι ανασύνθεση και ερμηνεία του παρελθόντος και δεν μπορούν να δουν θετικά τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές με τους άλλους λαούς. Αντίθετα απολυτοποιούνται και παγιώνονται οι εθνικές διαφορές και εμποδίζεται η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των λαών.

Στα σημεία που αφορούν τις αναλύσεις για τη φυσιογνωμία του ενός ή του άλλου λαού η εικόνα των άλλων αποδίδεται με αρνητικά χαρακτηριστικά. Ταυτίζονται επιμέρους ομάδες με ολόκληρο λαό, ενώ ταυτίζονται οι λαοί με τις εξουσίες ή την πολιτική. Εμφανίζονται τα έθνη ως απόλυτα συνεκτικές ομάδες, ομογενοποιημένες, χωρίς εσωτερικές διακρίσεις και διαφορές, χωρίς συγκρουόμενα συμφέροντα, με καλά ή κακά χαρακτηριστικά, στατικά και απaráλλαχτα δοσμένα από τη φύση. Αυτό σημαίνει ότι η αυταρχική διακυβέρνηση, οι αυτοκρατορίες, η αποικιοκρατία, ο πόλεμος, ο επεκτατισμός, η βία «φυσικοποιούνται» και δεν εμφανίζονται στους μαθητές σαν κοινωνικό φαινόμενο, που έχει σχέση με την ιστορική περίοδο, το είδος διακυβέρνησης, την οργάνωση των κοινωνιών, τα καθεστώτα, τις πολιτικές ηγεσίες.

Η Άννα Φραγκουδάκη σημειώνει ότι όχι μόνο δεν «αποδυναμώνουμε την εθνική μας συνείδηση όταν τα σχολικά βιβλία μαθαίνουν στα παιδιά ιστορία και όχι μυθολογία που αξιολογεί τα έθνη με βάση παραδοσιακά στερεότυπα, αλλά αντίθετα διαμορφώνουμε συνείδηση ανθεκτική και κριτική» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ. 143 κ.ε.). Οι επιπτώσεις μιας διαστρεβλωτικής εικόνας της ιστορίας είναι διπλές. Κατασκευάζουν μια εικόνα των άλλων που αποκλείει τη δυνατότητα σύλληψης ή αποδοχής της ιδέας για κάθε είδους συμμαχία ή συνύπαρξη με τους «κακούς» των άλλων εθνών. Ακόμα περισσότερο αποκλείουν τη δυνατότητα εντοπισμού

συμμάχων ομάδων στο εσωτερικό των «κακών» εθνών, όπως π.χ. για να μείνουμε στους «κακούς» των βιβλίων, δημοκράτες, και φιλειρηνικούς Τούρκους που ονειρεύονται τη συμμαχία, τη συνεργασία και την ειρήνη των βαλκανικών λαών, κ.ο.κ.

Ως προς τον εθνικό εαυτό, αυτή η πολιτική μάθηση, που ταυτίζει τον ολοκληρωτισμό και τον πόλεμο με εθνικά ελαττώματα, εμποδίζει τις νέες γενιές να αναγνωρίσουν τα κοινωνικά και πολιτικά αίτια των πολέμων και των αυταρχικών εξουσιών. Έτσι, αφήνει απροστάτευτες τις νέες γενιές όχι μόνο από τους δικτάτορες και πολεμοκάπηλους των άλλων αλλά και τους δικούς τους. Η ταύτιση της βίας των εξουσιών με τα «φυσικά» χαρακτηριστικά των «κακών» εθνών ανοίγει το δρόμο προς τους πατριδοκάπηλους και πολεμοκάπηλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bagehot, W. (2002)[1877]. *Physics and Politics*, Boston, Indypublish.com.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, culture and politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dinç, E. (2011). The Influence of Politics on History Teaching: a comparison of Turkish and English & Welsh Education Contexts. *Journal for Studies on Turkey*. 17 (1+2), pp.51-63. Essen.
- Gellner, E., (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity Press.
- Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι και σήμερα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- McCall, G. & Simmons, J. (1966). *Identities and Interactions: An examination of Human Associations in Everyday Life*, New York: The Free Press.
- Smith, A. (1991). *Εθνική ταυτότητα*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilly, C. (1975). *The Formation of National States in Western Europe* London: Routledge.
- Turkiye Cumhuriyeti, (2005). *Milli Egitim Bakanligi, talim ve terbive kurulu baskanligi, ilkogretim ve ortaogretim din kulturu ve ahlak bilgisi dersi programi*, Ankara.
- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Άντερσον, Μ. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Ασκούνη, Ν. (1997). «Μια μακρά πορεία στο χρόνο..»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α., «Τι είν' η πατρίδα μας;» εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και η διαμόρφωση της*, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ., (2000) «Εμείς και οι άλλοι» Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών.
- Ματθαίου, Δ. (1994). Εθνικές πολιτικές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκριτική θεώρηση. *Σύγχρονο σχολείο*, τ. 20, σελ. 76-80.

- Μπέργκερ, Π., & Λούκμαν, Τ., (2003). Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας, Αθήνα: Νήσος.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Παπαοικονόμου, Α. (2011). Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- ΥΠΕΠΘ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμέλεια) (1997) «Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζόπουλος, Α. (2008). Σχολικά βιβλία ιστορίας Ελλάδας-Τουρκίας: μια επίκαιρη συγκριτική θεώρηση με έμφαση στα θέματα ελληνοτουρκικού ενδιαφέροντος.<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/hatzopoulos/hatzopoulos.pdf>
- Ψάρρου, Ν. (2005). Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα: Gutenberg.
- Adrian T. και H. Shin (2008). «Liquidity και Leverage», Federal Reserve Bank of NewYork Working Paper 328, May.