



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού
Έργου»

Διπλωματική Εργασία

«Διερευνώντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών της
τρίτης λυκείου για την σχέση Ελλάδας-Ευρώπης»

Αντωνοπούλου Διονυσία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαμούρα Μαρία

Αθήνα, 1 2024



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

«Διερευνώντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών τρίτης λυκείου
για την σχέση Ελλάδας-Ευρώπης»

Αντωνοπούλου Διονυσία

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπων Καθηγητής/Επιβλέπουσα
Καθηγήτρια:

ΜΑΜΟΥΡΑ ΜΑΡΙΑ

Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ

Συν-Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:

ΦΡΥΔΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ

**ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ-ΑΛΜΠΑ
ΑΝΤΙΓΟΝΗ**

Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ

Αθήνα, 1 2024

Ευχαριστίες

Η διεξαγωγή της έρευνας αυτής δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την συμβολή των καθηγητών του ΠΜΣ. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια της εργασίας και επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, κ. Μαρία Μαμούρα. Η εμπιστοσύνη που μου έδειξε, με την υποστήριξη της ερευνητικής επιλογής μου, οι συνεχείς και εύστοχες ανατροφοδοτήσεις και παρατηρήσεις της κατά την διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής και η διάθεσή της να συνδιαλέγεται, ήταν καθοριστικής σημασίας για την διεύρυνση της σκέψης μου και την βελτίωση της εργασίας. Παράλληλα, σημαντική ήταν και η προσφορά της καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ κ. Ευαγγελίας Φρυδάκη, η οποία υποστήριξε ένθερμα την συγκεκριμένη έρευνα, έδειξε αμείωτο ενδιαφέρον και προσέφερε πολύτιμες παρατηρήσεις. Επίσης, ευχαριστώ την επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ κ. Αντιγόνη Παπακωνσταντίνου-Άλμπα, η οποία δέχθηκε να αποτελέσει μέλος της επιτροπής, καθώς οι παρατηρήσεις της είναι πάντα εύστοχες και ενδεδειγμένες. Παράλληλα, ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες του ΠΜΣ Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι άνοιξαν νέους ορίζοντες στην διδακτική και αναζωογόνησαν την αγάπη μου για αυτή.

Η έρευνα αυτή δεν θα μπορούσε να έχει γίνει χωρίς την βοήθεια των σχολείων. Ευχαριστώ θερμά τους διευθυντές του 1^{ου} ΓΕΛ Κορίνθου, κ. Δημήτριο Σπανό, και του 1^{ου} Πειραματικού ΓΕΛ Αθηνών, κ. Γεώργιο Γκαρά, που επέτρεψαν να διεξαχθεί η έρευνα στις σχολικές μονάδες τους. Μεγάλο ευχαριστώ και στους συνεργαζόμενους φιλολόγους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών, κ. Ελένη Βλάχου, κ. Ευαγγελία Ντούπα και κ. Αχιλλέα Ντελλή, οι οποίοι έδειξαν θερμό ενδιαφέρον για την έρευνα και συνέβαλαν καθοριστικά στην ομαλή διεξαγωγή της. Ειδικές ευχαριστίες και στους εικοσιπέντε μαθητές των δύο σχολείων, οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα δίνοντάς της έτσι πνοή και υπόσταση.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(περιλαμβάνεται, υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή, έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Διονυσία Αντωνοπούλου

Αριθμός Μητρώου: 220002

Υπογραφή: 

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών λυκείου για την σχέση της Ελλάδας και της Ευρώπης καθώς και η σχέση των μαθητών με την ιστορία, όπως αυτή αναδύεται από τις αναπαραστάσεις τους. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίζεται στις έννοιες των κοινωνικών αναπαραστάσεων, της ευρωπαϊκής ιδέας, του ευρωκεντρισμού και της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Ως μέθοδος ορίστηκε η ποιοτική έρευνα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων με εικοσιπέντε (25) μαθητές τρίτης λυκείου και αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι μαθητές αναπαριστούν την σχέση της χώρας τους με την Ευρώπη μέσα από τρία πρίσματα: ως σχέση εκμετάλλευσης, ως σχέση συνεργασίας και ως σχέση ανταλλαγής ιδεών. Ως προς την σχέση των μαθητών με την ιστορία, παρατηρήθηκε μια σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος με κυριαρχία του παρελθόντος. Μέσω αυτής, οι μαθητές είτε εξηγούν το παρόν και προβλέπουν το μέλλον είτε δημιουργούν αφηγήσεις σχετικά με την εικόνα του έθνους τους.

Λέξεις – Κλειδιά: κοινωνικές αναπαραστάσεις, Ελλάδα, Ευρώπη, ιστορία, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ευρωκεντρισμός

Abstract

This qualitative research attempts to explore the social representations of high school students about the relationship between Greece and Europe as well as the relationship students develop with history, as it emerges from their representations. The theoretical framework of the research is based on the concepts of social representations, European idea, Eurocentrism and European dimension in education. The data were collected through interviews with twenty-five (25) high school students and analyzed using the method of thematic analysis. The results showed that students represent their country's relationship with Europe through three aspects: as a relationship of exploitation, as a relationship of cooperation and as a relationship of exchange of ideas. Regarding students' relationship with history, results indicated a connection between past, present and future where the past has a dominant role. Using past historic events, students either explain the present and predict the future or create narratives about their nation.

Keywords: social representations, Greece, Europe, history, European dimension in education, Eurocentrism

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	IV
Abstract	V
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
1. Κοινωνικές αναπαραστάσεις	2
1.1 Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων	2
1.2 Η προέλευση και η εξέλιξη της θεωρίας.....	3
1.3 Εννοιολογική και οργανωτική προσέγγιση των κοινωνικών αναπαραστάσεων	5
1.4 Κοινωνικές αναπαραστάσεις της ιστορίας.....	7
1.5 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις στην διδασκαλία της ιστορίας	9
2. Η Ευρώπη στο Ελληνικό σχολείο	12
2.1 Η ιδέα της Ευρώπης.....	12
2.2 Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.....	13
2.3 Ο ευρωκεντρισμός.....	16
2.4 Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο	17
3. Επισκόπηση βιβλιογραφίας	18
3.1 Έρευνες σχετικές με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.....	18
3.2 Έρευνες σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στην ιστορία	20
3.3 Έρευνες σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της Ευρώπης.....	23
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	27
4. Μεθοδολογία έρευνας	28
4.1 Το επιστημολογικό παράδειγμα της έρευνας.....	28
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	29
4.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	32
4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	33
4.5 Δείγμα της έρευνας.....	35
4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	36
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	37
5. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	38
5.1. Οι αναπαραστάσεις μαθητών για την σχέση Ελλάδας και Ευρώπης.....	38
5. 2. Η σχέση των μαθητών με την ιστορία	55
6. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	63

6.1 Κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για στην σχέση Ελλάδας-Ευρώπης	63
6.2 Η σχέση των μαθητών με την ιστορία	67
Βιβλιογραφικές αναφορές	71
Παράρτημα	80
Οδηγός συνέντευξης.....	80

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Κοινωνικές αναπαραστάσεις

1.1 Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων ανήκει στον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας. Υπό το πρίσμα της θεωρίας, η κοινωνική ψυχολογία νοείται ως η επιστήμη που προσπαθεί, πολιτισμικά και ανθρωπολογικά, να διερευνήσει τα προβλήματα κάθε εποχής, ενταγμένα στο ιστορικό τους συγκείμενο. Παράλληλα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική ψυχολογία, εξετάζει την εξέλιξη και μεταβολή των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή την κοινωνία εν τη γενέσει της (Purkhardt, 2014: 24-26).

Σύμφωνα με τους Ratau et al. (2012), η κοινωνική ψυχολογία είναι, μεταξύ άλλων, η μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας. Ασχολείται δηλαδή με τις εξηγήσεις στις οποίες καταφεύγουν οι άνθρωποι, ώστε να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο γύρω τους, με σκοπό να τον ελέγξουν, να τον καταλάβουν και να τον κάνουν πιο «διαχειρίσιμο». Ο κόσμος αυτός, το περιβάλλον, αποτελείται από διαφορετικές καταστάσεις, γεγονότα, άτομα και ομάδες. Έτσι, το άτομο, το οποίο πρέπει να πάρει αποφάσεις, να πει την άποψή του και να εξηγήσει συμπεριφορές, βρίσκεται μέσα σε ένα απαιτητικό περιβάλλον, στο οποίο του παρέχονται συνεχώς πληροφορίες που πρέπει να διαχειριστεί. Το άτομο, για να μπορέσει να διαχειριστεί και να νοηματοδοτήσει το περιβάλλον, το απλοποιεί. Αυτή η απλοποίηση γίνεται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και καθιστά το περιβάλλον πιο γνώσιμο. (Ratau et al., 2012: 477-478). Το άτομο έχει την ανάγκη να εξηγήσει το περιβάλλον, να «συλλάβει πλήρως την πραγματικότητα», ενώ το περιβάλλον διατηρεί την αυτονομία του από τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ατόμων (Moscovici, 2001:19), παραμένει δηλαδή σταθερό, ενώ το άτομο το νοηματοδοτεί ανάλογα με τις ανάγκες του.

Η διαδικασία της ανακατασκευής/νοηματοδότησης του περιβάλλοντος είναι συνεχής και επαναλαμβανόμενη. Οι άνθρωποι, από μικρή ηλικία, εντάσσονται μέσα σε ομάδες (οικογένεια, σχολείο, ΜΜΕ και αργότερα πιο διευρυμένες ομάδες), οι οποίες τους παρέχουν μία ήδη κατασκευασμένη εικόνα του κόσμου, των αξιών και των αρχών του, ένα δηλαδή ορισμένο τρόπο να τον κατανοήσουν (Ratau et al., 2012:478). Ταυτόχρονα, όμως, το άτομο δεν είναι ένας παθητικός δέκτης, ο οποίος λαμβάνει πληροφορίες και τις αποδέχεται άκριτα, αλλά, αντίθετα, επειδή επιθυμεί να δώσει νόημα στον κόσμο γύρω του, να τον ελέγξει, χρησιμοποιεί τις δικές του αξίες, αρχές, ιδέες και γνώσεις (Μάντογλου και Μελέτη, 2013:39).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κατά την διάρκεια της συμμετοχής του και της επικοινωνίας του με ομάδες, το άτομο όχι μόνο αποκτά αλλά και μεταδίδει γνώσεις, πεποιθήσεις και αξίες. Με αυτόν τον τρόπο, οι άνθρωποι μοιράζονται μια κοινή αντίληψη για τον κόσμο, τον οποίο ανακατασκευάζουν. Πρόκειται για μια αναπαράσταση της πραγματικότητας καθαρά κοινωνική. Δεν πρόκειται όμως για μια ομοιογενή αναπαράσταση, καθώς οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες, που αποτελούν τις βάσεις των αναπαραστάσεων, είναι διαφορετικές για κάθε κοινωνική ομάδα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι αναπαραστάσεις των ομάδων να δίνουν στα άτομα το αίσθημα του ανήκειν αλλά και να τα ξεχωρίζουν από άλλες ομάδες που έχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (Rateau et all., 2012:478).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λοιπόν, αφορούν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσλαμβάνουν τα γεγονότα και τις πληροφορίες της καθημερινής ζωής και το πώς τα ερμηνεύουν. Είναι μια «αυθόρμητη, απλοϊκή γνώση» που εξαρτάται τόσο από τις ατομικές εμπειρίες των ανθρώπων αλλά και από τις πληροφορίες, τις γνώσεις και τα μοντέλα σκέψης που δέχονται από την εκπαίδευση και την κοινωνική επικοινωνία (Μάντογλου και Μελέτη, 2013:39).

1.2 Η προέλευση και η εξέλιξη της θεωρίας

Η έννοια των αναπαραστάσεων εμφανίζεται πρώτα στο έργο του Γάλλου κοινωνιολόγου Emile Durkheim. Οι αναπαραστάσεις στο έργο του χαρακτηρίζονται ως συλλογικές, με σκοπό να καταδείξουν την κυριαρχία του συλλογικού απέναντι στο ατομικό. Στην θεώρηση του Durkheim, τα συλλογικά γεγονότα υπερβαίνουν τα ατομικά και η κοινωνία έχει μια συλλογική συνείδηση, δηλαδή ένα σύστημα πεποιθήσεων, ιδεών, αναμνήσεων, ιδανικών και αναπαραστάσεων που είναι κοινό για όλα τα μέλη της. Οι συλλογικές αυτές αναπαραστάσεις έχουν διάρκεια στον χρόνο ως μια μορφή αναλλοίωτης αλήθειας. Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχουν και οι ατομικές αναπαραστάσεις, που όμως δεν έχουν τόσο μεγάλη σημασία. Είναι ασταθείς και δεν έχουν διάρκεια στον χρόνο (Μάντογλου και Μελέτη, 2013:42).

Η θεώρηση του Durkheim, δεν αφήνει περιθώριο να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Οι συλλογικές αναπαραστάσεις του Durkheim καθίστανται έτσι μια θεωρία στατική και αδύναμη να προσεγγίσει την σύγχρονη, δυναμική και ευμετάβλητη κοινωνία (Höijer, 2011:2). Αυτό συμβαίνει επειδή, για την κοινωνική ψυχολογία, η γνώση δεν είναι ποτέ μια αντιγραφή ή περιγραφή

καταστάσεων, αλλά ένα παράγωγο της επαφής και της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, των ενδιαφερόντων τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν (Duveen, 2001:2), ενός κόσμου που εξελίσσεται συνεχώς.

Με βάση την προηγούμενη διαπίστωση, με το έργο του *La Psychanalyse: son image et son public*, ο Γάλλος ψυχολόγος Segre Moscovici πρότεινε τον όρο κοινωνικές αναπαραστάσεις. Το συγκεκριμένο έργο ήταν μια έρευνα που πραγματοποίησε ο τελευταίος, σχετικά με τις αναπαραστάσεις της γαλλικής κοινωνίας για την ψυχανάλυση. Μέσα από αυτό το έργο ο Moscovici πήρε την ξεχασμένη έννοια του Durkheim, και εντάσσοντάς την στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας, της έδωσε διάσταση φαινομένου, ενός αντικειμένου μελέτης (Purkhardt, 2014:27).

Με το επίθετο κοινωνικές, ο Moscovici ήθελε να δώσει έμφαση στην δυναμική φύση των αναπαραστάσεων, σε αντίθεση με τον κλειστό χαρακτήρα που τους είχε δώσει ο Durkheim. Ενδιαφέρθηκε να διερευνήσει τις εναλλαγές και την ποικιλία των συλλογικών ιδεών στις μοντέρνες κοινωνίες, οι οποίες οδηγούν σε ετερογενείς αναπαραστάσεις (Duveen, 2001:6-8). Ουσιαστικά, ο Moscovici έλαβε υπόψη του τον δυναμικό και ευμετάβλητο χαρακτήρα των κοινωνιών και το γεγονός ότι τα άτομα συνεισφέρουν στη δημιουργία των αναπαραστάσεων καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας. Έτσι, οι αναπαραστάσεις όχι μόνο δεν είναι σταθερές, αλλά αντικατοπτρίζουν ιστορικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες και πρακτικές που συμβαίνουν στην εκάστοτε κοινωνία, ενώ, ταυτόχρονα, είναι και τροποποιήσιμες ανάλογα με το πώς τις αντιλαμβάνονται τα άτομα (Hoijer, 2011: 2).

Υπάρχουν τρεις τρόποι για να γίνουν οι αναπαραστάσεις κοινωνικές.

1. Μπορούν να μοιράζονται από όλα τα μέλη μιας δομημένης ομάδας (π.χ. κόμμα, πόλη ή έθνος) χωρίς να έχουν παραχθεί από την ομάδα. Αυτές είναι ηγεμονικές αναπαραστάσεις (hegemonic representations).
2. Μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της κυκλοφορίας της γνώσης και των ιδεών σε υποομάδες, που κάθε μια από τις οποίες δημιουργεί την δική της εκδοχή και την μοιράζεται με τους άλλους. Πρόκειται για χειραφετημένες αναπαραστάσεις (emancipated representations) που έχουν έναν βαθμό αυτονομίας.
3. Μπορεί να δημιουργούνται από τις κοινωνικές αντιθέσεις και διαμάχες και δεν τις αποδέχεται η κοινωνία ως σύνολο. Αυτές είναι οι πολέμιες αναπαραστάσεις (polemical representations) (Moscovici: 1988, 221-222).

1.3 Εννοιολογική και οργανωτική προσέγγιση των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι η κοινή γνώση που έχουν και μοιράζονται τα των μέλη ομάδων. Έχουν την μορφή κοινής λογικής και δεδομένων που χρησιμεύουν για να ερμηνευθεί ο κοινωνικός περίγυρος (Liu, 1999: 216). Για να γίνει κατανοητή η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων πρέπει να εξεταστεί η φύση, η λειτουργία και ο τρόπος δημιουργίας τους.

Αρχικά, οι αναπαραστάσεις είναι κοινωνικές κατασκευές που δημιουργούν ένα συμβατικό και ρυθμιστικό περιβάλλον. Ως κοινωνικές κατασκευές, σηματοδοτούν την ενεργό συμμετοχή των ατόμων στην δημιουργία τους. Τα άτομα κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα όσο σκέφτονται, μιλούν και επικοινωνούν. Οι αναπαραστάσεις, επίσης, είναι δυναμικές κατασκευές, αφού προκύπτουν από την επικοινωνία και την κοινωνική επαφή. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι η πραγματικότητα των ατόμων, καθώς δίνουν μορφή στον τρόπο που προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν ένα αντικείμενο. Ουσιαστικά, προϋπάρχουν του αντικειμένου και καθορίζουν τον τρόπο πρόσληψής του. Το άτομο αντιλαμβάνεται με ένα δεδομένο τρόπο ένα αντικείμενο, επειδή έχει μια αναπαράσταση για αυτό. Επομένως, η πραγματικότητα που αναπαρίσταται είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, με αποτέλεσμα η αναπαράσταση ενός αντικειμένου να μην εξαρτάται από την φύση του αλλά από την σχέση του ατόμου μαζί του, κάνοντας έτσι την αναπαράστασή του να εξαρτάται ταυτόχρονα από το άτομο/υποκείμενο αλλά και από την σχέση του με τους άλλους και με το αντικείμενο(Purkhardt, 2014:30-35).

Η λειτουργία, λοιπόν, των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι να κατασκευάζουν και να νοηματοδοτούν την πραγματικότητα. Έτσι, επιτρέπουν να διεξάγεται η επικοινωνία και η επαφή μεταξύ των ανθρώπων, δίνοντάς τους το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα με κοινές αναπαραστάσεις. Ακόμα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις κατασκευάζουν τις κοινωνικές ταυτότητες των ατόμων δημιουργώντας το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν. Η πιο σημαντική λειτουργία τους όμως είναι να κάνουν το άγνωστο γνωστό. Ως άγνωστο χαρακτηρίζεται κάθε τι ανοίκειο, το οποίο δεν έχει ορισμένο νόημα, μιας και είναι καινούργιο σε σχέση με τις ήδη υπάρχουσες αναπαραστάσεις. Μάλιστα το άγνωστο μπορεί να θεωρείται ορισμένες φορές ακόμα και απειλητικό, καθώς είναι πιθανό θα

έρθει σε σύγκρουση με αυτό που τα άτομα γνώριζαν ως γνωστό (Purkhardt, 2014:37-41).

Ο τρόπος δημιουργίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δηλαδή πώς το άγνωστο γίνεται γνωστό, είναι διπλός. Υπάρχουν οι διαδικασίες της επικέντρωσης ή αγκυροβόλησης και της αντικειμενοποίησης. Οι διαδικασίες αυτές είναι μηχανισμοί, οι οποίοι μεταφέρουν το άγνωστο στην σφαίρα κατανόησης κάθε ανθρώπου, ώστε να μπορέσει να το συγκρίνει με όσα ήδη γνωρίζει και να το ερμηνεύσει. Έτσι, το άγνωστο αναπαράγεται μεταξύ των πραγμάτων που το άτομο μπορεί να ελέγξει (Moscovici, 2001:42).

Πιο συγκεκριμένα, η επικέντρωση ή αγκυροβόληση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άγνωστο, το αντικείμενο της αναπαράστασης, ενσωματώνεται στο αξιακό σύστημα του ατόμου και συγκρίνεται με ήδη υπάρχουσες πληροφορίες, που το άτομο αντιλαμβάνεται ως κατάλληλες. Κατά αυτόν τον τρόπο, το νέο αντικείμενο εντάσσεται σε μια προϋπάρχουσα κατηγορία, με την οποία φαίνεται να ταιριάζει, και λαμβάνει χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής, με αποτέλεσμα να αναπροσαρμόζεται, ώστε να ενσωματωθεί στο υπάρχον σύστημα (Moscovici, 2001:42/ Μάντογλου & Μελέτη, 2014:60). Κατά αυτόν τον τρόπο η επικέντρωση ή αγκυροβόληση μπορεί, ως διαδικασία, να μεταβάλει και ορισμένες πτυχές της αναπαράστασης, καθώς η ενσωμάτωση του άγνωστου στο γνωστό, γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από τις κοινωνικές αξίες του ατόμου. (Abric, 1996:78).

Η αντικειμενοποίηση με την σειρά της, μετατρέπει το άγνωστο σε πραγματικότητα (Moscovici, 2001:49). Είναι η διαδικασία κατά την οποία κάτι αφηρημένο γίνεται σαφές. Ουσιαστικά, οι νέες πληροφορίες, που παρέχονται στο άτομο, επιλέγονται, αποπλαισιώνονται και οργανώνονται ξανά με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίσουν ένα απεικονιστικό πυρήνα, δηλαδή ένα συνεκτικό σύνολο που αναπαράγει το αντικείμενο με συγκεκριμένο και επιλεκτικό τρόπο (Μάντογλου & Μελέτη, 2014:57). Ο πυρήνας αυτός είναι το βασικό στοιχείο για την δημιουργία της κοινωνικής αναπαράστασης και αντιπροσωπεύει, για το άτομο ή την ομάδα, το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ερμηνευθεί και θα κατηγοριοποιηθεί η νέα πληροφορία (Abric, 1996: 78).

Πώς είναι, όμως, οργανωμένες οι κοινωνικές αναπαραστάσεις; Σύμφωνα με τον Abric (1993), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αν και λειτουργούν ως ολότητα αποτελούνται από δύο μέρη: τον κεντρικό πυρήνα και τα περιφερειακά στοιχεία. Ο κεντρικός

πυρήνας είναι άμεσα συνδεδεμένος και επηρεάζεται από ιστορικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να είναι έντονα επηρεασμένος από την συλλογική μνήμη της ομάδας που δημιουργεί την αναπαράσταση. Αποτελεί την βάση της κοινωνικής αναπαράστασης που μοιράζονται συλλογικά οι άνθρωποι, εξασφαλίζοντας την ομοιογένεια της κοινωνικής ομάδας. Ακόμα, είναι σταθερός, εξασφαλίζοντας την συνοχή και την συνέχεια της αναπαράστασης, και τέλος είναι σχετικά ανεξάρτητος από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναδύεται η αναπαράσταση.

Ενώ το κεντρικό σύστημα είναι κανονιστικό το περιφερικό είναι λειτουργικό. Τα περιφερειακά στοιχεία αποτελούν το απαραίτητο συμπλήρωμα του κεντρικού πυρήνα. Ως προς την δομή τους, τα περιφερειακά στοιχεία και είναι πιο ευμετάβλητα καθώς επηρεάζονται από το άμεσο περιβάλλον. Λειτουργούν ως ενδιάμεσος μεταξύ της άκαμπτης πραγματικότητας και του κεντρικού συστήματος, προσαρμόζοντας το τελευταίο στην εκάστοτε πραγματικότητα που αντιμετωπίζει η κοινωνική ομάδα. Έτσι, επιτρέπουν την διαφοροποίηση της αναπαράστασης επειδή, λόγω της ευελιξίας τους, αφήνουν περιθώρια αυτή να συνδεθεί με την ατομικότητα του υποκειμένου που κατασκευάζει την αναπαράσταση, δηλαδή με τις δικές του εμπειρίες. Κατά αυτόν τον τρόπο, το περιφερικό σύστημα προστατεύει τον κεντρικό πυρήνα, διότι φιλτράρει κάθε νέα πληροφορία που μπορεί προκαλέσει τον πυρήνα. (Abric, 1993:75-77).

1.4 Κοινωνικές αναπαραστάσεις της ιστορίας

Οι άνθρωποι γεννιούνται στους κόλπους μιας κοινωνίας από την οποία διαπλάθονται. Μέσα στην κοινωνία, η γλώσσα και το περιβάλλον καθορίζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης τους. Πολλές φορές μάλιστα τις πρώτες τους ιδέες τα άτομα τις αντλούν από τους άλλους. Οι κοινωνίες δεν μένουν σταθερές. Κατά την μεταβολή της κοινωνίας αλλάζουν και τα άτομα. Έτσι, κοινωνία και άτομο εξελίσσονται παράλληλα και αλληλοκαθορίζονται. (Carr, 2015:61-67)

Η ιστορία συνιστά πολιτισμική κατασκευή. Κατασκευάζεται από τους ανθρώπους αναδρομικά, δηλαδή αφού λάβουν χώρα τα ιστορικά γεγονότα, και μάλιστα σε διαφορετικές περιστάσεις και συμφραζόμενα από αυτά που οδήγησαν στην δημιουργία τους (Thorp, 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ιστορία αντιμετωπίζεται, από τον κοινό νο, ως κάτι που δημιουργείται από άτομα και αφορά άτομα. Καθήκον

της ιστορίας είναι να δώσει στον άνθρωπο την δυνατότητα να γνωρίσει το παρελθόν του αλλά και να κατανοήσει την κοινωνία μέσα στην οποία ζει (Carr, 2015: 67).

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει εφαρμοστεί και στον κλάδο της ιστορίας, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση του τρόπου σκέψης των κοινωνικών ομάδων. Αφού οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως αναφέρθηκε και πρωτύτερα, παρέχουν έναν ορισμένο τρόπο θέασης του κόσμου, διαμορφώνουν τις απόψεις των ατόμων για αυτόν. Οι απόψεις αυτές δεν είναι ξεχωριστές για κάθε άτομο, αλλά τα άτομα τις μοιράζονται, είναι δηλαδή κοινές. Άτομα με κοινές αναπαραστάσεις δημιουργούν μια ομάδα, η οποία έχει έναν κοινό τρόπο να ερμηνεύει τον κόσμο. Το υλικό που χρειάζονται οι ομάδες για να εξηγήσουν τον κόσμο, δηλαδή για να δημιουργήσουν τις αναπαραστάσεις τους, τους παρέχεται από την ιστορία. (Liu et. all, 2002: 6).

Η ιστορία αποτελεί ένα αφήγημα που δίνει στα άτομα τις πληροφορίες που χρειάζονται ώστε να γνωρίζουν ποιοι είναι, από πού προέρχονται και που κατευθύνονται, δηλαδή να γνωρίζουν το παρελθόν, να εξηγούν το παρόν και να σκέφτονται το μέλλον τους. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των ατόμων για την ιστορία αφορούν τον τρόπο με τον οποίο άτομα και ομάδες ερμηνεύουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, καθορίζοντας έτσι την κοινωνική ταυτότητά τους. Όπως είναι αναμενόμενο, οι αναπαραστάσεις αυτές δεν είναι κοινές για όλες τις ομάδες, αφού τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τα ιστορικά γεγονότα. Μελετώντας, έτσι, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ατόμων για την ιστορία μπορεί να γίνει κατανοητό πώς και γιατί οι άνθρωποι αντιδρούν με διαφορεικό τρόπο στα ιστορικά γεγονότα. (Liu & Hilton, 2005: 537-538).

Το ιστορικό παρελθόν αφορά γεγονότα που έχουν γίνει. Τα γεγονότα αυτά επηρεάζουν τις κοινωνικές ομάδες προκαλώντας αλλαγές σε αυτές, είτε θετικές είτε αρνητικές. Ωστόσο, το ιστορικό παρελθόν δεν είναι ένα ομοιογενές αφήγημα, καθώς συνεχώς αναδιαμορφώνεται από τους ανθρώπους, ώστε να ταιριάζει στο παρόν τους. Το ιστορικό γεγονός δεν αλλάζει, αλλάζει όμως η ανταπόκριση των ατόμων σε αυτό, η αναπαράστασή τους για αυτό. Επομένως, τα άτομα, μαθαίνουν τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα και τους ανθρώπους που έχουν επηρεάσει την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν, κατασκευάζοντας αναπαραστάσεις για αυτά.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της ιστορίας αποτελούν «περιγραφικά στοιχεία». Ο βασικός τους ρόλος είναι η παραγωγή αναμνήσεων (Mandoglou et. all, 2010). Μέσα

από αυτές τα άτομα κατασκευάζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για το έθνος. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι κοινές για τα άτομα των εθνικών ομάδων και συμβάλουν στην ευκολότερη επικοινωνία μεταξύ τους, καθώς τους παρέχουν την αίσθηση της συνέχειας στον χώρο και στον χρόνο. Έτσι, τα άτομα μπορούν και έχουν ως σημείο αναφοράς μια κοινή πορεία που τους βοηθά να καθορίσουν την ατομική και κοινωνική ταυτότητά τους.

Οι αναμνήσεις που συμβάλλουν στην δημιουργία των αναπαραστάσεων μεταφέρονται και στις επόμενες γενιές. Η μεταφορά έχει θετικό περιεχόμενο για να εξασφαλίσει ότι η εθνική ταυτότητα θα μένει αναλλοίωτη στο παρόν, όταν έρχεται σε επαφή με άλλα έθνη. Έτσι, το παρελθόν επηρεάζει τον παρόν αλλά ταυτόχρονα και το παρόν επηρεάζει το τι επιλέγει μια κοινωνία να θυμάται και να αναπαριστά από το παρελθόν, ώστε να διασφαλίζει την συνέχειά της και να καλύπτει τις ανάγκες της (πολιτικές, κοινωνικές, κα.) (Mandoglou et. all, 2010:13)

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της ιστορίας μπορούν να φέρουν στο φως τόσο στερεότυπα όσο και «εξηγητικές αφηγήσεις» που χρησιμοποιούν τα άτομα για να εξηγούν τον κόσμο γύρω τους. Επίσης, οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε «να ξεχωρίζονται οι καλοί από τους κακούς», να προσδιορίζονται οι ρόλοι και να εξασφαλίζεται η μονιμότητα. Οι αναπαραστάσεις μπορεί να διαφέρουν από κοινωνική ομάδα σε κοινωνική ομάδα, ενώ δεν είναι και σπάνιο κατά την δημιουργία τους να καταπιέζονται οι αρνητικές πλευρές της ιστορίας, ή τουλάχιστον αυτές που η δεδομένη ομάδα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή κρίνει ως (Liu et. all, 2005: 551/ Liu et. all, 2002: 6).

1.5 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις στην διδασκαλία της ιστορίας

Η Cariou (2012) παρατηρεί πως στην διδακτική της ιστορίας για να προσεγγιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν το μάθημα/αντικείμενο μπορούν να αξιοποιηθούν οι κοινωνικές επιστήμες. Η διδακτική τροφοδοτείται από την επιστήμη της ψυχολογίας και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν ένα σημαντικό πεδίο διδακτικής έρευνας ήδη από την δεκαετία του 1990. Κατά την διδασκαλία μαθητές και δάσκαλοι έχουν τις δικές τους αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες για κάθε μάθημα και η γνώση περνά μέσα από ένα ευρύ πλέγμα αναπαραστάσεων (Moniot, 2011: 15-16).

Η εκπαίδευση συμβάλει καθοριστικά στην δημιουργία κοινωνικών αναπαραστάσεων. Όσα διδάσκονται στο σχολείο αποτελούν την κοινή και αποδεκτή γνώση της κοινωνίας, μια κληρονομιά, που γίνεται «κοινός νους» για τους μαθητές. Όλοι μαθαίνουν αυτά που έχουν δημιουργηθεί από την κοινωνία και έχουν εγκριθεί από αυτή ως κατάλληλα για να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται στους μαθητές ένας τρόπος αντιμετώπισης της πραγματικότητας, ο οποίος είναι ορισμένος από την κοινωνία (Κάββουρα, 2006: 122). Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός διάδοσης κοινωνικών αναπαραστάσεων που μετασχηματίζει σε κοινό νου γνώσεις και εκφράσεις της πολιτισμικής κληρονομιάς μιας χώρας (Moniot, 2011: 183)

Ταυτόχρονα, οι νέες πληροφορίες προσλαμβάνονται από τους μαθητές στο πλαίσιο σκέψης και αντιλήψεων που τους καθορίζουν σε μια δεδομένη στιγμή. Επομένως είναι σημαντικό η εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη τα όσα οι μαθητές γνωρίζουν, καθώς διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται αυτό που τους επιβάλλεται να μάθουν (Moniot, 2001: 174). Ουσιαστικά, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις τους για τις γνώσεις που τους παρέχονται, αφού κάθε φορά που το έρχονται τα σε επαφή με μια νέα πληροφορία αυτή ελέγχεται ώστε να μετασχηματιστεί σε κάτι που μπορούν να κατανοήσουν.

Σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας, η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να ερμηνευτεί ως προς το ότι οι μαθητές δεν δέχονται άκριτα ό,τι οι καθηγητές και τα βιβλία τους παρουσιάζουν ως σημαντικό. Οι μαθητές φιλτράρουν την ιστορική γνώση μέσα από τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες απέναντι στο παρελθόν. Μάλιστα αυτές οι αντιλήψεις και οι αξίες μπορεί να φανερώσουν τι θεωρούν οι μαθητές σημαντικό σε μια ορισμένη περίοδο. Αν «το ενδιαφέρον των ανθρώπων για το παρελθόν είναι ένας τρόπος να ερμηνεύουν το παρόν τους», τότε τα γεγονότα που κρίνει κανείς σημαντικά κάθε φορά μπορούν να καταστήσουν φανερό τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν το παρόν και σκέφτονται το μέλλον τους (Cavoura, 2014: 32)

Οι μαθητές δεν έχουν άμεση εμπειρία των ιστορικών γεγονότων και ταυτόχρονα είναι για ενταγμένοι σε μια κοινωνία που έχει ήδη έτοιμες αναπαραστάσεις αυτά. Έτσι, μέσα από τον λόγο των ενηλίκων ανακαλύπτουν το πως η κοινωνία έχει δομήσει τα ιστορικά γεγονότα. Το παιδί δημιουργεί ένα «αναδρομικό φαντασιακό», δηλαδή, κατασκευάζει μια εικόνα για το παρελθόν μέσα από τις απόψεις που λαμβάνει από την κοινωνία γύρω του (Moniot, 2011: 180-181).

Όταν οι μαθητές δομούν την ιστορική τους κατανόηση μετατρέπουν την γνώση που τους παρέχεται σε κοινό νου. Αυτό συμβαίνει μέσω της ενσωμάτωσης της ιστορικής γνώσης στην συνηθισμένη σκέψη τους. Η ενσωμάτωση επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης της ιστορικής γνώσης με κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν προκύψει είτε από την εκπαίδευση είτε από αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με την συμπεριφορά των ανθρώπων διαχρονικά.

Συχνό είναι αυτή η ενσωμάτωση να γίνεται με διαδικασίες αντικειμενοποίησης, όπως η συσχέτιση μίας εικόνας με μια έννοια ή ενός πράγματος με μια λέξη. Στην συνέχεια, αυτές οι συσχετίσεις γίνονται ξανά αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές και τους καθηγητές κατά την διδακτική πράξη, ώστε να μετασχηματιστούν σε αποδεκτή ιστορική γνώση, μέσω διαδικασιών που αξιοποιούνται στην επιστημολογία της ιστορίας¹. Μέσα από αυτόν τον τρόπο μπορεί να ελεγχθεί η κοινή λογική, μέσω της οποίας, οι μαθητές κατασκευάζουν τα ιστορικά νοήματα. Δεν σημαίνει ότι ο κοινός νους πάυει να είναι παρόν αλλά αντίθετα κοινός νους και ιστορική σκέψη δρουν ταυτόχρονα (Cariou, 2012).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πόσο σημαντική είναι η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών στην διδακτική της ιστορίας. Ουσιαστικά, πρόκειται για διερεύνηση δύο ταυτόχρονων διαδικασιών. Από την μια του τρόπου με τον οποίο οι αναπαραστάσεις της κοινωνίας για τα ιστορικά γεγονότα έχουν ενταχθεί στην εκπαίδευση και από την άλλη του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι μαθητές, με βάση τις δικές τους αντιλήψεις, παράγουν αναπαραστάσεις για ιστορικά γεγονότα. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λειτουργούν ως ενδιάμεσος ανάμεσα στα άτομα-μαθητές και στην κοινωνία. Επιτρέπουν την διαμεσολάβηση ανάμεσα στο άτομο, την ομάδα, την κοινωνία και τον πολιτισμό (Cavoura, 2014: 33).

Η διδασκαλία της ιστορίας αποτελεί κοινοποίηση γνώσεων και αναμνήσεων, που είναι στην βάση τους αναπαραστατικές. Επομένως, είναι σημαντική η κατανόησή τους, καθώς μπορεί να βοηθήσει σε μια προσπάθεια καλλιέργειας, μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας, της λογικής και του ρεαλισμού στην προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας της ανθρώπινης φύσης (Moniot, 2011:184)

¹ «la critique des sources, le contrôle du raisonnement comparatif, l'élaboration d'entités historiques, la périodisation pour construire le temps historique» Lautier, 2001 στο Cariou, 2012: 5

2. Η Ευρώπη στο Ελληνικό σχολείο

2.1 Η ιδέα της Ευρώπης

Η Ευρώπη είναι μια περιοχή και μια ιδέα. Η ιδέα της Ευρώπης δεν συμπίπτει με τα γεωπολιτικά όρια της Ευρωπαϊκής ηπείρου, διότι, ιδίως μετά την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, μπορεί να υπάρχουν κράτη που δεν θεωρούν τους εαυτούς τους Ευρωπαίους. Επιπλέον, η ιδέα της Ευρώπης δεν είναι σταθερή, αλλά, εξαρτάται από πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που κάθε φορά αντανακλούν τις ιστορικές συγκυρίες μέσα στις οποίες η ιδέα δημιουργείται. Οι συγκυρίες μάλιστα που διαμόρφωναν και διαμορφώνουν την ιδέα της Ευρώπης δεν είναι πάντα ομόφωνες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν, όχι μόνο διαφορετικές, αλλά και, κατά περιόδους, αντικρουόμενες «ιδέες της Ευρώπης» (Stradling, 1995: 16).

Σε μεγάλο βαθμό, η ιδέα της Ευρώπης βρίσκει το στήριγμά της στην λογική, τον Χριστιανισμό και την Δημοκρατία, στην ενότητα απέναντι σε κοινούς εχθρούς (Οθωμανική Αυτοκρατορία, Ισλάμ, κτλ) και στην αίσθηση πως είναι διαφορετική από άλλες κοινωνίες, ως προς τις απόψεις και τις πεποιθήσεις. Στην ιστορική της πορεία, η ιδέα της Ευρώπης στηρίχθηκε σε οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι πρώτοι έδιναν στην Ευρώπη την ώθηση που χρειαζόταν για να αντιμετωπίσει άλλες μεγάλες οικονομίες, ενώ στο πολιτικοκοινωνικό επίπεδο της παρείχαν μια εκπολιτιστική αποστολή, δίνοντάς της μια αίσθηση ανωτερότητας (Amin, 2004: 4-5). Ουσιαστικά, όπως παρατηρεί η Flockhart (2010), δημιουργείται μια αφήγηση, στην οποία η Ευρώπη είναι ένας πολιτισμός βασισμένος σε ιδέες, όπως η ελευθερία, η δημοκρατία και η ανοχή και έχει γραμμική και προοδευτική εξέλιξη ξεκινώντας από την Αρχαία Ελλάδα.

Είναι φανερό πως πρόκειται για μια ιδέα που στηρίζεται και δημιουργείται από το ιστορικό γίνεσθαι κάθε εποχής. Επομένως, χρειάζεται να προσεγγίζεται ιστορικά τόσο από τους μαθητές όσο και μέσω της διδακτικής διαδικασίας (Stradling, 1995: 16). Όπως παρατηρεί ο Swedberg (1994) υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδοχές του τι είναι Ευρώπη:

(1) Η Ευρώπη ως λέξη με διακριτή ετυμολογία. (2) Η Ευρώπη ως γεωγραφική έννοια. (3) Η Ευρώπη ως έννοια στη μυθολογία. (4) Η Ευρώπη στη σκέψη της Μεσαιωνικής Χριστιανοσύνης. (5) Ο Καρλομάγνος ως Πατέρας της Ευρώπης. (6) Η Ευρώπη στα ειρηνευτικά σχέδια του 17ου και 18ου αιώνα. (7) Κοσμοπολίτικη

Ευρώπη· (8) Η προσπάθεια του Ναπολέοντα να ενοποιήσει την Ευρώπη. (9) Η Συναυλία της Ευρώπης. (10) Ευρώπη και εθνικισμός («Ηνωμένες Πολιτείες της Ευρώπης»), (11) Κινήσεις για μια ενομένη Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου· (12) Η Νέα Ευρώπη του Χίτλερ. (13) τα σχέδια για μια ομοσπονδιακή Ευρώπη στα αντιστασιακά κινήματα κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. (14) Το αναζωογονημένο ευρωπαϊκό κίνημα μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. (15) Η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα, Ευρατόμ, Ευρωπαϊκή Κοινή Αγορά, Ευρωπαϊκή Ένωση).

Παρατηρείται πως υπάρχει μια κοινή αίσθηση της Ευρωπαϊκής ιδέας ήδη από την αρχαιότητα, συνεχίζοντας στους Φράγκους τον 8^ο αιώνα και στον Χριστιανισμό, ο οποίος αντικαθίσταται προοδευτικά από την συνειδητοποίηση του ευρωπαϊκού εαυτού και της ενότητας των εθνών κρατών. Έτσι, ιστορικά, έχουν προκύψει διαφορετικές ερμηνείες της Ευρώπης, οι οποίες πολλές φορές κατά την δημιουργία τους, απομακρύνονται από το αρχικό τους συγκείμενο, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στην κατανόηση μιας ιδέας που κάνει την εμφάνισή της ως ελληνικός μύθος. Είναι όμως σημαντικό να γίνει η προσπάθεια προσέγγισης των ερμηνειών, καθώς η ιδέα αυτή πρόκειται για τον τρόπο που κάθε φορά διαμορφώνει η Ευρώπη τον εαυτό της, προβάλλοντας το τι είναι σημαντικό κατά περιόδους, οδηγώντας τους πολίτες σε διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες (Swedberg, 1994: 381-383).

2.2 Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Ένας από τους βασικούς τρόπους καλλιέργειας και διάδοσης της ευρωπαϊκής ιδέας είναι μέσω της εκπαίδευσης. Η ευρωπαϊκή ένωση² έχει αναλάβει πρωτοβουλίες για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των κρατών μελών της με στόχο την διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ιστορικής συνείδησης, που έχει ρίζες στην ειρήνη και την δημοκρατία, που συναποτελείται από την διπλή εθνική και υπερεθνική ταυτότητα του πολίτη της Ευρώπης και που σέβεται το διαφορετικό και το ετερογενές, όντας απομακρυσμένη από ιστορικές προκαταλήψεις και εθνικισμούς (Κόκκινος, 2003: 149-150).

Πρόκειται για μια προσπάθεια που στηρίζεται στον πολιτισμό και την ταυτότητα. Ευρωπαϊκή ταυτότητα σημαίνει να αναγνωρίζει κάποιος τον εαυτό του ως Ευρωπαίο, και ευρωπαίος σημαίνει αυτόν που μετέχει σε ένα κοινό πολιτιστικό υπόβαθρο. Είναι

² Από εδώ και στο εξής: ΕΕ

μια ταυτότητα ιστορικά διαμορφωμένη στη βάση της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε κράτους μέλους, που ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν (Δαράρας,2002: 67-68).

Μέσα σε αυτή την προσπάθεια, το μάθημα της ιστορίας αναλαμβάνει πρωτεύοντα ρόλο. Σκοπός είναι, όχι μια ιστορική γνώση ιδεολογικά ορθή, αλλά μια προσέγγιση στην οποία η διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης θα παρουσιάζεται ως σύγκλιση και συνύπαρξη των κρατών μελών, που δεν ομογενοποιεί όμως την ιστορία τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η κοινή ιστορική συνείδηση, η οποία βασίζεται στα κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και βιώματα των κρατών-μελών αλλά και στην επίγνωση των διαφορών τους (Κόκκινος,2003:152).

Η διδασκαλία της ιστορίας γενικότερα οργανώνεται με βάση τρεις ευρείς σκοπούς. Αρχικά, την απόκτηση γνώσης και την κατανόηση του παρελθόντος από τους μαθητές. Δεύτερον, αποζητείται η ανάπτυξη της ιστορικής προοπτικής και κατανόησης και τέλος η απόκτηση ιστορικής γνώσης, κατανόησης και μέσων ώστε οι μαθητές να κοινωνικοποιηθούν, να προετοιμαστούν για την ένταξη στην κοινωνία και να έχουν καλύτερη αντίληψη του κόσμου γύρω τους. Έχει παρατηρηθεί πως, στα εκπαιδευτικά συστήματα της δυτικής Ευρώπης, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι, μέσα στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών (Stradling, 1995:7).

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας του εικοστού αιώνα στις χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης περιλαμβάνει θέματα για τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους, την Συνθήκη των Βερσαλλιών, την πολιτική των μεγάλων Δυνάμεων, την Ναζιστική Γερμανία, την ΕΣΣΔ και τον ψυχρό πόλεμο (Mavroskoufis, 2010:7). Η έμφαση στην ευρωπαϊκή ιστορία δίνεται καθώς *«οι νέοι και οι δάσκαλοί τους θα πρέπει να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνάμεις και εξελίξεις που έχουν διαμορφώσει τον κόσμο στον οποίο ζουν τώρα για την καλύτερη κατανόηση ολόκληρης της Ευρώπης και όχι μόνο της συγκεκριμένης περιοχής της»* (Stradling, 2001 στο Mavroskoufis, 2010:7).

Όπως παρατηρεί ο Stradling (1995), αυτή η ευρωπαϊκή διάσταση πέρασε από διάφορες διακυμάνσεις και αλλαγές κατεύθυνσης. Από την διδασκαλία της κοινής ευρωπαϊκής κληρονομιάς που εστιάζει στο οικονομικό και πολιτικό τομέα, υπήρξε μια μετακίνηση στην επισήμανση των διαφορών στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφορές αυτές αντιμετωπίζονται ως ενωτικά στοιχεία και δίνεται έμφαση την επιρροή που έχουν ασκήσει τα ευρωπαϊκά κράτη το ένα στο άλλο, με στόχο την αντιμετώπιση των

προκαταλήψεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο επιφορτίζεται με το να καταδείξει πως κάθε επιλογή του παρόντος δεν είναι αυθαίρετη αλλά εξαρτάται και αποφασίζεται με βάση γεγονότα που έχουν γίνει στο παρελθόν, έχει δηλαδή *«ρίζες που μπορούν να αναζητηθούν σε παλιότερες εποχές»* (Stradling, 1995: 7-8).

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών ευρωπαϊκών χωρών, μπορεί να δίνει έμφαση είτε στην κοινή πολιτιστική κληρονομιά είτε στην ποικιλία της Ευρώπης. Στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση στις Ελληνορωμαϊκές ρίζες, στον Χριστιανισμό, την κοινή καλλιτεχνική και αρχιτεκτονική πορεία αλλά και σε ιστορικές περιόδους κοινές για τα κράτη μέλη (Σταυροφορίες, Αναγέννηση, Βιομηχανική επανάσταση, κτλ). Σε αυτή την θεώρηση, η ιστορία είναι μια συνεχής αφήγηση, στην οποία όμως δεν συμπεριλαμβάνονται περίοδοι της ιστορίας που δεν δέχτηκαν ευρωπαϊκή επιρροή και ταυτόχρονα υποβαθμίζει επιρροές που δέχτηκε η Ευρώπη από άλλους λαούς (Άραβες, Οθωμανική αυτοκρατορία). Η έμφαση εδώ δίνεται στον πολιτισμό, την πολιτική και τις ιδέες.

Στα προγράμματα που εστιάζουν στην ποικιλία της Ευρώπης, η προσέγγιση έχει αντιθετικό χαρακτήρα. Μπορεί αφενός να τονίσει τις σκοτεινές πλευρές της ιστορίας (εθνικισμοί, ξενοφοβία, γενοκτονία) αλλά αφετέρου να καταδείξει πως, μέσα από τις αντιθέσεις, προκύπτει μια δυναμική πορεία, λόγω της διάσπασης της εξουσίας και της κοινής κληρονομιάς, που δεν είναι μόνο προϊόν αφομοίωσης αλλά και συγχώνευσης διαφορετικών τοπικών παραδόσεων και συνθηκών.

Επιπλέον, υπήρξε και η προσέγγιση της σύγκρισης και αντιπαράθεσης της ευρωπαϊκής και εθνικής ιστορίας, που θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να αναζητήσουν και να καταλάβουν πώς διαμορφώθηκε η ιστορία της χώρας τους και πώς επηρέασε την ιστορία της Ευρώπης. Αυτή η προσέγγιση όμως, ενώ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις *«δυναμικές καταστάσεις που επηρέασαν την ιστορία της χώρας τους και της Ευρώπης»*, μπορεί ταυτόχρονα να τους οδηγήσει σε μια αποσπασματική και γενική θεώρηση τόσο της εθνικής όσο και της ευρωπαϊκής ιστορίας (Στράντλινγκ, 2001: 17-20/ Stradling, 1995: 16-21).

Οι ευρωπαίοι πολίτες κατασκευάζουν την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα επιλέγοντας στοιχεία από τις μνήμες που έχουν για ιστορικά γεγονότα συνδεδεμένα με την ιστορία της Ευρώπης. Τα γεγονότα αυτά που επιλέγονται παρουσιάζουν τον δυτικό πολιτισμό

ως κυρίαρχο όλων. Επομένως, η ευρωπαϊκή ταυτότητα δημιουργείται μέσα στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού εθνικισμού (Mandoglou et. all, 2010: 32). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της ιστορίας για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση θυμίζει την διδασκαλία της ιστορίας για την διατήρηση των εθνών κρατών, το πρότυπο διδασκαλίας των εθνικών ιστοριών (Δαράρας, 2002: 68).

Από ορισμένους μελετητές, έχει παρατηρηθεί πως η ιστορία που διδάσκεται σήμερα στα σχολεία της Ευρώπης προέρχεται από ένα πρότυπο που σκοπό έχει να κατασκευαστεί η εθνική ταυτότητα. Η εθνική ιστορία υπέστη μια εξιδανίκευση. Ιδίως μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο, οι Ευρωπαίοι αναπροσδιορίστηκαν ως η ανώτερη κουλτούρα, κάτι που οδήγησε σε έναν ευρωκεντρισμό στην προσέγγιση της Ιστορίας (Cajani, n.d.). Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, σε μελέτη (Cajani, n.d.) που πραγματοποιήθηκε την δεκαετία του 1990 στα σχολικά βιβλία της ιστορίας κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εικόνα της Ευρώπης, παρατηρήθηκε πως υπήρχε η επιδίωξη να καλλιεργηθεί στους μαθητές επίγνωση της ευρωπαϊκής και δυτικής παράδοσης. Επρόκειτο για μια διαδικασία που μετέστρεφε τον παλαιότερο εθνοκεντρισμό³ σε ευρωκεντρισμό, αφού ο υπόλοιπος κόσμος έμενε στο περιθώριο ή αναφέρονταν μόνο όταν είχε κάποια σχέση με την Ευρώπη.

2.3 Ο ευρωκεντρισμός

Ο ευρωκεντρισμός ορίζεται από ορισμένους ερευνητές ως μοντέλο ερμηνείας (παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος) της πραγματικότητας (Araújo et all., 2013: 4) και από άλλους ως τάση (Philippou, 2007: 61). Στην βάση του, είναι δημιούργημα της νεωτερικότητας και σημαίνει έναν μονοδιάστατο τρόπο θέασης της πραγματικότητας, που έχει τις ρίζες του στην Αναγέννηση. Ουσιαστικά, το κέντρο της Ευρώπης μεταφέρεται στην Δύση. Στην θεώρηση αυτή έχει δοθεί ιστορική βάση, μέσω της επίκλησης της αρχαίας Ελλάδας ως η πηγή του ευρωπαϊκού πνεύματος και της δημοκρατίας. Έτσι, δίνεται στην Ευρώπη ιστορική συνέχεια μέσω του ελληνοδυτικού πολιτισμού, που παρουσιάζεται ως ανώτερος σε σχέση με την πολιτισμικά κατώτερη Ανατολή.

³ Ο εθνοκεντρισμός περιλαμβάνει την ανάπτυξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων εναντίον ορισμένων ομάδων και κοινωνιών ή συχνά γίνεται μια μορφή διάκρισης εις βάρος ατόμων ή ομάδων με βάση την εθνοτική τους ομάδα και το υπόβαθρο τους (Philippou, 2007: 61).

Η διάκριση μεταξύ Ανατολής και Δύσης είναι ακόμα ένας μύθος στον οποίο εδράζεται η ιδεολογία του Ευρωκεντρισμού, όπως και στην ιδεολογία ότι η εξέλιξη του πολιτισμού γινόταν πάντα με κέντρο την Δύση και πρέπει πάντα να στρέφεται σε αυτή. Έτσι, η ευρωπαϊκή ιστορία νοείται ως η επικράτηση της ανώτερης Ευρώπης απέναντι σε άλλες περιοχές, τις οποίες μάλιστα η Ευρώπη ανέλαβε να κατακτήσει. Ουσιαστικά, ο ευρωκεντρισμός αποτελεί την βάση που στηρίζει την ευρωπαϊκή ιδέα (Πασιάς & Παντίδης, 2019: 110-112).

Η Ευρώπη παρουσιάζεται ως το πρότυπο (Araujo & Maeso, 2012: 1281) του πολιτισμού, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εκπαίδευσης. Ένα πρότυπο προς μίμηση για τον υπόλοιπο κόσμο (Philippou, 2007: 61). Με βάση αυτό η Ευρώπη έχει ιστορική πρόοδο και πολιτική και ηθική ανωτερότητα (Araújo et al., 2013: 4) και τις περισσότερες φορές αυτό οδηγεί σε μια «ανάγνωση της ιστορίας ως μια ιστορία των επιτευγμάτων της «Ευρώπης», ως αναπόφευκτου επιτεύγματος του να είσαι σύγχρονος» (Araujo & Maeso, 2012: 1281). Για την κατανόηση του ευρωκεντρισμού χρειάζεται η εξέταση των σχέσεων εξουσίας και των τρόπων λειτουργίας των αφηγήσεων, π.χ. η αλληλεπίδραση των εννοιών όπως ο χρόνος, ο τόπος και το εθνικό κράτος (Araujo & Maeso, 2012: 1281), ή οι έννοιες του «εαυτού» και του «άλλου» (Araújo et al., 2013: 11/Philippou, 2007: 83).

2.4 Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο

Η Ελληνική εκπαίδευση έχει ενσωματώσει και ακολουθεί την ευρωπαϊκή διάσταση, όπως φαίνεται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά αντικείμενα και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Μαθήματα όπως η Λογοτεχνία και η Ιστορία έχουν διαμορφωθεί για να συμπεριλάβουν την ευρωπαϊκή διάσταση, η γεωγραφία, η νέα ελληνική γλώσσα και η πολιτική παιδεία περιλαμβάνουν κεφάλαια αφιερωμένα στην Ευρώπη, ενώ στο λύκειο υπάρχουν και μαθήματα επιλογής που αφορούν καθαρά την τελευταία, όπως «Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του» και η «Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία» (Πασιάς & Παντίδης, 2019: 442-455).

Ουσιαστικά, σκοπός της ανανέωσης των προγραμμάτων προς την ευρωπαϊκή κατεύθυνση είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια διαπολιτισμική προοπτική που στόχο έχει την καλλιέργεια και ενδυνάμωση της διαφορετικότητας. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών, κάτι που βοηθά, μέσω της ανάπτυξης αξιών και σεβασμού, στην

αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Επιπλέον, καλλιεργείται η αντίληψη πως ο σύγχρονος κόσμος έχει μια διαπολιτισμική προοπτική, εξετάζοντας τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των κρατών. Τέλος, οι μαθητές θα μπορούν να μάθουν για την Ευρώπη, την ευρωπαϊκή ταυτότητα και για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ευρωπαίων. Βέβαια, έχει παρατηρηθεί πως αυτή η κατεύθυνση των προγραμμάτων σπουδών έχει οδηγήσει σε μια εύθραυστη ισορροπία μεταξύ εθνοκεντρισμού και ευρωκεντρισμού και στην περιθωριοποίηση του διαφορετικού/άλλου (Tridimas, 2021: 5-7).

Ως προς την θέση της ευρωπαϊκής ιστορίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο Γιαννακόπουλος σε μελέτη του παρατηρεί τα εξής: στο γυμνάσιο δίνεται έμφαση στην Ελληνική ιστορία, ενώ στο λύκειο στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση. Ταυτόχρονα στο λύκειο η ευρωπαϊκή ιστορία εντάσσεται στα κεφάλαια της ελληνικής και τα κεφάλαια που την αφορούν είναι λίγα και εξετάζονται αποκομμένα αφού πρώτα έχει εξεταστεί η Ελληνική ιστορία της ίδιας περιόδου (Γιαννακόπουλος στο Πασιάς& Παντίδης, 2019:446).

3. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

3.1 Έρευνες σχετικές με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση προσεγγίζεται κυρίως με σκοπό την διερεύνηση του πώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πολίτες ενός κράτους. Επίσης, διερευνώνται οι περιπτώσεις που η ευρωπαϊκή διάσταση έχει την τάση του ευρωκεντρισμού.

Προσαρμοσμένη στα Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια είναι η έρευνα της Φιλίππου (2007). Η έρευνα ήταν μια ανάλυση περιεχομένου στα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία της ιστορίας και της γεωγραφίας των Ελληνοκύπριων δημοτικών σχολείων με σκοπό να ερευνηθεί αν η χρήση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύει τον εθνοκεντρισμό. Η έρευνα έγινε με δείγμα τα βιβλία και τα προγράμματα σπουδών που αφορούν την βυζαντινή ιστορία. Η έρευνα κατάληξε στο συμπέρασμα πως η Ευρώπη παρουσιάζεται ως σύμμαχος και ως εχθρός της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ως σύμμαχος όταν Ευρώπη και Βυζάντιο απειλούνται από έναν κοινό εχθρό ως «άλλος» όταν η Ευρώπη απειλεί την βυζαντινή αυτοκρατορία (Philippou, 2007: 75). Οι «άλλοι» (συμπεριλαμβανομένης της Ευρώπης) απεικονίζονται ως

κατακτητές ή εχθροί (Philippou, 2007: 83) και δημιουργείται απέναντί τους προκατάληψη (Philippou, 2007: 76).

Στις μελέτες για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση εμπίπτουν και αυτές που ερευνούν τον ευρωκεντρισμό. Υπάρχει η έρευνα των Pousa και Facal και ένα ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «'Race' and Africa in Portugal: a study on history textbooks» (Araújo et all., 2013). Κοινό και των δύο ήταν ότι εξέταζαν τον ευρωκεντρισμό από την οπτική της αποικιοκρατίας, μιας τόσο η Ισπανία όσο και η Πορτογαλία ήταν χώρες που δημιούργησαν αποικίες.

Συγκεκριμένα, οι Pousa και Facal (2013) μελέτησαν την παρουσία ευρωκεντρικής προκατάληψης στα ισπανικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Pousa & Facal, 2013:107) ως προς την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της Ευρώπης και των αποικιών. Εξετάστηκαν έξι εγχειρίδια, με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως «οι αναπαραστάσεις της αποικιοκρατίας αντιστοιχούν σε ένα αφελές, ευρωκεντρικό μοντέλο ιστοριογραφίας» (Pousa & Facal, 2013:117). Οι δυτικοί κατακτητές παρουσιάζονται ως η ενσάρκωση της ελευθερίας και της προόδου, ενώ οι άποικοι ως έτοιμοι να επαναστατήσουν, κάτι που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε προκαταλήψεις, ιεραρχίες και στερεότυπα (Pousa & Facal, 2013:113- 115)

Στο ερευνητικό project «'Race' and Africa in Portugal: a study on history (2008-2012)» σκοπός ήταν η αναζήτηση των τρόπων μέσω των οποίων καλλιεργείται ο ευρωκεντρισμός στα σχολικά εγχειρίδια⁴. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο ο ευρωκεντρισμός φυσικοποιεί την απουσία αφρικανικής ιστορίας και καθιστά τον ρατσισμό άορατο. (Araújo et all., 2013:3). Οι ερευνητές, μετά την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, συμπέραναν ότι η κατασκευή του Ευρωκεντρισμού στρέφεται γύρω από τρεις αφηγηματικές φόρμουλες. Η πρώτη αφορά την τοποθέτηση του «άλλου» σε διαφορετικό χρόνο από ότι το Ευρωπαϊκό παρόν με τέτοιο τρόπο ώστε ο «άλλος», δηλαδή οι κάτοικοι των αποικιών, να παρουσιάζονται να ζουν πρωτόγονοι με αποτέλεσμα να δικαιολογείται ο εκπολιτισμός τους από την Ευρώπη, που ταυτίζεται με το μοντέρνο. Η δεύτερη φόρμουλα παρουσιάζει το δυτικό κράτος ως το απόλυτο μοντέλο πολιτικής οργάνωσης (Araújo et all., 2013: 11). Έτσι,

⁴ εγχειρίδια σχολικής ιστορίας που χρησιμοποιούνται στο βασικό στάδιο 3 στην Πορτογαλία (μαθητές ηλικίας 12 έως 15 ετών)

η Ευρώπη φαίνεται πως μεταδίδει την τέλεια πολιτική της οργάνωση- και συνεπώς τον πολιτισμό της- στους Αφρικανούς που παρουσιάζονται σαν να μην διαθέτουν αντίστοιχα μοντέλα. Τέλος, η τρίτη αφηγηματική φόρμουλα αφορά την παρουσίαση του ρατσισμού ως φαινομένου αποκομμένου από τον αποικισμό και περιορισμένου σε ορισμένες εποχές. Δεν γίνονται αναφορές στην αντιμετώπιση των σκλάβων ως μη ανθρώπων (dehumanizing) με αποτέλεσμα να τονίζονται μόνο οι «θετικές» συνέπειες της αποικιοκρατίας (Araújo et al., 2013: 12).

3.2 Έρευνες σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στην ιστορία

Οι Μάντογλου, Μελίστα και Liaris-Hochhaus (2010) μελέτησαν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις Ελλήνων και Γερμανών για τα ιστορικά γεγονότα του κόσμου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσουν το τι επιλέγουν να θυμούνται και να ξεχνούν οι άνθρωποι από το ιστορικό παρελθόν, ποια γεγονότα αξιολογούν ως θετικά και ποια ως αρνητικά και επίσης πως σχετίζεται η εθνική τους ταυτότητα με τα γεγονότα που επιλέγουν. Δοθήκαν ερωτηματολόγια σε 243 συμμετέχοντες, Έλληνες και Γερμανούς, φοιτητές πανεπιστημίων και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τρία ιστορικά γεγονότα που θα ήθελαν να θυμούνται ή να ξεχάσουν και να τα αξιολογήσουν ως θετικά ή αρνητικά. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης αντιστοιχίας (correspondence analysis). Η έρευνα κατάληξε στο συμπέρασμα πως οι συμμετέχοντες επιλέγουν να θυμούνται κυρίως πολιτικά γεγονότα του παρελθόντος. Ως προς την αξιολόγηση των ιστορικών γεγονότων, θετικά είναι όσα έχουν συνεισφέρει στην εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών (επαναστάσεις, επιστημονικά και πολιτιστικά επιτεύγματα) ενώ αρνητικά οι πόλεμοι και η τρομοκρατία. Πάντως, όλα τα γεγονότα θεωρούνται από τους συμμετέχοντες σημαντικά καθώς έχουν αξία για το πως εξελίσσεται η ιστορία. Τέλος, ως προς την εθνική ταυτότητα, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως Έλληνες και Γερμανοί δημιουργούν τις μνήμες τους για το παρελθόν μέσα από τις εντυπώσεις τους για τα ιστορικά γεγονότα ή τις συνέπειες αυτών, εντυπώσεις που βασίζονται στην δική τους ιστορική-εθνική ταυτότητα. Τα γεγονότα επίσης που διάλεξαν να θυμηθούν οι συμμετέχοντες αφορούσαν την Ευρώπη, αποκαλύπτοντας μια ευρωπαϊκή διάσταση στις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις, ενώ διάλεξαν να ξεχάσουν γεγονότα που τους έφερναν πόνο ή ντροπή.

Σε έρευνά της, η Καραγιάννη (2018) μελέτησε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της έκτης δημοτικού για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, με αφορμή ερωτήματα για τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων εναντίον των Οθωμανών. Εκπονήθηκε μια έρευνα δράση, διάρκειας πέντε μηνών σε δημοτικό σχολείο, η οποία θα οδηγούσε στην παραγωγή κειμένων από τους μαθητές ως απάντηση στο εξής ερώτημα: *«Ποιες από τις δοκιμασίες που περνούσαν οι υπόδουλοι Έλληνες την περίοδο της Τουρκοκρατίας ήταν πιο υποτιμητικές για τα ανθρώπινα δικαιώματα και γιατί;»*. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ως μεγαλύτερη καταπάτηση δικαιωμάτων τον εξισλαμισμό, επομένως, η έρευνα καταλήγει στο ότι η χριστιανική θρησκεία φαίνεται να αποτελεί την βάση της ταυτότητας που επιδιώκει να καλλιεργήσει το σχολείο στους μαθητές. Ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η αγάπη για την οικογένεια και την πατρίδα. Επίσης, οι μαθητές φάνηκε να εκφράζουν θυμό και οργή απέναντι στους κατακτητές, ενώ προσπαθούσαν και να εξηγήσουν/δικαιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι τελευταίοι συμπεριφέρονταν στους Έλληνες.

Πολύ σημαντικές έρευνες για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στην παγκόσμια ιστορία έχει διεξάγει ο Liu και οι συνεργάτες του. Σε μια από αυτές τις έρευνες (Liu, 1999), μελετήθηκαν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις φοιτητών από το Χονγκ Κόνγκ, την Ιαπωνία, την Αυστραλία και την Νέα Ζηλανδία σχετικά με τις πιο σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες, τα πιο σημαντικά ιστορικά γεγονότα, και το πώς τα τελευταία συνδέονται με την εθνικότητα και τις πολιτικές συγκυρίες. Στους συμμετέχοντες μοιράστηκαν ερωτηματολόγια τα οποία αναλύθηκαν με ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία. Προέκυψαν τέσσερα βασικά αποτελέσματα: ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος θεωρείται το πιο σημαντικό γεγονός και ο Χίτλερ η πιο σημαντική προσωπικότητα. Τα βασικά θέματα της παγκόσμιας ιστορίας είναι η πολιτική και ο πόλεμος και κεντρική θέση έχει η Ευρώπη και ο εικοστός αιώνας. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις φάνηκε να μην εξαρτώνται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των προσώπων.

Οι Bouchat et all (2019) μελέτησαν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις φοιτητών σχετικά με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Έλαβαν υπόψη τους την θέση που είχαν οι χώρες καταγωγής των φοιτητών κατά την διάρκεια του πολέμου, το αν άνηκαν στην ανατολική ή στην δυτική Ευρώπη, την μεταποικιακή τους κατάσταση, το πώς αντιμετώπισαν την κρίση του 2008. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε 1906 φοιτητές

από είκοσι χώρες⁵ και ερμηνεύθηκαν με την μέθοδο cross-country comparison approach. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι Ευρωπαίοι φοιτητές αναπαριστούν την έναρξη του πολέμου με παρόμοιο τρόπο, αποδίδοντάς την στην επιθυμία και τον εγωισμό των εθνικών ηγετών, κάτι που οι ερευνητές απέδωσαν στην κοινή ηλικία των συμμετεχόντων και στην έκθεσή τους στα δυτικά μέσα ενημέρωσης. Επίσης, υπήρχαν και κοινές αναπαραστάσεις ως προς τις αιτίες του πολέμου. Αυτό αποδόθηκε είτε στο ότι ως ιστορικό γεγονός ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος ανήκει σε ένα μακρινό παρελθόν είτε στην παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας και των πληροφοριών που έχει καταστήσει την μνήμη του κοινή. Ταυτόχρονα όμως, παρατηρήθηκε πως οι χώρες που ήταν σε άμυνα κατά την διάρκεια του πολέμου και οι χώρες που ηττήθηκαν, θεώρησαν τον ιμπεριαλισμό ως βασική αιτία του πολέμου. Βέβαια, οι διαφορές μεταξύ των χωρών δεν στηρίζονται στο χάσμα μεταξύ Ανατολής και Δύσης, καθώς φαίνεται πως αυτό ανήκει στην περίοδο του ψυχρού πολέμου που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν βίωσαν. Ουσιαστικά, ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος έχει οργανωθεί στην μνήμη των συμμετεχόντων ως μια αναπαράσταση με αρνητικό περιεχόμενο και συμβολικό χαρακτήρα, που χρησιμοποιείται ως προειδοποίηση εναντίον του πολέμου, καθώς υπάρχει η αντίληψη πως μια ειρηνική και δημοκρατική Ευρώπη προέκυψε από τον πόλεμο αυτό. Ταυτόχρονα, παρατηρείται και η λειτουργία της προστασίας της θετικής κοινωνικής ταυτότητας, αφού οι συμμετέχοντες δημιούργησαν τις αναπαραστάσεις τους στο δίπολο εμείς (δηλ. οι άνθρωποι) και οι άλλοι, οι ηγέτες που οδήγησαν στον πόλεμο. Αναπαρίστανται με αυτόν τον τρόπο δύο από τις βασικές αρχές τις Ευρώπης: Ειρήνη και Ευρώπη των πολιτών.

Οι Liu et all (2005) διερεύνησαν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της ιστορίας σε ένα δείγμα δώδεκα χωρών, έξι ασιατικών και έξι δυτικών⁶, ώστε να εξετάσουν τι ρόλο διαδραματίζουν στην δημιουργία τους οι πολιτισμικές διαφορές. Οι συμμετέχοντες, το κριτήριο επιλογής των οποίων ήταν να έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που αναλύθηκε με την μέθοδο της κωδικοποίησης. Η έρευνα κατάληξε στο συμπέρασμα πως οι

⁵ «53 από αυστριακό πανεπιστήμιο, 212 από το Βέλγιο, 121 από τη Βοσνία, 122 από την Κροατία, 48 από την Εσθονία, 36 από τη Φινλανδία, 98 από τη Γαλλία, 149 από τη Γερμανία, 100 από την Ελλάδα, 80 από την Ουγγαρία, 136 από την Ιταλία, 35 από τη Νορβηγία, 55 από την Πολωνία, 43 από την Πορτογαλία, 125 από τη Ρουμανία, 111 από τη Ρωσία, 208 από τη Σερβία, 67 από την Ισπανία, 72 από την Τουρκία και 35 από το Ηνωμένο Βασίλειο» (Bouchat et all., 2019:5)

⁶ Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένες Πολιτείες, Νέα Ζηλανδία, Αυστραλία, Φιλιππίνες, Μαλαισία, Ιαπωνία, Σιγκαπούρη, Ταϊβάν και Χονγκ Κονγκ (Liu et all, 2005: 2)

κοινωνικές αναπαραστάσεις της ιστορίας είναι εστιασμένες στα πρόσφατα ιστορικά γεγονότα και αφορούν κυρίως την πολιτική και τον πόλεμο. Ταυτόχρονα είναι σε μεγάλο βαθμό παγκοσμιοποιημένες και ευρωκεντρικές. Η παγκόσμια ιστορία είναι ειδομένη σαν να έχει προκύψει από την δύση και διδάσκεται ευρωκεντρικά ενώ η εθνική ιστορία εθνοκεντρικά. Τέτοιες αναπαραστάσεις έχουν, σύμφωνα με τους ερευνητές, την δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν από τις δυτικές δυνάμεις ώστε να δικαιολογήσουν τις πολιτικές και στρατιωτικές δράσεις τους σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο . Παράλληλα, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι από τις αναπαραστάσεις των φοιτητών έλειπαν οι βαθύτερες αιτίες που μορφοποιούν την ιστορία (επιστήμη, θρησκεία, εφευρέσεις), κάτι που τους οδήγησε σε προβληματισμό σχετικά με το πώς διδάσκονται οι μαθητές την ιστορία αλλά και στην παρατήρηση πως το ίδιο ιστορικό γεγονός, μπορεί να προβαλλόταν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την καταγωγή του συμμετέχοντος (πχ ο ΒΠΠ για την Γερμανία και για την Μεγάλη Βρετανία).

Φαίνεται πως, σε γενικές γραμμές, κάθε ερευνητική προσπάθεια που αποζητά να προσεγγίσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ανθρώπων σχετικά με σημαντικά ιστορικά γεγονότα, καταλήγει σε ένα κοινό παρονομαστή: την Ευρώπη. Οι ερευνητές παρατηρούν πως είτε τα γεγονότα που αναπαριστούν οι συμμετέχοντες στις έρευνες στρέφονται γύρω από την Ευρώπη, είτε την έχουν ως βάση και ως κέντρο τους. Υπάρχει μια τάση ώστε τα ιστορικά γεγονότα να ξεκινούν ή να γυρίζουν στην Ευρώπη.

3.3 Έρευνες σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της Ευρώπης

Οι Cores-Bilbao et all (2020) έκαναν μια συνολική μελέτη δεκαεννέα ποιοτικών μελετών, οι οποίες διερευνούσαν τις ευρωπαϊκές ταυτότητες φοιτητών όπως αυτές προέκυπταν από τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονταν την Ευρώπη. Τα αποτελέσματα των ερευνών αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι ερευνητές εντόπισαν ότι οι φοιτητές είχαν αναπαραστάσεις σχετικά με την Ευρώπη που βασίζονται στις έννοιες δημοκρατία, συνεργασία, αρμονική συνύπαρξη, πολιτική σταθερότητα, δικαιώματα, προστασία, ελευθερίες. Ταυτόχρονα σημαντική θέση είχαν οι κοινές παραδόσεις, το ιστορικό παρελθόν των Δυτικών, η οικονομική σταθερότητα. Επίσης, σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες, το τι σημαίνει Ευρωπαίος, λάμβανε ξεχωριστές σημασίες, σε σχέση τόσο με το που κατοικούσαν οι πολίτες αλλά και

σχετικά με το ιστορικό παρελθόν της χώρας τους⁷. Από την άλλη σε πολλές μελέτες, κοινό ήταν ότι οι φοιτητές φάνηκε να είναι αντίθετοι με τις πολιτικές και τους πολιτικούς της Ευρώπης και να εκφράζουν διαφωνίες και αντιθέσεις ενώ, ταυτόχρονα, υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των ανατολικών χωρών στην Ευρώπη αλλά υπό δύο όρους: ότι οι χώρες που θέλουν να ενταχθούν θα εντάσσονται στα πλαίσια της Ευρώπης και πως η ένταξη αυτή δεν θα οδηγήσει σε ομογενοποίηση και απώλεια εθνικής ταυτότητας. Φαίνεται μάλιστα μέσα από αυτό πως οι φοιτητές αναγνωρίζουν πως έχουν πολλαπλές ταυτότητες που ιεραρχούνται, με σημαντικότερη συνήθως την εθνική. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα ήταν μια λογική συνέπεια της συμμετοχής στην ευρωπαϊκή ένωση⁸. Από την συμμετοχή τους στην ΕΕ, οι φοιτητές φαίνεται να αξιολογούν πολύ θετικά τα πλεονεκτήματα που τους αποφέρει (σπουδές, οικονομία, ξένες γλώσσες). Όλα τα παραπάνω καλλιεργούνται στους φοιτητές μέσω των ταξιδιών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αλλά και μέσω της εκπαίδευσης που στοχεύει στην ανάπτυξη Ευρωπαϊκής συνείδησης⁹.

Η Sakki (2014) μελέτησε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ενσωμάτωση στις αφηγήσεις των σχολικών βιβλίων ιστορίας της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Βρετανίας, της Φιλανδίας και της Σουηδίας. Τα εγχειρίδια αναλύθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και η έρευνα κατάληξε στο συμπέρασμα πως η κατασκευή των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης γίνεται σε συνδυασμό με το έθνος και πάντα σχετίζεται με την θέση ισχύος του κράτους (Sakki, 2014: 45). Ουσιαστικά, η εθνική ταυτότητα είναι η βάση πάνω στην οποία χτίζονται οι αναπαραστάσεις σχετικά με την Ευρώπη.

Η Rohde-Liebenau (2020) διερεύνησε πως κατασκευάζεται η ευρωπαϊκή ταυτότητα για τους μαθητές των ευρωπαϊκών σχολείων¹⁰. Με την μέθοδο της ανάλυσης λόγου σε

⁷ Σε χώρες με διαφορετικά πολιτικά καθεστώτα ανά ιστορικές περιόδους το τι σημαίνει να είσαι Ευρωπαίος είχε διαφορετικό περιεχόμενο (Cores-Bilbao et al., 2020:9)

⁸ Defining elements of their European identity are personal safety, economic growth and social recognition; on a collective level, European identification is concomitant to national security (Cores-Bilbao et al., 2020:10)

⁹ The seven contributing studies address the importance of cognitive mobilisation, citizenship education, cultural capital oriented to Europe, intercultural understanding and comparative education to support the development of a relational identification with Europe. Hence, the findings underpin empirically the need for actively incorporating 'Conscious Europeanism' citizens (Cores-Bilbao et al., 2020: 14)

¹⁰ Πρόκειται για σχολεία που υπάρχουν σε 13 ευρωπαϊκές χώρες τα οποία στοχεύουν στην ανάδειξη υπευθύνων ευρωπαίων πολιτών που θα έχουν το αίσθημα του συνανήκειν ευρωπαϊκό τροπή σκέψης (Rohde-Liebenau, 2020: 1504)

ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών από τρία ευρωπαϊκά σχολεία, η έρευνα καταλήγει στο ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ΕΕ τόσο μέσω ενός διεθνικού κοινωνικού δικτύου, το οποίο βασίζεται στην κινητικότητα και την πολυγλωσσία, και ταυτόχρονα μέσω της επαφής τους με τα σύμβολα και τις ιστορίες που τους αφηγούνται το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί τους. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και για τον τρόπο ζωής τους. Βλέπουν τον εαυτό τους ως μια ομάδα ατόμων που μετακινούνται και διαφέρουν από τα εθνικά μοντέλα ζωής, τα οποία αντιμετωπίζονται σαν να ανήκουν στο παρελθόν. Όσοι δεν υιοθετούν τον νέο ευρωπαϊκό τρόπο ζωής εξαιρούνται από την έννοια του Ευρωπαίου.

Σχετική με το πως τα έθνη αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως μέλη της ΕΕ είναι η έρευνα της Licata (2003). Έγιναν τρεις συμπληρωματικές μελέτες ώστε να εξεταστούν η σχέση μεταξύ εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με την ευρωπαϊκή ενσωμάτωση και οι αναπαραστάσεις της σχέσης έθνους και ΕΕ. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως η ενσωμάτωση στην ΕΕ νοείται ως κάτι θετικό από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι την αντιμετωπίζουν ως θετική αλληλεξάρτηση, αν και υπάρχει ο φόβος της απώλειας της εθνικής ταυτότητας, την οποία επιθυμούν να διατηρήσουν αντιλαμβανόμενοι πως, ταυτόχρονα, αναλαμβάνουν και μια ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Οι Sakki et al (2020) μελέτησαν τις αναπαραστάσεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης ως «ζωντανής μνήμης» (lived memory) όπως εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια έξι χωρών μελών της ΕΕ¹¹, ώστε να διερευνηθούν οι κοινές και οι διαφορετικές αφηγήσεις την ευρωπαϊκής ενοποίησης. Τα σχολικά εγχειρίδια αναλύθηκαν με τριπλή μεθοδολογική προσέγγιση: μέσω θεματικής ανάλυσης εξετάστηκε το περιεχόμενο των αφηγήσεων, μέσω στατιστικής ανάλυσης διερευνήθηκε η δομή των αφηγήσεων και τέλος εξετάστηκαν από κοινού τα αποτελέσματα των δύο προηγούμενων αναλύσεων. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως στην ευρωπαϊκή ενοποίηση έχει δοθεί νόημα μέσω της αγκίστρωσης σε διαφορετικούς τομείς (πολιτική, οικονομία, θεσμοί της Ανατολής και της Δύσης) και μέσω της αντικειμενοποίησης των εικόνων των ιδρυτών της και της Συνθήκης του Μαστριχτ. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις¹² δημιουργούνται χωρίς όμως να υπάρχει ένας κοινός πυρήνας/χάρτης (charter) για τους σημαντικούς ανθρώπους, τόπους και γεγονότα με μια εξαίρεση, την περίπτωση της

¹¹ Ιρλανδία, Ισπανία, Πορτογαλία, Φιλανδία, Ουγγαρία, Εσθονία (Sakki et al., 2020b)

¹² Political Cooperation, Early EU Cooperation, and Alternative Cooperation

ίδρυσης, όπου υπάρχει μια κοινή αφήγηση με ξεκάθαρους ιδρυτές, τοποθεσίες και γεγονότα της μεταπολεμικής Ευρώπης. Αυτά τοποθετούνται γεωγραφικά στην Δυτική Ευρώπη, με αποτέλεσμα τα κράτη-μέλη που δεν είχαν ρόλο στην ενοποίηση να μένουν στο παρασκήνιο. Η αναπαράσταση φάνηκε πως είναι περισσότερο βασισμένη σε υλιστικές και ιδεολογικές αξίες. Μάλιστα, πολλές φορές ο τρόπος που είναι δομημένες οι αναπαραστάσεις μπορεί να εξαρτάται από το εθνικό και το ιστορικό πλαίσιο κάθε χώρας. Επομένως πρόκειται για πολλαπλές αναπαραστάσεις και χρειάζεται να διερευνάται κάθε φορά για ποια Ευρώπη γίνεται λόγος. Κάθε χώρα τοποθετείται διαφορετικά σε σχέση με τις ευρωπαϊκές αφηγήσεις επηρεασμένη από το εθνικό και το ιστορικό της πλαίσιο μπορεί να και έτσι οι αναπαραστάσεις διαφέρουν και είναι πολλαπλές. Χρειάζεται, επομένως, κάθε φορά να αναζητείται για ποια Ευρώπη γίνεται λόγος.

Οι Φλουρής και Καλογιαννάκη (1996), διερεύνησαν τις στάσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου σχετικά με την έννοια της Ευρώπης αλλά και τις γνώσεις που έχουν για το θέμα αυτό. Με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με 25 ερωτήσεις, τα δεδομένα του οποίου αναλύθηκαν ποσοτικά, προέκυψε ότι δεν ενθαρρύνονται οι μαθητές ούτε από την οικογένεια ούτε από το σχολείο να έχουν μια σχέση με την Ευρώπη, διαθέτουν βασικές γνώσεις για την τελευταία και την θεωρούν μια ένωση κρατών που στηρίζεται στην αλληλοβοήθεια και την ειρήνη. Οι μαθητές διατύπωσαν την άποψη πως η Ελλάδα μπορεί να δώσει στην Ευρώπη τον πολιτισμό και καταναλωτικά αγαθά και η Ευρώπη προσφέρει οικονομική βοήθεια και τεχνολογία.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Το επιστημολογικό παράδειγμα της έρευνας

Σχετικά σταθερά κοινωνικοπολιτιστικά φαινόμενα, όπως οι τρόποι σκέψης, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι γλώσσες, οι παραδόσεις και τα επιστημονικά παραδείγματα, συμβάλλουν στην διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι άνθρωποι. Ταυτόχρονα, αυτό το περιβάλλον ανασυγκροτείται μέσω των δραστηριοτήτων των ατόμων, όπως ο λόγος, η σκέψη και η δράση. Αυτές οι δύο συνιστώσες των κοινωνικοπολιτιστικών φαινομένων, το κοινωνικό και το ατομικό, είναι αλληλένδετες. Το κοινωνικό περιβάλλον δεν θα ανήκε σε κανέναν και δεν θα υπήρχε ως περιβάλλον αν δεν υπήρχαν οι πράξεις των ανθρώπων (Markoná, 1996: 178).

Ως θεωρία, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποσκοπούν στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα άτομα, μέσα στην κοινωνία, νοηματοδοτούν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους (Sammut et al., 2015: 64). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις βρίσκονται στον πυρήνα της κατασκευής της εμπειρίας των ανθρώπων και καθορίζουν την εξέλιξή τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και δρουν μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες (Χρηστάκης & Καλαμπαλίκης, 2017: 189).

Η Markoná (1996) υποστηρίζει ότι η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι η θεωρία της διερεύνησης της κοινής γνώσης (lay knowledge). Σκοπός της είναι να ανακαλύψει πώς άτομα και κοινωνικές ομάδες κατασκευάζουν, μέσα από την γνώση που τους παρέχεται και από όσα συμβαίνουν γύρω τους, έναν σταθερό και προβλέψιμο κόσμο. Διερευνώντας αυτή την διαδικασία όμως, ερευνάται και το πώς οι άνθρωποι πηγαίνουν «πέρα από την πληροφορία που τους δίνεται» και πώς δομείται η σκέψη τους μέσα από αυτή την διαδικασία. Η θεωρία εξετάζει το περιεχόμενο της σκέψης των απλών ανθρώπων (lay concepts), τον σχηματισμό της, την διατήρηση και την μεταβολή της.

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων αντιμετωπίζει το υποκείμενο και το αντικείμενο της γνώσης ως να έχουν άμεση συσχέτιση. Ο κόσμος που είναι γνωστός είναι το αποτέλεσμα του συνόλου των κοινωνικών δομών μέσω των οποίων έχει κατασκευαστεί. Οι πραγματικότητες που γίνονται αντιληπτές, και κατά συνέπεια τα πεδία δράσης που ανοίγουν, είναι κατασκευασμένες πραγματικότητες (Duveen, 2013: 113).

Υπό αυτό το πρίσμα, η θεωρία είναι μια κονστρουκτιβιστική θεωρία. Ως επιστημολογικό παράδειγμα ο κονστρουκτιβισμός εδράζεται σε ορισμένες θεωρητικές παραδοχές. Αποδέχεται ότι η πραγματικότητα δεν είναι μια, αλλά αντίθετα πολλές και κατασκευασμένες, αφού οι κοινωνίες κατασκευάζουν πραγματικότητες για να εξυπηρετήσουν τα δικά τους συμφέροντα και την συνέχειά τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο κονστρουκτιβισμός αντιμετωπίζει την γνώση ως κάτι που κατασκευάζεται και μοιράζεται μέσα σε ομάδες και κοινότητες και γίνεται προσβάσιμο μέσα από μια πορεία αλληλεπιδράσεων. Επομένως, η γνώση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αντικειμενική και μοναδική, αλλά αντίθετα να προβληματοποιείται (Φρυδάκη, 2009: 243).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παρέχουν τη σύνδεση μεταξύ του κόσμου και της κατανόησής του από τα άτομα, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων και της προώθησης παρεμβάσεων και αλλαγών. Η θεωρία λαμβάνει υπόψη της ότι όλες οι μορφές γνώσης είναι κοινωνικές κατασκευές και αναγνωρίζει ότι αυτές οι κατασκευές αλληλεπιδρούν με έναν πραγματικό κόσμο. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διττή αντίληψη της πραγματικότητας η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα, ιστορικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής οργάνωσης. Η κατανόηση του κόσμου δεν είναι ανεξάρτητη από τις αξίες των ατόμων αλλά είναι αποτέλεσμα των ιστορικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους (Sarrica et all., 2015: 6.31-32).

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η σχολική ιστορία είναι μια διαθέσιμη όψη του παρελθόντος που διαμορφώνει μια ορισμένη κοινωνική συνείδηση. Ως διδακτικό αντικείμενο έχει επωμιστεί την διατήρηση του πολιτισμού και την μεταβίβασή του στις επόμενες γενιές. Αυτή η λειτουργία της την καθιστά ικανή να διαμορφώσει την κοινωνική μνήμη των μαθητών και συνεπώς τη συλλογική ταυτότητα των αυριανών πολιτών, την καλλιέργεια των αξιών τους (Κάββουρα, 2000: 169).

Είναι σημαντικό, τόσο κατά την διδασκαλία όσο και κατά την διδακτική έρευνα, να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει την αντίληψη των ανθρώπων για την ιστορία καθώς και την σχέση που διαμορφώνουν μαζί της και όχι μόνο οι μέθοδοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Για να καταστεί δυνατό να διευρυνθούν οι γνώσεις και η ιστορική αντίληψη των μαθητών, θα ήταν χρήσιμο όχι μόνο να τεθούν υπό παρατήρηση οι υπάρχουσες δομές αλλά και να

διερευνώνται και οι αναπαραστάσεις των μαθητών για κάθε τι που προσεγγίζουν. Έτσι, θα μπορέσουν οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τον κόσμο να μην περιορίζονται σε αυτό που είναι ήδη γνωστό (Thorp & Persson, 2020: 898).

Υπό αυτό το πρίσμα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο ρόλος που έχει διαδραματίσει ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, μια σχολική κουλτούρα και οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές, στην εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών, στάσεων και προσανατολισμών (Φρυδάκη, 2009: 244). Όπως προέκυψε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, πολλοί μελετητές έχουν προσπαθήσει να προσεγγίσουν την σχέση των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης με την Ευρώπη, τόσο ιστορικά όσο και ως ένωση, ενώ ταυτόχρονα μελετάται και η σχέση των ανθρώπων με την ιστορία. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών λυκείου για την σχέση της Ελλάδας και της Ευρώπης.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, τα σχολικά εγχειρίδια καθώς και τα Προγράμματα Σπουδών είναι πια διαμορφωμένα και στραμμένα, σε ένα βαθμό, προς την Ευρώπη. Σε αυτή την προσπάθεια, η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων μπορεί να αποτελέσει τη θεωρητική βάση της έρευνας. Από την στιγμή που το επίκεντρο της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η κοινωνικά αποδεκτή γνώση διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης των ατόμων, οδηγώντας τα σε έναν συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης του κόσμου, των γεγονότων και των αντικειμένων¹³ (Marková, 1996:185), είναι ένα πρόσφορο έδαφος, ώστε να διερευνηθεί το τι οι μαθητές έχουν διαμορφώσει και αντιλαμβάνονται ως γνώση για τη σχέση Ελλάδας-Ευρώπης.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και οικειοποιούνται την ιστορική γνώση μετατρέποντας την επιστημονική γνώση των ιστορικών σε γνώση που περνά μέσα από το φίλτρο της αντιπροσωπευτικής κοινωνικής τους σκέψης. Έτσι, η γνώση ερμηνεύεται και αποκτά νόημα (Cariou, 2004: 60). Προκύπτει επομένως το πρόβλημα: Πώς οι μαθητές καταλήγουν να σκέφτονται την ιστορία ως ιστορία της Ευρώπης και της Δύσης; Μέσα σε αυτό μπορούν να διερευνηθούν δύο παράλληλες διαδικασίες. Από την μια η δομή της ήδη υπάρχουσας κοινής γνώσης που αποθαρρύνει την ανεξάρτητη σκέψη και προωθεί την δημιουργία και την κυκλοφορία σχετικά σταθεροποιημένων και

¹³ The focus of the theory of social representations is the study of how socially shared knowledge mares the individual in existing forms of thinking, prohibiting him or her from free thought and enforcing a particular manner of conceiving of the world, events, and objects (Marková, 1996).

σιωπηρών ιδεών. Από την άλλη, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και επιστημονικής έρευνας που ενθαρρύνουν – ή τουλάχιστον θα όφειλαν – την ανεξάρτητη σκέψη και τη ρητή έκφραση εννοιών (Markoná, 1996:185).

Οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση στη δυναμική της κοινωνικής ζωής, στην επικοινωνία και στην κοινωνική πρακτική, αντί να αποκτούν γνώση αποκλειστικά μέσω της δικής τους συλλογιστικής (Markoná, 2010: 4.3). Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι αναπαραστάσεις των μαθητών για την σχέση της Ελλάδας και της Ευρώπης. Αυτή η διερεύνηση δεν αφορά μόνο την σκέψη των μαθητών ή τον συλλογισμό τους για την σχέση αυτή αλλά και το ποια αναδεικνύουν, αυτές ακριβώς οι αναπαραστάσεις, ότι είναι η σχέση τους με την ιστορία.

Για τον σκοπό της έρευνας δημιουργήθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες φαίνεται να είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών της τρίτης λυκείου για τη σχέση Ελλάδας και Ευρώπης;
2. Ποια φαίνεται να είναι η σχέση των μαθητών με την ιστορία, όπως αυτή αναδύεται από τις αναπαραστάσεις τους;

Το πρώτο ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει το περιεχόμενο των αναπαραστάσεων των μαθητών για την σχέση Ελλάδας-Ευρώπης. Επιδιώκεται να εξεταστεί το ποια Ευρώπη έχουν στο νου τους οι Έλληνες μαθητές, για ποια Ευρώπη γίνεται λόγος (Sakki, 2020: 13). Ταυτόχρονα, όμως, θα εξεταστεί και πως αντιμετωπίζουν την δική τους χώρα και ιστορία μέσα από την σύνδεσή της με την Ευρώπη. Επομένως, θα γίνουν φανερές και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για την χώρα τους σε σχέση με την Ευρώπη. Όπως παρατηρεί και ο Duvveen (2013), η γνώση για τον κόσμο περιορίζεται από τα μέσα που έχουν οι άνθρωποι στην διάθεσή τους για να τον καταλάβουν. Ένα από αυτά τα μέσα είναι και η εκπαίδευση, όπου ο κοινός νους προμηθεύει τους μαθητές με τα εργαλεία που χρειάζονται για την κατανόηση και την πρόσληψη της ιστορίας και της ιστορικής γνώσης (Κάββουρα, 2000: 181). Η εκπαίδευση δεν είναι καθορισμένη μόνο μέσα από μεθόδους και στρατηγικές αλλά διαποτίζεται από την ίδια την ιστορικότητα της ζωής. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι διαμεσολαβητές της ιστορικής γνώσης, μια διαμεσολάβηση που έχει τον χαρακτήρα της κοινωνικής πράξης (Cavoura, 2014: 91), αφού η γνώση που καλούνται να διδάξουν είναι καθορισμένη από την κοινωνία.

Από τη στιγμή που η ιστορία δίνει στους ανθρώπους τις αφηγήσεις που χρειάζονται για να δημιουργήσουν τις αναπαραστάσεις τους (Liu & Hilton: 2005 /Liu et all: 2002), μέσα από τις αναπαραστάσεις των μαθητών για την σχέση της Ελλάδας και της Ευρώπης μπορεί να διερευνηθεί η σχέση που έχουν διαμορφώσει οι τελευταίοι με την ιστορία. Οι αναπαραστάσεις και τα ιστορικά γεγονότα που τις απαρτίζουν συνδέονται στενά με τις εμπειρίες του παρελθόντος καθώς και με τις προσδοκίες για το μέλλον. Τα ιστορικά γεγονότα που οι μαθητές θα επιλέξουν να αξιοποιήσουν θα είναι τα γεγονότα που οδηγούν στην κατασκευή των αναπαραστάσεων που συνδέουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Οι μαθητές εφαρμόζουν τις δικές τους αναπαραστάσεις, αξίες και στάσεις απέναντι στο παρελθόν για να προσλάβουν, να τροποποιήσουν και να ανοικοδομήσουν την ιστορική γνώση. Μέσα από αυτή την διαδικασία φαίνεται πως η ιστορία και το παρελθόν είναι ένας τρόπος για την ερμηνεία του παρόντος (Cavoura, 2014a:32).

4.3 Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα περιλαμβάνει την διατύπωση ενός ερωτήματος και την αναζήτηση, συλλογή και επεξεργασία δεδομένων με σκοπό την απάντηση στο ερώτημα. Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να προβούν στην επίλυσή τους, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους (Creswell, 2016:40)

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Ήταν η καταλληλότερη για την διερεύνηση του θέματος, καθώς βασική παραδοχή της είναι η ιδέα πως το νόημα είναι κοινωνικά κατασκευασμένο από τα άτομα κατά την αλληλεπίδρασή τους με τον κόσμο. Επειδή η πραγματικότητα δεν είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί, αλλά αντίθετα υπάρχουν πολλές κατασκευές και ερμηνείες της, οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στην κατανόηση αυτών των ερμηνειών και στην προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αποδίδουν νόημα στον κόσμο (Merriam, 2002:3-4).

Η ποιοτική έρευνα τοποθετεί τον ερευνητή στον κόσμο. Αποτελείται από μια σειρά ερμηνευτικών πρακτικών που αποσκοπούν να ερμηνεύσουν τον κόσμο. Για να γίνει αυτό, μετατρέπουν την πραγματικότητα σε μια συλλογή αναπαραστάσεων, συμπεριλαμβανομένων σημειώσεων, συνεντεύξεων, συνομιλιών και φωτογραφιών. Η ποιοτική έρευνα σε αυτό το επίπεδο λαμβάνει μια ερμηνευτική προοπτική για τον

κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι, οι ποιοτικοί ερευνητές διερευνούν φαινόμενα στο φυσικό τους περιβάλλον, ενώ προσπαθούν να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τις έννοιες που τους αποδίδουν οι άνθρωποι (Denzin & Lincoln, 2005: 4).

Η ποιοτική μεθοδολογία λαμβάνει επίσης υπόψη της πως, διερευνώντας τις οπτικές των ανθρώπων για την πραγματικότητα, ουσιαστικά μελετά το τρόπο με τον οποίο η γλώσσα και η ιστορία έχουν επηρεάσει την σκέψη των ανθρώπων και τους έχουν οδηγήσει σε συγκεκριμένες ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο έρχονται στην επιφάνεια οι πολλαπλές πραγματικότητες (Hollinger, 1994 στο Μαμούρα, 2011:160), αφού η ποιοτική έρευνα περιγράφει τον κόσμο «από μέσα προς τα έξω», από την οπτική των συμμετεχόντων. Έτσι, προσφέρει μια καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας αξιοποιώντας το ασυνήθιστο ή το αποκλίνον ως πηγή διορατικότητας και καθρέφτη, του οποίου η αντανάκλαση κάνει το άγνωστο αντιληπτό στο γνωστό και το γνωστό αντιληπτό στο άγνωστο, ανοίγοντας έτσι περαιτέρω δυνατότητες για (αυτο)αναγνώριση (Flick et al., 2004: 18).

Βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί ο ίδιος ο ερευνητής, ο οποίος ασχολείται με την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Από την στιγμή που ο σκοπός είναι η κατανόηση, ο ερευνητής μπορεί κατά την ερευνητική διαδικασία να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Επίσης μετά την συλλογή των δεδομένων έχει τη δυνατότητα να επεξεργασθεί αμέσως το υλικό του. Ταυτόχρονα όμως, ο ερευνητής, ως κοινωνικό υποκείμενο και ο ίδιος έχει ελλείψεις, προκαταλήψεις και δικές του ερμηνείες για τον κόσμο που μπορεί να επηρεάσουν την μελέτη. Σκοπός δεν είναι αυτές να εξαλειφθούν, αλλά είναι σημαντικό ο ερευνητής να τις αναγνωρίζει και να παρακολουθεί πως επηρεάζουν την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων του (Merriam, 2002:4).

4.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα που χρειάζονται για να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα προέρχονται από διάφορες πηγές. Ο πιο συνηθής τρόπος συλλογής είναι η συνέντευξη, η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να έχει ευελιξία (Pistrang & Barker, 2012:8-9). Μάλιστα σύμφωνα με την Marková (1996) η εκπαίδευση και η επιστημονική έρευνα πρέπει να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη σκέψη, την κρίση και την αυτοδυναμία των μαθητών. Αυτά επιτυγχάνονται αμφισβητώντας τα υπάρχοντα κοινωνικά φαινόμενα και επιχειρηματολογώντας γι' αυτά. Έτσι, μέσα από μια συνέντευξη τα άτομα εμπλέκονται

σε μια διαδικασία που απαιτεί να εκφραστούν σαφέστερα και να προβληματιστούν σχετικά με τους αυτοματοποιημένους τρόπους σκέψης που απέκτησαν ασυνείδητα (Marková, 1996: 184).

Η ποιοτική συνέντευξη και η χρήση της κατά την συλλογή ποιοτικών δεδομένων επιδιώκει να διερευνήσει την σύσταση του κοινωνικού κόσμου. Για να γίνει αυτό λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες, οι απόψεις, οι ερμηνείες και οι αντιδράσεις των κοινωνικών υποκειμένων οι οποίες διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα σε αυτή την διαδικασία ο ερευνητής πρέπει να εμπλακεί σε μια ουσιαστική σχέση με τα άτομα, να τα ακούσει και να τους δώσει την δυνατότητα να μιλήσουν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να νοηματοδοτήσουν τις αναπαραστάσεις τους (Πουρκός & Ίσαρη, 2015:96).

Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας: η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη συνέντευξη. Η πρώτη περίπτωση έχει προκαθορισμένες και ανοιχτές ερωτήσεις, η σειρά των οποίων δεν μεταβάλλεται κατά την διάρκεια της συνομιλίας. Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται και αυτή σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, η διάταξη και η διατύπωσή τους όμως μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του ερευνητή, να δοθούν διευκρινήσεις ή να γίνουν συμπληρωματικές ερωτήσεις. Στην τελευταίο τύπο, της μη δομημένης συνέντευξης, η συζήτηση αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας περιοχής που ο συνεντευκτής επιθυμεί να διερευνήσει (Robson,2010:321).

Από τη στιγμή που στην συγκεκριμένη έρευνα σκοπός είναι να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών επιλέγεται η ημιδομημένη συνέντευξη. Κρίνεται ως καταλληλότερη αφού δίνει την δυνατότητα να διερευνηθούν οι εσωτερικές οπτικές των μαθητών, ως υποκειμένων της έρευνας (Μάγος, 2005: 8). Όπως παρατηρεί και ο Mishler (1669 στο Μάγος, 2005:8), πρόκειται για έναν διάλογο μεταξύ δύο ατόμων ο οποίος καθορίζεται από τους τρόπους οι συνδιαλεγόμενοι οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων.

Για τις ανάγκες της συνέντευξης δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης¹⁴ (Bryman, 2017:515) με έξι ερωτήσεις. Όλες δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Η πρώτη ερώτηση στοχεύει να δώσει στους

¹⁴ Βλ παράρτημα

μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν την πρωταρχική τους σκέψη σχετικά με την Ευρώπη και να γίνει εισαγωγή στο θέμα. Είναι από τις πιο συχνές ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται σε έρευνες κοινωνικών αναπαραστάσεων καθώς δίνουν την ευκαιρία να εντοπιστούν τα βασικά στοιχεία του κεντρικού πυρήνα της αναπαράστασης, με βάση την συχνότητα της εμφάνισης των λέξεων που επιλέγουν να αναφέρουν οι συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις δύο και τρία θα δώσουν στους μαθητές την δυνατότητα να εκφράσουν σε οργανωμένο λόγο τις αναπαραστάσεις τους και να τις αιτιολογήσουν, ώστε να γίνει φανερό πώς είναι δομημένες.

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις θα βάλουν τους μαθητές στην διαδικασία να σκεφτούν την σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως ιστορικό γεγονός. Θα δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξηγήσουν ποια ιστορικά γεγονότα θεωρούν σημαντικά για την κατανόηση της σχέσης Ελλάδας-Ευρώπης, να εκφραστούν δηλαδή ιστορικά. Από τις απαντήσεις που θα δώσουν οι μαθητές στις ερωτήσεις και από τον τρόπο με τον οποίο θα εκφραστούν θα μπορέσει να γίνει φανερό το πώς και το αν τους έχει επηρεάσει η ιστορία στην διαμόρφωση των αναπαραστάσεων, αν δηλαδή πρόκειται για μια απλή συσσώρευση γνώσεων, στάσεων τις οποίες αναπαράγουν ή αν έχουν μπει σε μια διαδικασία αναζήτησης και ιστορικής κατανόησης της σχέσης Ελλάδας – Ευρώπης, μια διαδικασία που θα καθορίζει με την σειρά της και τις αναπαραστάσεις τους.

4.5 Δείγμα της έρευνας

Ο σχεδιασμός μιας ποιοτικής έρευνας δεν είναι μια κλειστή και αυστηρή διαδικασία, όπως στην ποσοτική. Από τη στιγμή που τίθεται το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα, διεξάγεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με το θέμα της έρευνας ώστε να οριστεί η σημασία της έρευνας. Έπειτα, ορίζεται το πού θα πραγματοποιηθεί η έρευνα και ποια θα είναι τα ερευνητικά υποκείμενα καθώς και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Μετά την συλλογή των τελευταίων ακολουθεί η ερμηνεία τους και η καταγραφή των ευρημάτων (Bryman, 2017: 413-415).

Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να γίνουν συνεντεύξεις με μαθητές της τρίτης λυκείου. Η ηλικία των μαθητών καθώς και το γεγονός ότι βρίσκονται σε διαδικασία ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁵, έχοντας έτσι έρθει σε επαφή με το

¹⁵ Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα περιλαμβάνει δύο κύκλους: Ο πρώτος είναι υποχρεωτικός και αντιστοιχεί στο Γυμνάσιο τριετούς φοίτησης (ημερήσιο - εσπερινό). Ο δεύτερος είναι προαιρετικός και αντιστοιχεί στο Λύκειο (Γενικό και Επαγγελματικό) τριετούς φοίτησης. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece>

διδασκτικό αντικείμενο της ιστορίας στην πληρότητά του, τους κάνει το αντιπροσωπευτικότερο δείγμα για την διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα έγιναν συνεντεύξεις με εικοσιπέντε (25) μαθητές τρίτης λυκείου από δύο διαφορετικά σχολεία. Δεκαπέντε (15) μαθητές συμμετείχαν από το 1^ο Γενικό Λύκειο Κορίνθου και δέκα (10) από το 1^ο Πρότυπο Λύκειο Αθηνών-Γεννάδειο. Το δείγμα των μαθητών προέκυψε οικειοθελώς, από μαθητές που εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε μια συνέντευξη κατά την διάρκεια της οποίας θα συζητούσαν για την Ευρώπη.

4.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Οι ποιοτικές έρευνες που γίνονται μέσω συνεντεύξεων οδηγούν στην συλλογή μεγάλου όγκου ερευνητικών δεδομένων. Τα δεδομένα αυτά χρειάζεται να εξηγηθούν και επομένως να ερμηνευθούν (Ibrahim, 2012:39). Στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας, οι τρόποι ανάλυσης του υλικού που έχει προκύψει από την συλλογή δεδομένων είναι αρκετοί. Οι Pistrang and Barker (2012) έχουν κατατάξει τις μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σε τέσσερις κατηγορίες: την θεματική προσέγγιση, την αφηγηματική προσέγγιση, την γλωσσική προσέγγιση και την εθνογραφία.

Για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Θεωρείται από τις κατάλληλες μεθόδους για έρευνες που σκοπό έχουν να παράγουν συμπεράσματα χρησιμοποιώντας ερμηνείες (Ibrahim, 2012:40). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος που σκοπό έχει τον εντοπισμό, την περιγραφή και την αναφορά θεμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα. Σημαντικό είναι ότι η μέθοδος αυτή δεν δεσμεύει τον ερευνητή, αλλά του δίνει την δυνατότητα να καθορίσει ο ίδιος την ανάλυσή του επιστημολογικά και θεωρητικά, στην βάση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Πουρκός & Ίσαρη, 2014:116-117).

Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun και Clarke 2012 στο Τσιώλης, 2018: 98). Αναζητούνται, μέσα στα δεδομένα, μοτίβα νοήματος τα οποία είναι σχετικά με το θέμα. Το θεματικό μοτίβο είναι μια κατηγορία που προκύπτει μέσα από τα δεδομένα και συνδέεται με το επίκεντρο της έρευνας. Είναι βασισμένο σε κωδικούς, που προκύπτουν από την μελέτη του υλικού,

και προφέρει την δυνατότητα για θεωρητική κατανόηση των δεδομένων (Bryman, 2017: 633).

Μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες στην θεματική ανάλυση, ώστε να προκύψουν τα θεματικά μοτίβα, είναι η κωδικοποίηση των δεδομένων. Πρόκειται για την ερμηνεία των δεδομένων, την απόδοση του νοήματος τους μέσω εννοιολογικού προσδιορισμού. Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί αποκαλούνται κωδικοί. Κάθε κωδικός προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο νόημα που ο ερευνητής ανιχνεύει μέσα στα δεδομένα του και βοηθά στην απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας. Για να επιτευχθεί αυτό γίνεται χρήση των κατηγοριών, των εννοιών και των σχημάτων που έχουν προκύψει από την βιβλιογραφική επισκόπηση (Τσιώλης, 2018: 103).

Οι κωδικοί μπορεί να είναι περιγραφικοί ή ερμηνευτικοί. Μπορεί δηλαδή είτε να περιγράφουν το σύνολο του περιεχομένου ορισμένων δεδομένων είτε να προκύπτουν από την ερμηνεία του νοήματος των δεδομένων. Οι περιγραφικοί κωδικοί προέχονται από τα ίδια τα λεγόμενα των πληροφορητών ενώ οι ερμηνευτικοί από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας που έχει διαμορφώσει ο ερευνητής (Τσιώλης, 2018: 104)

4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν βασικές παραμέτρους για την σημασία των ευρημάτων μιας έρευνας. Η εγκυρότητα (validity) αφορά τον έλεγχο της ακρίβειας των ευρημάτων της έρευνας (Creswell, 2009: 314) και η αξιοπιστία (reliability) το κατά πόσο τα ευρήματα είναι αληθινά, αν αντιπροσωπεύουν δηλαδή την πραγματικότητα (Field και Morse στο Μαμούρα, 2011:190). Στην συγκεκριμένη έρευνα η εγκυρότητα διασφαλίστηκε με την επιλογή του κατάλληλου δείγματος για την διερεύνηση του θέματος. Οι μαθητές της τρίτης λυκείου θα είχαν τις καλύτερα διαμορφωμένες αναπαραστάσεις, συγκριτικά με τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων, λόγω της ηλικίας τους και της ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, σε συνδυασμό με τον ικανοποιητικό αριθμό των συμμετεχόντων, εξασφαλίζεται ότι, από το υλικό των συνεντεύξεων και την ανάλυσή του θα προέκυπταν κατηγορίες πλήρεις, οι οποίες θα κάλυπταν διαφορετικές πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου (Morse et al., 2002:18).

Η αξιοπιστία διασφαλίστηκε μέσω του ελέγχου των μελών (member checking) (Μαμούρα, 2011: 191). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για τον έλεγχο της συλλογής του υλικού από τους συμμετέχοντες τόσο κατά την διάρκεια της συλλογής του, όσο και

μετά από αυτή. Στην δεδομένη περίπτωση επιλέχθηκε ο έλεγχος κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, γινόταν σύνοψη των κύριων σημείων όσων έλεγαν οι συμμετέχοντες και στην συνέχεια ζητούνταν επιβεβαίωση για το αν έγιναν σωστά αντιληπτές οι τοποθετήσεις τους (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004:10). Ταυτόχρονα, καθ' όλη την διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων, οι κατηγορίες που παρατηρούνταν ελέγχονταν ξανά και ξανά, τόσο από τα ίδια τα δεδομένα της έρευνας, όσο και από τα πορίσματα άλλων ερευνών, όπως συλλέχθηκαν κατά την επισκόπηση βιβλιογραφίας, ώστε να γίνονται πληρέστερες και πιο σταθερές (Morse et al., 2002:18). Τέλος, η έρευνα, καθ' όλη την διάρκειά της, από τον σχεδιασμό, ως την εξαγωγή συμπερασμάτων, λάμβανε διαρκή ανατροφοδότηση (Creswell, 2009: 315) από καθηγήτρια, η οποία παρείχε καθοδήγηση σε κάθε βήμα της.

5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Οι αναπαραστάσεις μαθητών για την σχέση Ελλάδας και Ευρώπης

Από τη μελέτη και την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών και σε συνδυασμό με τα δεδομένα από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψαν τρία θέματα, που αφορούν το πρώτο ερώτημα, τις αναπαραστάσεις δηλαδή των μαθητών για τη σχέση Ελλάδας και Ευρώπης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές φάνηκε πως βλέπουν την σχέση της χώρας τους με την Ευρώπη μέσα από τρία μεγάλα πρίσματα:

1. Η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση μονομερούς εκμετάλλευσης
2. Η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση αμοιβαίας συνεργασίας
3. Η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση ανταλλαγής ιδεών

1. Η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση μονομερούς εκμετάλλευσης

Από τις συνεντεύξεις με 25 μαθητές προέκυψαν 30 αποσπάσματα λόγου, τα οποία αναφέρονταν στην σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση μονομερούς εκμετάλλευσης.

Οι μαθητές, σε μεγάλο βαθμό, ξεκινούν και αποδέχονται ότι η σχέση της χώρας τους με την Ευρώπη είναι αναπόφευκτη. Την θεωρούν δεδομένη, τονίζοντας πως η Ελλάδα όχι μόνο δεν μπορεί να αγνοήσει την Ευρώπη, αλλά έχει περάσει και μεγάλα διαστήματα της ιστορίας της κατά την διάρκεια των οποίων προσπαθεί να την προσεγγίσει. Αυτή η προσέγγιση αναπαρίσταται από τους μαθητές ως απομάκρυνση

από την Ανατολή, η οποία ταυτίζεται με το παραδοσιακό και το παλιό, το μη εξελιγμένο. Υπάρχει λοιπόν η αναπαράσταση του ότι η Ελλάδα έχει στραμμένο το βλέμμα της στην Ευρώπη, η οποία λειτουργεί ως το πρότυπό της.

Προσδοκούμε σαν χώρα να έχουμε μία σχέση και να είμαστε μια κεντρική, μια δυτική χώρα. Έχουμε ένα παρελθόν που έχει διατηρηθεί ακόμα στη χώρα μας ως μίας ανατολικής χώρας πιο παραδοσιακής ίσως, αλλά υπάρχουν αυτές οι προσπάθειες πιο πολύ για μια Δυτικοποίηση να το πω. (Σ2)

Η Ελλάδα είναι πιο απομακρυσμένη από την Ευρώπη, με την έννοια του ότι είναι πιο κοντά στην Ανατολή. Ας πούμε, και στο μάθημα της ιστορίας λέμε ότι η Ελλάδα προσπαθούσε να φτάσει την δύση αλλά είχε στενούς δεσμούς με την Ανατολή, την μικρά Ασία και αυτή την νοοτροπία. (Σ4)

Θεωρώ πως η Ελλάδα προσπαθεί να μοιάσει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να ενταθεί στην κουλτούρα αυτή. (Σ19)

Δεν μπορεί η Ελλάδα να αγνοήσει την Ευρώπη, γιατί βρίσκεται και στην Ευρώπη. Μπορεί να μην είναι κομμάτι της κλασικής δυτικής Ευρώπης, όπως είναι η Γερμανία, αλλά σίγουρα δεν μπορούμε να την αγνοήσουμε. Όμως η σχέση σίγουρα δεν είναι καλή. (Σ1)

Η Ελλάδα είχε κάνει αρκετές προσπάθειες να ενοποιηθεί κοινωνικά και πολιτικά με ευρωπαϊκούς λαούς, γιατί έβλεπε και η ίδια και προσπαθούσε να δει τον ίδιο της τον εαυτό ως ευρωπαϊκό κράτος. Μέσα από αυτό φαίνεται η αλλαγή των συμφερόντων των ευρωπαϊκών κρατών και των μεγάλων δυνάμεων, που ήταν διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Για παράδειγμα σε καταστάσεις, όπου πίστευαν και οι πολιτικοί της Ελλάδας ότι θα είχαν συμφέρον και βοήθεια από τα ευρωπαϊκά κράτη, ανάλογα με τις καταστάσεις και τα συμφέροντα των δικών τους χωρών άλλαζε αυτή η σχέση. (Σ2)

Ήδη, από τα δύο τελευταία αποσπάσματα λόγου αρχίζει να διαφαίνεται ότι οι μαθητές δεν θεωρούν ότι η σχέση μεταξύ της Ελλάδας με την Ευρώπη είναι καλή. Μάλλον η προσπάθεια της πρώτης να προσεγγίσει το ευρωπαϊκό δημιουργεί μια συνθήκη εκμετάλλευσης. Οι σχέσεις αναπαρίστανται ως αναγκασμένες και οι χώρες παρουσιάζονται υποχρεωμένες να τα πηγαίνουν καλά, ώστε να μπορούν να εξασφαλίζουν την οικονομική και πολιτική συνεργασία τους.

Πολιτικά και οικονομικά είναι ενωμένη, είμαστε σε μια ένωση, αλλά είναι και οι σχέσεις αναγκασμένες. Δηλαδή, στην ΕΕ κάποιες χώρες είναι ενωμένες αλλά δεν σημαίνει ότι τα πάνε καλά, είναι σαν μια ταμπέλα, που σημαίνει ότι είναι υποχρεωμένες να τα πάνε καλά η μία με την άλλη. (Σ11)

Οι μαθητές συνεχώς επισημαίνουν πως πρόκειται για μια επιφανειακή σχέση. Μέσα σε αυτή η Ελλάδα αναπαρίσταται ως μια χώρα αδύναμη, την οποία η Ευρώπη εκμεταλλεύεται και την μεταχειρίζεται ως πιόνι («η Ελλάδα είχε τον ρόλο ενός πιονιού στα συμφέροντα των ευρωπαϊκών χωρών» (Σ2)) για να μπορέσει να καλύψει τις δικές της ανάγκες και να κερδίσει μεγαλύτερα οφέλη.

Η Ευρώπη είναι ένας θεσμός, που στηρίζεται πάνω σε ένα σύστημα, οικονομικό και κοινωνικό, το οποίο στην ουσία του δεν είναι δίκαιο για την πλειοψηφία των ανθρώπων. Είναι κάτι που συμφέρει κάποιους. Και είναι πάρα πολύ θεσμοί που είναι πολύ αμφιλεγόμενοι. (Σ3)

Προσωπικά δεν βλέπω τρόπο ένας Αμερικανός ή ένας Γερμανός, που δεν έχει καν σχέση με την Ελλάδα, όπως έχουμε εμείς με τους κύπριους, θα ερχόταν να σκοτώσει ανθρώπους χωρίς να μπαίνει στην μέση το συμφέρον το δικό του, να μην φαίνεται ότι θα κερδίσει κάτι αυτός. (Σ16)

Δεν είναι τόσο θετική η σχέση. Προσπαθούν να μας την περάσουν ως θετική και να μας δείξουν το ότι η ΕΕ βοηθά την Ελλάδα αλλά όχι με τον τρόπο που μας διδάσκουν εμάς. Μας λένε ότι προστατευόμαστε αλλά όχι για λόγους δικούς μας, για όφελος δικό τους. Όπως τώρα για παράδειγμα, που βρισκόμαστε σε μια περίεργη κατάσταση προσπαθούν να μας πείσουν ότι θα μας βοηθήσουν. Που όντως θα μας βοηθήσουν, αλλά όχι για την δική μας προστασία, για δικό τους συμφέρον. (Σ22)

Αλλά γενικώς αυτή η σχέση φαίνεται ότι δεν ήταν στο χέρι της ίδιας της χώρας, παρά των μεγάλων δυνάμεων της Ευρώπης, γιατί βλέπουμε ότι υπάρχουν αρκετά συμφέροντα και καταστάσεις όπου η Ελλάδα είχε τον ρόλο ενός πιονιού, ήταν στα συμφέροντα των ευρωπαϊκών χωρών. (Σ2)

Μάλιστα, πολλές φορές οι μαθητές, για να στηρίξουν την άποψή τους ανατρέχουν στο παρελθόν αναφέροντας πως αυτή η σχέση εκμετάλλευσης εντοπίζεται μέσα στο ιστορικό συνεχές. Η Ευρώπη παρουσιάζεται να ζητά ανταλλάγματα για την βοήθεια που προσέφερε στην Ελλάδα, ενώ, άλλες φορές, παρουσιάζεται να προκαλεί προβλήματα στην χώρα αντί να την βοηθά. Αυτές οι παρατηρήσεις προκύπτουν από τα εξής αποσπάσματα:

Θυμάμαι όταν θέλαμε να κάνουμε επανάσταση το 1821, μας βοηθούσαν οι μεγάλες δυνάμεις αλλά μετά μας ζητούσαν κάτι σαν αντάλλαγμα. (Σ12)

δεν νομίζω ότι έχουν και τις καλύτερες σχέσεις. Παρότι συνεργάζονται στην ΕΕ πάντα θέλουν αντάλλαγμα από την Ελλάδα. (Σ17)

Είναι οι Μεγάλες δυνάμεις οι οποίες κατά την γνώμη μου εκμεταλλεύονται την Ελλάδα και όταν έχει την ανάγκη τους είτε δεν την βοηθάνε είτε την βοηθάνε σε ελάχιστο βαθμό. Η μικρασιατική καταστροφή, ας πούμε, που όταν έπεσε η Σμύρνη αντί να σώσουν τους Έλληνες που σκοτώνονταν, ήταν τα καράβια τους στο λιμάνι και δεν βοήθησαν κανέναν. (Σ20)

Σκέφτομαι την ιστορία που έχω διαβάσει, η χούντα, ο βασιλιάς, η συμπεριφορά σε όλα από την επανάσταση, από τη Μικρασιατική καταστροφή, εμφύλιος, πραξικόπημα, δεν μπορώ να φανταστώ σημεία που υπήρχε ουσιαστική βοήθεια. Αντιθέτως η Ευρώπη ήταν το πρόβλημα της Ελλάδας πολλές φορές. Στην ελληνική επανάσταση που βοήθησαν μόνο στο τέλος, στην Μικρασιατική καταστροφή δεν βοήθησαν τους πρόσφυγες, στον ΒΠΠ η Γερμανία ήταν υπεύθυνη, και Ιταλία και άλλες μισές χώρες δεν στήριζαν την ελληνική αντίσταση και έφεραν διχόνοια. Ουσιαστικά η Ελλάδα απελευθερώθηκε μόνη της, και μετά στον εμφύλιο, με την ανοχή της Ευρώπης έγινε και η χούντα, κυρίως από την Αμερική, αλλά και πάλι. Και τώρα και τα μνημόνια. Δεν μπορώ να σκεφτώ ένα σημείο που η Ευρώπη ήταν ιδιαίτερα βοηθητική. (Σ1)

Αυτήν την εκμετάλλευση μάλιστα, επισημαίνουν κάποιοι μαθητές, η Ελλάδα δεν την υφίσταται μόνο από την Ευρώπη αλλά και από τις ΗΠΑ. Παρουσιάζεται επομένως και μια τρίτη δύναμη, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με την Ευρώπη ως προς την σχέση της με την Ελλάδα. Ταυτόχρονα, κάποιοι μαθητές τόνιζαν πως αυτή την μεταχείριση λαμβάνει και κάθε μικρή και ανίσχυρη χώρα, όπως η Ελλάδα, οι οποίες φαίνεται να λειτουργούν ως ένα πεδίο για την ενίσχυση των συμφερόντων των δυνατών χωρών.

Ένα πεδίο πολιτικών παιχνιδιών. Δεν είναι ότι τους νοιάζει πραγματικά πως είναι ο ελληνικός λαός. Αντίστοιχα για κάθε άλλη τέτοια μικρή χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν τίθεται το ζήτημα εκεί. (Σ3)

Ας πούμε το πως η Ελλάδα που έχει γίνει μεγάλη νατοϊκή βάση, γιατί έχει σχέση η ΕΕ με το ΝΑΤΟ και στέλνουμε πόσα χρήματα του ελληνικού λαού σε Ραφάλ, σε όπλα, αντί να τα πάμε σε ουσιαστικά πράγματα που έχει ανάγκη ο ελληνικός λαός, όπως η υγεία και η παιδεία. Ή με τους μετανάστες. Σκοτώνονται άνθρωποι στα σύνορα, έρχονται ξεριζωμένοι από χώρες που είναι φτωχές και ο λαός είναι φτωχός, εξαιτίας πολέμων και εκμετάλλευσης που ασκεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Αμερική. Για παράδειγμα, ο πόλεμος στη Συρία, δεν το κάνανε οι Σύριοι από μόνοι τους. (Σ3)

Όμως δεν πάει να είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης, γιατί η Ελλάδα, είμαστε χρεωμένοι, είμαστε στο ΝΑΤΟ, οπότε έχουμε και την πολεμική σχέση, να τους βοηθήσουμε, ή να μας βοηθήσουν αν βρεθεί ανάγκη. Εγώ δεν το θεωρώ και ότι θα γίνει αυτό στην πραγματικότητα, ότι θα υπάρχει αυτή η βοήθεια. (Σ16)

Τώρα που είμαστε στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν είναι ότι στην ουσία παίρνουμε κάποια ουσιαστική θέση σαν λαός, σαν κράτος και ότι λύνονται τα προβλήματά μας. Στην ουσία είμαστε λιγάκι ως ένα παρακλάδι για να στηρίζονται και οι μεγάλες δυνάμεις, όπως το ΝΑΤΟ και η ΕΕ. (Σ3)

Οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρουν και τις αιτίες αυτής της εκμετάλλευσης, την οποία υφίσταται η χώρα τους. Σε πρώτη φάση, αυτή οφείλεται στην μεγάλη οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης, η οποία αναπαρίσταται ως «κέντρο του σύμπαντος στην σημερινή οικονομία (1^η)». Η Ευρώπη, λόγω της ισχυρής οικονομίας της, παρουσιάζεται να κυριαρχεί στο πεδίο των αποφάσεων και η Ελλάδα αναγκάζεται να ακολουθεί, καθώς παρουσιάζεται οικονομικά εξαρτημένη από την Ευρώπη. Τα παρακάτω αποσπάσματα λόγου είναι ενδεικτικά:

Η Ευρώπη είναι το κέντρο του σύμπαντος στη σημερινή οικονομία και γενικά στο οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο και δεν μπορείς αυτό να το αγνοήσεις. (Σ1)

Δεν πιστεύω ότι η Ελλάδα έχει πολύ μεγάλη θέση στις αποφάσεις. Πιστεύω, οι πιο μεγάλες χώρες οικονομικά, που προσφέρουν περισσότερα στην ΕΕ, θα έχουν περισσότερο λόγο στις αποφάσεις. (Σ17)

Υπάρχει μία σχέση όπου η Ελλάδα απαιτεί περισσότερη δικαιοσύνη ή κάτι παραπάνω, η Ευρώπη αρνείται και ότι και αν γίνει στην Ελλάδα κάπως καταλήγει η Ελλάδα να υποκύψει, ακόμα αν είναι εντελώς απροσδόκητα. (Σ1)

Θεωρώ πως πολύ εύκολα οι δυνατότερες οικονομικά χώρες να εκμεταλλευτούν την Ελλάδα. Ας πούμε δεν έχει τον πρώτο λόγο στις αποφάσεις, γενικά κατευθυνόμαστε από τι αποφάσεις θα πάρει η Γερμανία ή οι άλλες δυνάμεις και ανάλογα πράττουμε. Τώρα με τον πόλεμο Ουκρανία-Ρωσία, δεν θεωρώ πως μπορούσαμε να πάρουμε ανεξάρτητα κάποια απόφαση. Δηλαδή αν θέλει η Ελλάδα σαν Ελλάδα να υποστηρίξει ή να μείνει αμέτοχη, γιατί με τις πράξεις που έγιναν δεν έμεινε αμέτοχη. (Σ19)

Η Ελλάδα ελέγχεται από τα άλλα κράτη και καθορίζουν την δράση της, λόγω της περιορισμένης οικονομίας. (Σ4)

Την οικονομική εξάρτηση της Ελλάδας από την Ευρώπη οι μαθητές την αποδίδουν στους συνεχείς δανεισμούς της χώρας. Κάποιοι μαθητές αναφέρονται σε μια πιο εκτεταμένη χρονικά περίοδο δανεισμού ξεκινώντας από την μετεπαναστατική περίοδο και άλλοι εμμένουν περισσότερο στην πρόσφατη οικονομική κρίση. Σε κάθε περίπτωση το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Ο δανεισμός της Ελλάδας από την Ευρώπη, προκαλεί οικονομική εξάρτηση της πρώτης από την δεύτερη. Αυτό με την σειρά του οδηγεί την Ελλάδα σε κατώτερη θέση και δίνει την δυνατότητα στην Ευρώπη να την εκμεταλλεύεται.

Στην σημερινή σχέση παίζουν ρόλο τα δάνεια που έχει πάρει η Ελλάδα, γιατί στα μάτια των ευρωπαίων εμείς είμαστε ένα κράτος που τους χρωστάει που μπορούν να το εκμεταλλευτούν και να το μεταχειριστούν όπως θέλουν για να βγάλουν τα μεγαλύτερο δυνατό κέρδος για αυτά. (Σ16)

Με αφορμή και την ιστορία που κάνουμε φέτος, θα έλεγα ότι η Ελλάδα συνεχώς δανειζόταν από την Ευρώπη και ότι από πίσω υπήρχαν πιο σκοτεινοί σκοποί, θέλανε να μας χειραγωγήσουν. Φαίνεται ότι είμαστε μια αδύναμη χώρα που οι άλλοι την εκμεταλλεύονται. Ήμασταν δηλαδή αλλά εξακολουθούμε να είμαστε. Σταδιακά υπήρξε πρόοδος, αλλά σιγά σιγά με την κρίση τα τελευταία χρόνια υπάρχει πτώση. Ερ: Την αναφορά σου στα δάνεια που θα την τοποθετούσες χρονικά; Απ: Κυρίως μιλάμε για την μετ' επαναστατική περίοδο, δηλαδή από το 1821 και μετά. (Σ23)

Απ: Το ότι μας δίνουν λεφτά. Θα ξεκινούσα από τα χρέη. Τα πρόσφατα, του Τρικούπη, με τις χρεωκοπίες. Φαίνεται ότι είμαστε λίγο υποανάπτυκτοι λόγω του ότι είμαστε τετρακόσια χρόνια υπό ένα καθεστώς μη φιλελεύθερο και είχαμε

χάσει μερικά επεισόδια, χάσαμε την οικονομία και επειδή δεν έχουμε κέρδη παίρνουμε από τους άλλους δάνεια. (Σ7)

Μέσα στα λεγόμενα των μαθητών όμως, αρχίζει να διαφαίνεται και η αναπαράσταση της Ελλάδας ως θύμα των συνθηκών. Από τα λεγόμενά τους, αυτή η οικονομική εξάρτηση και η εκμετάλλευση της χώρας τους παρουσιάζεται ως κάτι από το οποίο η Ελλάδα δεν μπορεί να ξεφύγει καθώς είναι θύμα της κατάστασης. Δεν διαφαίνεται να υπάρχει κάπου είδους ανάληψη ευθύνης. Μάλιστα οι μαθητές, κατά κύριο λόγο, αξιοποιούν ως άλλοθι - εκτός από τα χρέη- και την Οθωμανική κατάκτηση της Ελλάδας. Εντοπίζουν ότι αυτή είναι η αιτία για την οικονομική καθυστέρηση και την άνιση θέση της χώρας τους σε σχέση με την Ευρώπη αλλά ταυτόχρονα είναι και ο λόγος για τον οποίο η Ελλάδα δεν έχει μπορέσει να αναπτυχθεί και σε άλλους τομείς στην σημερινή εποχή. Χαρακτηριστικά οι μαθητές αναφέρουν:

Η οθωμανική αυτοκρατορία και η αποκοπή της Ελλάδας από το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, μας έχει φέρει σε δεύτερη ταχύτητα σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Ε: Σε δεύτερη ταχύτητα ως προς τι; Μ: Ως προς την οικονομική πρόοδο, τις υποδομές, τη νοοτροπία και τον πολιτισμό, την κουλτούρα μας. (Σ6)

Μείναμε πολλά χρόνια κάτω από τουρκική κατοχή. Νομίζω χάσαμε πολύ επαφές με την Ευρώπη. Οπότε κατά κάποιο τρόπο νιώθω ότι μας κατευθύνουνε, σαν να έχουμε χάσει τον ρόλο μας, παλιά η Ελλάδα έδινε πολλές ιδέες στην Ευρώπη, με την επιστήμη με την τέχνη, τώρα έχουμε μείνει πιο πίσω. Γιατί όταν η Ευρώπη πήγαινε μπροστά εμείς προσπαθούσαμε να απελευθερωθούμε... έτσι δεν είναι; (Σ13)

Τα περισσότερα τεχνολογικά επιτεύγματα του σύγχρονου κόσμου έχουν βρεθεί από τις δυτικές χώρες, αφού εμείς ήμασταν υπό τους Οθωμανούς, δεν μπορούσαμε να αναπτυχθούμε, η Αφρική δεν έχει τα μέσα, τα χρήματα. Από την Ευρώπη έχουν έρθει οι μεγαλύτερες αλλαγές και τα επιτεύγματα. Και από την Αμερική, αλλά κυρίως από την Ευρώπη. Και οι ντόπιοι της Αμερικής δεν είχαν μεγάλη ανάπτυξη πριν πάνε οι Ισπανοί με τους Πορτογάλους στην Λατινική Αμερική. (Σ16)

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσα από τον λόγο των μαθητών διαφαίνονται και οι πηγές των αναπαραστάσεων τους. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές αναφέρονται στα σχολικά τους βιβλία ή σε απόψεις που τους έχουν μεταφέρει οι εκπαιδευτικοί τους.

Ταυτόχρονα υπάρχουν και ορισμένες αναφορές στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μάλιστα, οι μαθητές μπορεί ακόμα και αν ασκήσουν κριτική σε όσα ακούν θεωρώντας ότι η σχέση που προβάλλεται για την Ελλάδα και την Ευρώπη δε ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Δεν είναι τόσο θετική η σχέση. Προσπαθούν να μας την περάσουν ως θετική και να μας δείξουν το ότι η ΕΕ βοηθά την Ελλάδα αλλά όχι με τον τρόπο που μας διδάσκουν εμάς. (Σ22)

Με αφορμή και την ιστορία που κάνουμε φέτος, θα έλεγα ότι η Ελλάδα συνεχώς δανειζόταν από την Ευρώπη. (Σ23)

Μέσα από τα βιβλία, μου έχει δημιουργηθεί η αίσθηση ότι ήταν μια προσπάθεια για να ενισχυθεί η Ελλάδα και να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα και κινδύνους. Αλλά έπειτα, από τους καθηγητές, καταλάβαινα ότι δεν ήτανε 'αχ, να βοηθήσουμε την καημένη την Ελλάδα', υπήρχαν και συμφέροντα πίσω από αυτό. (Σ9)

Ας πούμε, και στο μάθημα της ιστορίας λέμε ότι η Ελλάδα προσπαθούσε να φτάσει την δύση αλλά είχε στενούς δεσμούς με την Ανατολή. (Σ4)

Τώρα ακόμη και οι άνθρωποι δεν έχουν τις καλύτερες σχέσεις γιατί βλέπω και στο διαδίκτυο τεστ, τι γνώμη έχουν οι άλλες χώρες για την Ελλάδα. (Σ17)

2. Η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση αμοιβαίας συνεργασίας

Ένα ακόμα μεγάλο θέμα που προέκυψε από την μελέτη των συνεντεύξεων ήταν αυτό της αναπαράστασης της σχέσης Ελλάδας και Ευρώπης ως σχέσης αμοιβαίας συνεργασίας. Μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών προέκυψαν αποσπάσματα λόγου από τα οποία φαίνεται πως η Ευρώπη αναπαρίσταται ως μια ένωση. Αυτό μάλιστα γίνεται φανερό και από τις πρώτες ανταποκρίσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν ποιες είναι οι πρώτες λέξεις που σκέφτονται σχετικά με την Ευρώπη, οι δώδεκα ανέφεραν την λέξη ένωση ή κάποια εναλλακτική της, όπως ενότητα, και τρεις μαθητές αναφέρθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως θεσμό.

Σύμφωνα με τους μαθητές, η ένωση αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η Ελλάδα ενδυναμώνεται. Μάλιστα, παρατηρείται πως οι μαθητές, παρόλο που τους ζητήθηκε να μιλήσουν μόνο για την σχέση Ελλάδας και Ευρώπης, όταν έκαναν λόγο για συνεργασία, αναφερόταν σε όλες τις χώρες που είναι συνδεδεμένες με την Ευρώπη στο

πλαίσιο της ένωσης. Αυτή η ένωση, μέσω της συνεργασίας, σκοπό έχει την πρόοδο, την ισότητα και την ενδυνάμωση των χωρών. Η πρόοδος των χωρών εξασφαλίζει και την πρόοδο της Ευρώπης ως ένωσης. Επομένως, η αναπαράσταση που προκύπτει είναι η εξής: δυνατές χώρες σημαίνει δυνατή Ευρώπη. Χαρακτηριστικά, οι μαθητές αναφέρουν:

Θεωρώ ότι η Ευρώπη είναι ένα πλαίσιο, μία ένωση, η οποία στόχο έχει τύχει το κοινό όφελος, και αποτελείται από πολλούς κρίκους. Αν ένας κρίκος αποδυναμωθεί τότε θα καταρρεύσει όλο το υπόλοιπο. Για αυτό πάντα υπάρχει μέριμνα για την ενδυνάμωση. (Σ9)

Γιατί η Ευρώπη διαθέτει πολλά κράτη μέλη, τα οποία σε συνεργασία μεταξύ τους, μέσω των ευρωπαϊκών Θεσμών, της Ευρωπαϊκής επιτροπής, του ευρωπαϊκού συμβουλίου, του ευρωκοινοβουλίου και τα λοιπά, λειτουργούν, μεταφορικά, σαν οικογένεια και προσπαθούν να προστατεύσουν και τα συμφέροντα κάθε κράτους-μέλους. (Σ10)

Σίγουρα μια χώρα θα μπορέσει να προοδεύσει, αν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ χωρών, η πρόοδος θα είναι συλλογική και ευρύτερη. (Σ15)

Ίσως την δημιουργία της ΕΕ. Γιατί κατά κάποιο τρόπο, όπως έμαθα στην έκθεση, αποφάσισαν λίγο πριν τον ΑΠΠ να δημιουργηθεί μια ένωση για αν αποτρέψουν όλα αυτά τα γεγονότα, αλλά απέτυχε και έπειτα ξαναπροσπάθησαν και αυτό είχε σκοπό την ένωση, και να δημιουργήσουν συμμαχίες, και να σταματήσει ό,τι συνέβαινε. Και να σταματήσουν να βάζουν ταμπέλες στις χώρες: αδύναμοι, δυνατοί... Ερ: Μήπως σου έρχεται στο νου και κάποια εικόνα; Απ: Ίσως από ένα παιδικό βιβλίο, όπου δείχνει όλα τα παιδάκια σε κύκλο, να κρατάνε χέρι- χέρι ο ένας τον άλλον. Όπως είναι η σημαία της ΕΕ, που είναι γύρω-γύρω τα αστέρια. (Σ13)

Παρατηρείται μάλιστα ότι, ως προς την συνεργασία, οι μαθητές κρίνουν σημαντικό αυτή να υπάρχει όχι μόνο μέσα στο πλαίσιο της Ευρώπης, ως ένωσης ή ως γεωγραφικής περιοχής, αλλά μεταξύ όλων των χωρών. Κυριαρχεί έντονα η άποψη πως ο αποκλεισμός μιας χώρας από το σύνολο της στερεί την δυνατότητα για πρόοδο, ενώ η γενικευμένη συνεργασία μεταξύ όλων των χωρών αναπαρίσταται από τους μαθητές ως ευκαιρία για συνολική πρόοδο. Αποσπάσματα που καθιστούν φανερή αυτήν την αναπαράσταση είναι τα εξής:

Η Ελλάδα είναι στην Ευρώπη, είναι σημαντικό να είναι συνδεδεμένες και όχι μόνο με την Ευρώπη, να μην είμαστε κλεισμένοι σε ένα πολύ στενό τόπο και γεωγραφικά και πνευματικά. Να επικοινωνούμε και να συνεργαζόμαστε με τους άλλους λαούς, είτε είναι της Ευρώπης είτε άλλοι. (Σ4)

Είναι ωραίο πιστεύω όλα τα κράτη να είναι ενωμένα, να ανταλλάσσουν απόψεις να συνεργαζόμαστε. Έχουμε πολλά να πάρουμε και να δώσουμε. (Σ13)

Πιστεύω πως θα ήταν το ιδανικότερο. Δεν πρέπει καμία χώρα να είναι αποκλεισμένη. Πρέπει να υπάρχει σχέση και όχι μόνο Ελλάδας- Ευρώπης αλλά και γενικότερα μεταξύ των χωρών. Πρέπει να υπάρχει σχέση όχι μόνο με την Ευρώπη, αλλά και με τα Ανατολικά κράτη και με τα Αφρικανικά κράτη. Να υπάρχει σε όλους τους διακρατικούς παράγοντες μια καλή σχέση. (Σ16)

Εγώ πιστεύω ότι γενικά όλες οι χώρες θα πρέπει να έχουν σχέση μεταξύ τους. Με σκοπό να υπάρχει αρμονία, αλληλοβοήθεια, αλληλεγγύη. (Σ17)

Στην ανάλυση των αποσπασμάτων λόγου των μαθητών παρατηρήθηκε ότι αυτή η σχέση αμοιβαίας συνεργασίας εντοπίζεται σε τρεις τομείς. Ο πρώτος από αυτούς είναι η ασφάλεια απέναντι σε εχθρούς. Οι μαθητές αναφέρουν ότι η συνεργασία στο πλαίσιο της Ευρώπης, προσφέρει την απαραίτητη ασφάλεια σε περίπτωση πολέμου, αφού, όπως υποστηρίζουν, σε περίπτωση που συμβεί ένας πόλεμος θα μπορέσουν όλες οι χώρες να συνδράμουν. Η αναφορά στον πόλεμο είναι κατά κύριο λόγο γενικόλογη και υποθετική («αν γίνει κάτι κακό» 8^η / «αν, ο μη γένοιτο, προκηρυχθεί κάποιος πόλεμος» 10^η).

Υπάρχει συνεργασία, με την ασφάλεια θα υποστηρίξει τον άλλο, δίνουν βοήθεια. (Σ11)

Ναι, γιατί ανήκει στην Ευρώπη η Ελλάδα και φαίνεται όλοι οι κάτοικοι της Ελλάδας να νιώθουν μια ασφάλεια και ελευθερία. (Σ 21)

Ναι φυσικά. Επειδή δεν γίνεται να μην έχουμε σχέση μαζί τους. Χώρες που είναι τόσο κοντά, και να μην ήταν η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι σημαντικό να κρατάνε μία καλή σχέση, ώστε να αν γίνει κάτι κακό να βοηθήσει η μία την άλλη. Με αυτό τον τρόπο. (Σ8)

Αλλά εμένα η άποψή μου είναι ότι, γενικά σε αυτή τη σχετικά μακρόχρονη ιστορία της προσφέρει ασφάλεια, προσφέρει σταθερότητα και δύναμη ενδεχομένως. Εντασσόμαστε σε μία οικογένεια, δεν είμαστε μόνοι μας φαίνεται ότι έχουμε συμμάχους, όχι μόνο στα λόγια αλλά και στα χαρτιά ας πούμε. Δηλαδή, αν ο μη γένοιτο, προκηρυχθεί κάποιος πόλεμος ή οτιδήποτε, κανονικά τα Ευρωπαϊκά κράτη μέλη και η Ευρώπη γενικότερα, οφείλει να υπερασπιστεί ένα δικό της κράτος μέλος. (Σ10)

Ναι σίγουρα είναι σημαντικό, γιατί η Ελλάδα είναι μικρή χώρα και πολύ σημαντική. Δηλαδή, και σαν περιοχή έχει πολλά όμορφα μέρη και να ήταν μόνη της και ανεξάρτητη θα ήταν πιο εύκολο πιστεύω να την κατακτήσει μια άλλη χώρα. (Σ18)

Είναι, επίσης, σε μεγάλο βαθμό έντονες οι αναφορές των μαθητών σε πρώτο πρόσωπο, καθώς γίνεται στον λόγο τους συχνή χρήση του «εμείς». Οι μαθητές φαίνεται να έχουν την αναπαράσταση πως η χώρα τους βρίσκεται σε κίνδυνο από γειτονικές χώρες και συγκεκριμένα από την Τουρκία. Από αυτόν τον κίνδυνο την προστατεύει η συνεργασία της με την Ευρώπη.

Γιατί, όταν εμείς έχουμε την σχέση που έχουμε με τους Τούρκους είναι πολύ ευαίσθητο το θέμα, ειδικά αυτή την στιγμή, τα τελευταία είκοσι χρόνια, με τα Ίμια, όλα αυτά που έχουν γίνει, είναι ευαίσθητο το τι μπορεί να συμβεί, ακόμα και ένας πόλεμος που μπορεί να γίνει και παγκόσμιος πολύ εύκολα. Για παράδειγμα να μπουν στην Κύπρο, να επακολουθήσουν πολλά. (Σ16)

Η σχέση αυτή προσφέρει διπλωματική δύναμη και προστασία από τους απέναντι γείτονες μας που έχουμε διαφωνίες. (Σ7)

Ναι, πόσο μάλλον όταν αντιμετωπίζουμε και κίνδυνο στα σύνορα, όχι τόσο εμείς αλλά και διάφορες άλλες χώρες. Πρέπει να υπάρχει ομόνοια και έτσι πρέπει να υπάρχει και ομαλή έκβαση σε περιπτώσεις ανάγκης. Και να είναι δίπλα η μια χώρα με την άλλη, οικονομικά είτε στρατιωτικά. (Σ23)

Παρατηρείται μάλιστα ότι την αναπαράσταση της βοήθειας απέναντι σε εχθρούς οι μαθητές την στηρίζουν, ενίοτε, αξιοποιώντας ιστορικά γεγονότα. Τα περισσότερα τοποθετούνται χρονικά στο παρελθόν. Εξάιρεση αποτελεί η αναφορά ενός μαθητή στον πόλεμο Ουκρανίας και Ρωσίας.

Νομίζω από την επανάσταση του 1821, εκεί φάνηκαν οι σχέσεις. Γιατί δημιουργήθηκαν οι χώρες που είναι και σήμερα. Και μετά και στον δεύτερο παγκόσμιο, και στον πρώτο, από εκεί φαίνονται οι σχέσεις που έχουν σήμερα. Ερ: Θα χρησιμοποιούσες τους πολέμους για να δείξεις τι ακριβώς; Απ: Πώς φαίνονται σε δύσκολες καταστάσεις η συνεργασία που έχουν οι χώρες τις Ευρώπης. (Σ12)

Στην φιλική εταιρία, οι φιλικοί προσπάθησαν να πάρουν βοήθεια από την Ρωσία. Και αργότερα στον ΒΠΠ είχαν ζητήσει βοήθεια θυμάμαι από την Γερμανία, υπήρχαν Έλληνες που ήταν φιλογερμανοί, περίμεναν από την Γερμανία να βοηθήσει την Ελλάδα. (Σ14)

Γιατί θα έλεγα ότι αυτή η σχέση φιλίας ξεκίνησε από το 1821, όταν φιλέλληνες από την Αγγλία και άλλες χώρες ήρθαν να πολεμήσουν, στην Ναυμαχία στο Ναβαρίνου ήρθαν με πλοία δικά τους. (Σ16)

Και αν το συγκρίνω και με την Ουκρανία, η οποία δεν ήταν στην Ευρωπαϊκή Ένωση και αυτό ήταν ένα πρόβλημα και θέλησε να μπει βέβαια μετά που είχε γίνει η εισβολή στη Ρωσία, αλλά αυτό φυσικά δεν γίνεται. Αλλά, αν ήταν ενδεχομένως στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να μπορούσε η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως οντότητα, να δράσει πιο ενεργά στον πόλεμο που λαμβάνει χώρα. Οπότε, ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντικό να είμαστε και να παραμείνουμε στην Ευρώπη. (Σ10)

Ο δεύτερος τομέας στον οποίο εντοπίζουν η μαθητές αυτή την σχέση συνεργασίας Ελλάδας και Ευρώπης είναι αυτός της αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων και της παροχής βοήθειας σε χώρες που έχουν ανάγκη. Μέσα στο πλαίσιο της συνεργασίας ουσιαστικά, κάθε φορά που προκύπτει ένα πρόβλημα, είτε μεμονωμένο είτε συλλογικό, υπάρχουν οι δυνατότητες για επίλυσή του. Οι μαθητές για να στηρίξουν αυτή τους την αναπαράσταση αξιοποιούν κυρίως ιστορικά γεγονότα σύγχρονα της εποχής τους. Χαρακτηριστικά:

Γιατί έχει δοθεί βοήθεια πολλές φορές, και ειδικά στην Ελλάδα, που, αντικειμενικά, αντιμετωπίζει προβλήματα σε πολλούς τομείς, ακόμη και σήμερα, έχει υπάρξει μεγάλη μέριμνα. Και το πιο απλά παραδείγματα, όταν είχαν γίνει οι καταστροφικές πυρκαγιές στο μάτι είχαν έρθει και πυροσβεστικές δυνάμεις και από άλλα κράτη. (Σ9)

Ναι. Είμαστε και γεωγραφικά κοντά και μας συμφέρει σαν ένωση, πρέπει κάπως να συνεργαζόμαστε, πρέπει να έχουμε κάτι κοινό, για να τα βγάλουμε πέρα. Για παράδειγμα και τώρα που υπάρχει η κρίση με το φυσικό αέριο και λοιπά πρέπει να υπάρχει κοινό έδαφος και να συνεργάζονται όλοι οι λαοί της Ευρώπης για να επιβιώσουν. (Σ12)

Ναι. Και από την στιγμή που ανήκουν στο ίδιο γεωγραφικό μέρος και από την στιγμή που κάποια χώρα θα χρειαστεί βοήθεια, όπως ας πούμε με τις φωτιές. Και αλληλεπιδράσεις και να παίρνουν και κοινές αποφάσεις σε διάφορα θέματα που αφορούν ευρύτερα τους ανθρώπους, όχι τους ανθρώπους σε μια χώρα. Για παράδειγμα ίσως με την αύξηση των τιμών και των ειδών πρώτης ανάγκης να παρθεί μια κοινή απόφαση, όπως και για τις πηγές πετρελαίου και το φυσικό αέριο, ώστε να υπάρχει μια αρμονία. Νομίζω είναι σημαντικό όταν μια χώρα αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, οικονομικό, πολιτικό, να μιλάει και να επικοινωνεί με τις χώρες της Ευρώπης ώστε να βρεθεί μια λύση, να την βοηθήσουν. (Σ19)

Φυσικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση βοηθάμε ο ένας τον άλλον, επειδή είσαι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επειδή είναι στην ίδια ήπειρο και επειδή έχουν ίδια πολιτική, θα βοηθούσαν αν είχε γίνει μία τεράστια κρίση. (Σ8)

Ο τρίτος τομέας σχετικά με την αναπαράσταση της αμοιβαίας συνεργασίας είναι αυτός της παροχής ευκαιριών για ανάπτυξη και εξέλιξη. Αυτή η ανάπτυξη εντοπίζεται από τους μαθητές σε διάφορους τομείς (οικονομία, πολιτισμός, εκπαίδευση, εργασία).

Πιστεύω ότι η Ευρώπη σε βοηθάει και σου δίνει ευκαιρίες για πολλά νέα πράγματα. Δηλαδή, πολλά προγράμματα και στο εκπαιδευτικό σύστημα και πέρα από αυτό, ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, είναι ένα πρώτο θεμέλιο το οποίο σε διευκολύνει. Πολλά γίνονται με τη βοήθεια της ευρωπαϊκής ένωσης και σε βοηθάει να αποκτήσεις γνώσεις, εμπειρίες, και αυτό το αντιλαμβάνομαι σαν κάτι θετικό. (Σ9)

Οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό κρίνουν ότι η πρόοδος της χώρας τους έχει συμβεί λόγω της συνεργασίας της με την Ευρώπη, η οποία έχει δώσει στην Ελλάδα τις δυνατότητες να εξελιχθεί. Αυτή η άποψη στηρίζεται στην αναπαράσταση της Ευρώπης ως εξελιγμένης και ως προτύπου, στο πλαίσιο της οποίας η Ελλάδα, αλλά και κάθε άλλη χώρα, έχει κάθε ευκαιρία να βελτιωθεί. Έτσι, η Ελλάδα παρουσιάζεται και ως μια πιο

οπισθοδρομική χώρα ή μια χώρα που, ενώ έχει τις δυνατότητες, χρειάζεται στήριξη για να προοδεύσει. Επίσης, μέσα από τον λόγο των μαθητών διακρίνονται δύο ακόμα πηγές των αναπαραστάσεών τους, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης («Μου αρέσει να βλέπω βίντεο» Σ25) και οι ρήσεις προσώπων («έχω διαβάσει δηλαδή, την φράση που είχε ο Καραμανλής ότι: «Ανήκουμε στη Δύση»» Σ10.).

Ναι, γιατί ωφελείται σε πολλούς τομείς, και οικονομικούς και πολιτιστικούς. Θεωρώ ότι μπορεί να αναπτυχθεί πολύ περισσότερο μέσα στην Ευρώπη παρά μόνη της και αυτόνομη. Πριν την Ευρώπη η Ελλάδα ήταν αδύναμη χώρα και δεν μπορούσε να λειτουργήσει όπως έπρεπε και όπως μπορούσε να λειτουργήσει γιατί είχε πολλές δυνατότητες σε ανθρώπινο και πολιτισμικό επίπεδο και δεν μπορούσε να αναπτυχθεί γιατί δεν είχε την δύναμη. Ενώ, με την ένταξή της στην Ευρώπη βλέπουμε ότι η Ελλάδα σαν χώρα και τόπος είναι πολύ σημαντική, αλλά αναγνωρίστηκε και ο πολιτισμός της Ελλάδας. Με την ένταξη ανέβηκε κι άλλο, γιατί άρχισε να συναναστρέφεται και με άλλους πολιτισμούς και μπορούσαν να συγκρίνουν και να καταλάβουν ότι η Ελλάδα αν και μικρή, κρύβει τεράστια δύναμη σε όλους τους τομείς. Για αυτό άρχιζε να αποκτά και το επίπεδο που έχει σαν χώρα. (Σ22)

Έχω διαβάσει δηλαδή, την φράση που είχε ο Καραμανλής ότι: «Ανήκουμε στη Δύση». Ότι ενταχθήκαμε και τυπικά, εγώ τουλάχιστον έτσι εκλαμβάνω, σε αυτό που καλούμε Δύση και που πλειονότητα των ανθρώπων σήμερα, θεωρεί ως πολιτισμένο, ως ανεπτυγμένο οικονομικά, γνωσιολογικά, γενικά ανεπτυγμένο σε όλους τους τομείς. Οπότε, ειδικά για τότε, αυτή η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή οικογένεια ήταν και κάτι που συνέβαλε και τυπικά και ουσιαστικά στην εξέλιξή της. (Σ10)

Είναι πιο εξελιγμένη η Ευρώπη στην τεχνολογία, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για αυτό είπα και την Φιλανδία που έχει πολύ καλό εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικά να δεχόμαστε τα πράγματα πιο εύκολα, χωρίς μίσος. Να έχουμε την Ευρώπη σαν πρότυπο γιατί είναι πιο εξελιγμένη η Ευρώπη. Οι Έλληνες είμαστε παλαιομοδίτες σαν άνθρωποι. Σίγουρα σε αυτό συνέβαλε και η πολιτική μας και η οικονομική κρίση. Η Ευρώπη μπορεί να εξελίχθηκε επειδή έχουν άλλες αντιλήψεις πιστεύω σε σχέση με την Ελλάδα. Μου αρέσει να βλέπω βίντεο με

άλλες παραδόσεις και ήθη στη Ευρώπη και δεν το βλέπουν τόσο συντηρητικά. (Σ25)

3. Η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη ως σχέση ανταλλαγής ιδεών

Μια τελευταία, μικρότερη, αλλά εξίσου σημαντική, θεματική κατηγορία που προέκυψε από τον λόγο των μαθητών είναι αυτή της αναπαράστασης της σχέσης Ελλάδας-Ευρώπης ως σχέσης ανταλλαγής ιδεών. Η Ευρώπη αναπαρίσταται ως κοιτίδα ιδεών και πολιτισμού. Οι μαθητές, εκτός από την Αναγέννηση, δεν δίνουν μια ξεκάθαρη χρονική περίοδο κατά την οποία η Ευρώπη άρχισε να θεωρείται ιδεολογικά αναπτυγμένη.

Το σκέφτηκα πιο πολύ ιστορικά, πολλές αλλαγές κοινωνικές, ιδεολογικές έγιναν στην Ευρώπη, όπως ήταν η Αναγέννηση. (Σ2)

Πολλά πράγματα έχουν έρθει από αυτό, λογοτεχνία, τέχνες, μουσική. [...] Οι ιδέες του διαφωτισμού ή μετά οι σοσιαλιστικές ιδέες από την Ευρώπη γράφτηκαν. (Σ3)

Είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά της Ευρώπης. Και έπαιζαν σημαντικό ρόλο τα λιμάνια και οι δρόμοι στην ιστορία της Ευρώπης. Στα λιμάνια συντελέστηκε η επικοινωνία και οι δρόμοι μετέφεραν προϊόντα, ανθρώπους, ιδέες. (Σ5)

οι μεγαλύτερες αυτοκρατορίες άρχισαν πιο πολύ από την Ευρώπη. Σκέφτηκα την Μεσόγειο που ήταν στην Ευρώπη, ότι ήταν η αρχή διάφορων πολιτισμών. (Σ2)

Οι ιδέες αυτές εντοπίζονται είτε στο παρελθόν (αναγέννηση, αυτοκρατορίες, σοσιαλισμός) είτε στον σύγχρονο τρόπο ζωής, με τις ανταλλαγές πολιτισμικών στοιχείων. Η ποικιλότητα της Ευρώπης, η οποία έχει προκύψει από την επαφή και ώσμωση διαφορετικών χωρών και λαών, είναι αυτή που επιτρέπει τις ανταλλαγές. Οι μαθητές αναφέρουν ότι η επαφή αυτή μπορεί να προσφέρει στις χώρες και στους ανθρώπους ευκαιρίες για πολιτισμική βελτίωση και εξέλιξη. Χαρακτηριστικά:

Οι άνθρωποι πήγαιναν σε άλλες πόλεις, έβλεπαν άλλες κουλτούρες, γνώριζαν άλλους ανθρώπους, άλλαζαν απόψεις. (Σ13)

Ακόμα να δώσουμε και να πάρουμε πολιτισμικά αγαθά, δηλαδή γνώσεις, ήθη, έθιμα, τα οποία να τα προσαρμόσουμε στα δικά μας, να φροντίσουμε τον πολιτισμό μας. (Σ23)

Ότι, παρόλο που οι άνθρωποι είναι μία σχετική σχετικά μικρή ήπειρος, παραμένει με μεγάλη ποικιλότητα σε θρησκείες, λαούς, ανθρώπους, νοοτροπίες. (Σ1)

Η κάθε χώρα στην Ευρώπη έχει κάτι διαφορετικό. Και είναι ωραίο αυτό να ταξιδεύουμε και να βλέπουμε πως ζει ο καθένας. (Σ11)

Διότι όπως είδαμε η ελληνική επανάσταση ήτανε πνευματικό παιδί του ενός καθαρά Ευρωπαϊκού κινήματος, του Διαφωτισμού, ήτανε μέσα σε μία εποχή άλλων ευρωπαϊκών επαναστάσεων, και πολλοί ευρωπαίοι έσπευσαν να βοηθήσουν. (Σ6)

Εκτός από την ευκαιρία να εξέλξει και πρόοδο, η αναπαράσταση της ανταλλαγής ιδεών φαίνεται να προσφέρει στην Ευρώπη την ανωτερότητά της απέναντι στην Ανατολή. Η Ευρώπη αναπαρίσταται από τους μαθητές ως το επίκεντρο του πολιτισμού, σε αντίθεση με την Ανατολή. Αυτή ακριβώς η δυτική ανωτερότητα βασίζεται στο ότι η Ευρώπη παρουσιάζεται πολιτισμικά, κοινωνικά και ιδεολογικά εξελιγμένη, απαλλαγμένη από τις προκαταλήψεις και τον συντηρητικό τρόπο ζωής.

Για ένα μεγάλο διάστημα της ιστορίας, η Ευρώπη ήταν στο επίκεντρο του πολιτισμού κυρίως στην κεντρική Ευρώπη, την δυτική. Η ανατολική, σε θέματα πιο πολύ ιδεολογικά, κοινωνικά, πέραγε μια κατάσταση σκοταδισμού να το περιγράψουμε; Για αυτό σκέφτομαι πιο πολύ ίσως με την κεντρική Ευρώπη. Όταν σκέφτομαι ανατολική Ευρώπη σκέφτομαι ένα ίσως πιο παραδοσιακό τρόπο ζωής, ιδεολογιών, πιο συντηρητική, ίσως πιο τριτοκοσμική, όχι τριτοκοσμική τελείως αλλά σε σύγκριση με τη Δυτική και Κεντρική Ευρώπη. (Σ2)

Όταν ερχόμαστε σε επαφή με την Ευρώπη καταλαβαίνουμε καλύτερα τον εαυτό μας όχι μιμούμενοι την Ευρώπη αλλά δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι η Ευρώπη στον χώρο του πνεύματος και της πολιτικής έχει κάνει πολύ σημαντικά βήματα που δεν τα έχει κάνει η ανατολή ή η Ελλάδα ως κέντρο του εαυτού της. (Σ5)

Ότι η Ευρώπη θεωρεί τον εαυτό της μέσα στο δυτικό πολιτισμό κατά κάποιο τρόπο ανώτερη. (Σ1)

Παρόλο που οι μαθητές ρωτήθηκαν στην διάρκεια των συνεντεύξεων μόνο για την σχέση της χώρας τους με την Ευρώπη, όταν αναφέρθηκαν σε ανταλλαγή ιδεών έκαναν κυρίως λόγο για το σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσió της, όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα. Υπάρχει όμως και μια περίπτωση στην οποία οι μαθητές εστίασαν στην σχέση Ελλάδας και Ευρώπης. Πρόκειται για την αναπαράσταση της ανταλλαγής ιδεών που βλέπει την Ελλάδα ως πηγή και βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Συγκεκριμένα τέσσερεις μαθητές επισήμαναν έντονα πως η Ελλάδα είναι αναπόσπαστο τμήμα της Ευρώπης ιδεολογικά, αφού ο ελληνικός πολιτισμός επηρέασε τον ευρωπαϊκό. Αυτή η αναπαράσταση εκτός από το ότι στηρίζει την ευρωπαϊκή ιδέα και δίνει ιστορική συνέχεια στην Ευρώπη δικαιολογεί ταυτόχρονα την σχέση της Ελλάδας με αυτή. Η σχέση θεωρείται δεδομένη, καθώς ο δεσμός μεταξύ των δύο είναι αμφίδρομος: χαρακτηρίζει την Ελλάδα ως χώρα Ευρωπαϊκή και στηρίζει το ιδεολογικό κύρος της Ευρώπης.

Η αναγέννηση βασίστηκε πνευματικά και ιδεολογικά στην Ελλάδα. (Σ15)

Ήταν τότε αγαπητή η Ελλάδα γιατί ήταν πιο εξελιγμένη και είχε πολιτισμό, ιστορία και παραδόσεις και ίσως για αυτό υπάρχει σεβασμός γιατί είναι μια χώρα που εξέλιξε τον πολιτισμό πολύ γρήγορα σε σχέση με άλλες χώρες. (Σ18)

Υπάρχουν πάρα πολλοί ιστορικοί δεσμοί με την Ευρώπη, από αρχαιοτάτων χρόνων. Υπήρχε τρομερό εμπόριο, υπήρχαν πολλές πόλεις είναι ελληνικές αποικίες, έχουμε κοινές αξίες ως προς τα κράτη. Εφόσον μιλάμε για μία ενωμένη Ευρώπη, δεν γίνεται ένα από τα ιστορικότερα κράτη της να λείπει από αυτή την ένωση, διότι προσφέρει πάρα πολλά και ως προς το κύρος, το πολιτιστικό, της ένωσης. Η Ευρώπη, όπως είχε πει και ο Γλέζος, είναι πνευματικό παιδί της Ελλάδος. Γενικότερα ο δυτικός πολιτισμός έχει επηρεαστεί από τις ελληνικές αξίες και το βλέπουμε και από το πολίτευμα, πρώτη λέξη Δημοκρατία. (Σ6)

Είμαστε ευρωπαίοι. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός βασίζεται στον αρχαιοελληνικό, ήμασταν υπερδύναμη στην Ευρώπη και οι πιο πολιτισμένοι. Μέχρι και το όνομα είναι ελληνικό. (Σ7)

5. 2. Η σχέση των μαθητών με την ιστορία

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ένα μεγάλο θέμα για την σχέση των μαθητών με την ιστορία: Η σύνδεση παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος με κυριαρχία του παρελθόντος. Παρατίθεται, συμπληρωματικά, και συγκεντρωτικός πίνακας με τα ιστορικά γεγονότα που ανέφεραν οι μαθητές, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά. Στον πίνακα φαίνεται και η συχνότητα με την οποία αναφέρονται τα γεγονότα από τους μαθητές.

Ιστορικά γεγονότα		Συχνότητα εμφάνισης
1	Πόλεμοι 20/25	Γενική αναφορά στον πόλεμο 2/25
		ΒΠΠ 8/25
		ΑΠΠ 3/25
		Ψυχρός πόλεμος 1/25
		Πόλεμος στην Ουκρανία 2/25
		Μικρασιατική καταστροφή 4/25
2	Ιστορικές περίοδοι μεγάλης διάρκειας 19/25	Μεσαίωνα 1/25
		Διαφωτισμός 2/25
		Αναγέννηση 6/25
		Αποικιοκρατία-Ανακάλυψη νέων χωρών 3/25
		Ρωμαϊκή αυτοκρατορία 1/25
		Οθωμανική κατάκτηση Ελλάδας/Οθωμανική αυτοκρατορία 4/25
		Βυζαντινή αυτοκρατορία 3/25 (+Σχίσμα 1/25+ Άλωση 1204 1/25)
3	Επαναστάσεις 16/25	Βιομηχανική Επανάσταση 4/25
		Γαλλική Επανάσταση 3/25
		Οκτωβριανή επανάσταση 2/25
		Επανάσταση 1821 7/25
4	Ευρωπαϊκή ενοποίηση 8/25	Είσοδος Ελλάδας στην ΕΟΚ/ΕΕ 5/25
		Ίδρυση ΕΕ 2/25
		Brexit 1/25
5	Δανεισμός Ελλάδας (1821-2015) 7/25	2/25 αναφορά σε όλη την περίοδο
		5/25 εστίαση στην περίοδο 2012-2015 (Κρίση 2012, 2015\ Μνημόνια\ δημοψήφισμα\ δάνεια)
6	Σύγχρονα Ελληνικά γεγονότα 6/25	Εμφύλιος 3/25
		Χούντα\Ιμια 2/25
		Βασιλεία/ Ποντιακό ζήτημα/ Μεταναστευτικό/ Ελληνική αντίσταση/ Κυπριακό 1/25

Πίνακας 1 Τα ιστορικά γεγονότα που αξιοποίησαν οι μαθητές και η συχνότητά τους

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, ζητήθηκε ρητά από τους μαθητές να αναφέρουν ιστορικά γεγονότα μόνο σε δύο περιπτώσεις. Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιο ιστορικό γεγονός περιγράφει καλύτερα την σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη και όταν τους ζητήθηκε να προσθέσουν στην ιστορική αφήγηση του βιβλίου τους ένα ιστορικό γεγονός για την σχέση των δύο, που θεωρούν ότι λείπει. Στην δεύτερη περίπτωση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές, κατά κύριο λόγο, αντί να προσθέσουν κάποιο ιστορικό γεγονός εξέφρασαν μερικά αιτήματα σχετικά με την ιστορία που διδάσκονται.

Σχετικά με την πρώτη περίπτωση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανέφεραν ιστορικά γεγονότα για να στηρίξουν τις αναπαραστάσεις τους όχι μόνο όταν ρωτήθηκαν για αυτά αλλά και κατά την διάρκεια των τοποθετήσεών τους. Ακόμα και όταν δεν τους ζητούνταν άμεσα να παραθέσουν κάποιο ιστορικό γεγονός εκείνοι αξιοποιούσαν αυτό που στήριζε την αναπαράστασή τους. Αυτό παρατηρήθηκε σε δεκαπέντε από τις εικοσιπέντε συνεντεύξεις.

Τα ιστορικά γεγονότα που ανέφεραν οι μαθητές ήταν κυρίως παρελθοντικά. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από την πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές, σχετικά με τις πρώτες πέντε λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό σε σχέση με την Ευρώπη, έντεκα από αυτούς ανέφεραν ένα ή περισσότερα ιστορικά γεγονότα. Ρωμαϊκή αυτοκρατορία (Σ1, Σ6), βιομηχανική, γαλλική και οκτωβριανή επανάσταση (Σ3 ,Σ1 ,Σ16 ,Σ22), πόλεμος (με γενική αναφορά: Σ8, Σ16 ,Σ18, Σ20), Μεσαίωνα, Μοναρχία (Σ12), αποικιοκρατίες, αναγέννηση (Σ20, Σ21) και ανακαλύψεις (Σ13) είναι οι πρώτες αναπαραστάσεις των μαθητών για την Ευρώπη, που στηρίζονται σε ιστορικά γεγονότα. Κυρίαρχες ο πόλεμος και οι επαναστάσεις, θέματα τα οποία εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις τοποθετήσεις, όπως φαίνεται και στον πίνακα.

Ταυτόχρονα, φαίνεται πως η σχολική ιστορία έχει επηρεάσει τον τρόπο που οι μαθητές βλέπουν την Ευρώπη, καθώς όσα αναφέρουν είναι κατά κύριο λόγο κεφάλαια ή ενότητες στα οποία ανταποκρίνονται τα σχολικά τους εγχειρίδια. Ενδιαφέρον μάλιστα παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν χρονολογίες για τα γεγονότα. Αντίθετα, τα τελευταία αποτελούν από μόνα τους ορόσημα για να μετακινηθούν οι μαθητές μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος και να στηρίξουν τις αναπαραστάσεις τους.

Οι μαθητές κατά κύριο λόγο φαίνεται να αξιοποιούν το ιστορικό παρελθόν με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι η χρήση του παρελθόντος με σκοπό να εξηγήσουν το παρόν

και να προβλέψουν το μέλλον. Στον λόγο τους φαίνεται να υπάρχει η αίσθηση πως η ιστορία επαναλαμβάνεται. Για αυτό, κάτι που γίνεται στο παρόν συνδέεται με μια αντίστοιχη ιστορική περίοδο του παρελθόντος, οδηγώντας τους μαθητές στην αναπαράσταση ότι το μέλλον δεν θα είναι διαφορετικό.

Αλλά, ακόμα και στην Κύπρο, τότε έγινε το 1974, που έπεσε η Χούντα, οι κύπριοι περίμεναν τεράστια στήριξη από εμάς, γιατί και η Κύπρος είναι κομμάτι της Ελλάδας, είναι ο ίδιος λαός. Και είδαμε ότι η Ελλάδα δεν έκανε τίποτα, έστειλε ελάχιστα αεροπλάνα. Προσωπικά δεν βλέπω τρόπο ένας Αμερικανός ή ένας Γερμανός, που δεν έχει καν σχέση με την Ελλάδα, όπως έχουμε εμείς με τους κύπριους, θα ερχόταν να σκοτώσει ανθρώπους χωρίς να μπαίνει στην μέση το συμφέρον το δικό του, να μην φαίνεται ότι θα κερδίσει κάτι αυτός. (Σ16)

Με αφορμή και την ιστορία που κάνουμε φέτος, θα έλεγα ότι η Ελλάδα συνεχώς δανειζόταν από την Ευρώπη και ότι από πίσω υπήρχαν πιο σκοτεινοί σκοποί, θέλανε να μας χειραγωγήσουν. Θα φαινόταν ότι είμαστε μια αδύναμη χώρα που οι άλλοι την εκμεταλλεύονται. Ήμασταν δηλαδή αλλά εξακολουθούμε να είμαστε. (Σ23)

Από τον λόγο τους λείπουν οι έννοιες των αιτιών, των αποτελεσμάτων και του ιστορικού συγκειμένου. Φαίνεται να θεωρούν πως, αφού κάτι συνέβη μια φορά στο παρελθόν και εντοπίζεται και στο παρόν, δυνητικά θα συμβεί και στο μέλλον, χωρίς να εξετάζονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό συμβαίνει. Η σχέση των μαθητών με την ιστορία βασίζεται περισσότερο στην μνήμη, στο τι θυμούνται. Χαρακτηριστικά τα δύο επόμενα αποσπάσματα λόγου:

Θυμάμαι όταν θέλαμε να κάνουμε επανάσταση το 1821, μας βοηθούσαν οι μεγάλες δυνάμεις αλλά μετά μας ζητούσαν κάτι σαν αντάλλαγμα. Ισχύει μέχρι και σήμερα μας έχουν επηρεάσει και στην οικονομία και στον τρόπο ζωής. (Σ12)

Είναι οι Μεγάλες δυνάμεις οι οποίες κατά την γνώμη μου εκμεταλλεύονται την Ελλάδα και όταν έχει την ανάγκη τους είτε δεν την βοηθάνε είτε την βοηθάνε σε ελάχιστο βαθμό. Ερ: Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα για αυτό; Απ: Η μικρασιατική καταστροφή, ας πούμε, που όταν έπεσε η Σμύρνη αντί να σώσουν τους Έλληνες που σκοτώνονταν ήταν τα καράβια τους στο λιμάνι και δεν βοήθησαν κανέναν. (Σ21)

Παρόλο που οι μαθητές κατά την εκφορά του λόγου τους δεν υιοθετούν άλλες ιστορικές προοπτικές εκτός της Ελληνικής υποστηρίζουν ότι το ίδιο το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο και τα σχολικά τους εγχειρίδια δεν προσφέρουν την δυνατότητα να κατανοήσουν ευρείες χρονικά περιόδους. Έτσι, αναζητούν την δυνατότητα να μπορούν να καταλάβουν τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που διαμόρφωσαν τις πράξεις των ανθρώπων στον παρελθόν. Μάλιστα αναζητούν όχι μόνο την ελληνική οπτική αλλά και την οπτική των άλλων για την χώρα τους.

Μου λείπει ροή, δεν μου αρέσει που είναι ένα κατεβατό χωρίς να μας λέει ουσιαστικά τι γίνεται, θέλω να το κατανοήσω. Για παράδειγμα στον Διαφωτισμό πώς φάνηκε αυτό το νέο κίνημα στους ανθρώπους, τι πίστευαν, δεν τους φάνηκε τόσο καλή αυτή η ιδέα, γιατί; Τι πίστευαν; (Σ11)

Δεν θα πρόσθετα ιστορικό γεγονός όσο λεγόμενα από διάφορους ανθρώπους, σεβαστούς προς τον λαό, από διάφορες πολιτικές παρατάξεις μέσα στην ιστορία, οι οποίοι έχουν εκφράσει την γνώμη τους και την άποψή τους. Και να υπάρχει και η οπτική γωνία του αντιπάλου από κάθε πόλεμο και όχι μόνο η δική μας, γιατί εννοείται πώς εμείς βλέπουμε τα πράγματα με τον τρόπο που ευνοεί την Ελλάδα και την κάνει καλύτερη. Ο καθένας έχει την δική του οπτική γωνία. Στα μάτια των άλλων μπορεί εμείς να είστε ο κακός. (Σ16)

Ίσως να έδειχνε περισσότερα κομμάτια μεταξύ της συνεργασίας των λαών, κοινωνικές σχέσεις, την θρησκεία, τα κοινά που έχουν οι λαοί. Ποιοι λαοί ζούσαν σε μια χώρα, πώς μετακινήθηκαν. (Σ18)

Αυτό με την σειρά του οδηγεί στον δεύτερο τρόπο αξιοποίησης της ιστορίας. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το ιστορικό παρελθόν ως βάση για να δημιουργήσουν αφηγήσεις σχετικά με την εικόνα τους έθνους τους. Οι αφηγήσεις αυτές βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα ή στις εντυπώσεις που έχουν οι μαθητές για τις συνέπειες αυτών.

Αυτό που μου έρχεται είναι μία βαθιά πληγή ιστορικά στην Ελλάδα. Ότι η ιστορία έχει γραφτεί με αίμα από πόσα γεγονότα. (Σ3)

Το ιστορικό γεγονός που κυριαρχεί είναι η οθωμανική κυριαρχία στην Ελλάδα. Οι μαθητές αξιοποιούν την ιστορική περίοδο αυτή ως την αιτία για την καθυστέρηση της χώρας τους σε σχέση με την Ευρώπη. Οι συνέπειες που εντοπίζουν είναι η διαρκής προσπάθεια της Ελλάδας να πλησιάσει την Ευρώπη και να απομακρυνθεί από την

ανατολή, η παθητική στάση και θέση της Ελλάδας μέσα στην Ευρώπη, η περιορισμένη ανάπτυξή της και η ασταθής οικονομία της, με βασικό παράδειγμα τους συνεχείς δανεισμούς. Αυτές οι συνέπειες ταυτίζονται με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βλέπουν την χώρα τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε όλα τα παρακάτω αποσπάσματα κυριαρχεί η χρήση του πρώτου προσώπου (εμείς).

Και από την αρχή, και από το ιστορικό παρελθόν που είχε η Ελλάδα, δηλαδή είχαμε 400 χρόνια οθωμανικής κυριαρχίας, και στην βυζαντινή αυτοκρατορία, ότι είναι μία... ακόμα προσδοκούμε σαν χώρα να έχουμε μία σχέση και να είμαστε ως μια κεντρική, ως μια δυτική χώρα, έχουμε ένα παρελθόν που έχει διατηρηθεί ακόμα στη χώρα μας ως μίας ανατολικής χώρας πιο παραδοσιακής ίσως, αλλά ότι υπάρχουν αυτές οι προσπάθειες πιο πολύ για μια Δυτικοποίηση να το πω. (Σ2)

Ωστόσο, η οθωμανική αυτοκρατορία και η αποκοπή της Ελλάδας από το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι- και το Σχίσμα συνέβαλε σε αυτό- νωρίτερα, μας έχει φέρει σε δεύτερη ταχύτητα σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη. (Σ6)

Για την χώρα μας ότι μείναμε πολλά χρόνια κάτω από τουρκική κατοχή. Νομίζω χάσαμε πολύ επαφές με την Ευρώπη. Οπότε κατά κάποιο τρόπο νιώθω ότι μας κατευθύνουνε. (Σ13)

Ερ: Γιατί διαλέγεις τα χρέη και τις χρεωκοπίες; Απ: Γιατί φαίνεται ότι είμαστε λίγο υποανάπτυκτοι λόγω του ότι είμαστε τετρακόσια χρόνια υπό εάν καθεστώς μη φιλελεύθερο και είχαμε χάσει μερικά επεισόδια, χάσαμε την οικονομία και επειδή δεν έχουμε κέρδη παίρνουμε από τους άλλους δάνεια. (Σ 7)

Οι μαθητές παρουσιάζουν την περίοδο αυτή σαν να είναι ενιαία, σαν το παρελθόν να ασκεί απόλυτη εξουσία πάνω στο παρόν, αφού παρουσιάζεται να έχει σφραγίσει μόνιμα την ιστορία της Ελλάδας. Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται πως το ιστορικό παρελθόν και η ιστορία λειτουργούν ως άλλοθι, αφού οι μαθητές δεν επιλέγουν να ερευνήσουν τα ιστορικά γεγονότα αλλά αντίθετα η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μετάβαση από το ένα ιστορικό γεγονός στο άλλο, ως μια λίστα γεγονότων που δεν συνδέονται μεταξύ τους ή συνδέονται με τρόπους που εξυπηρετούν τις αναπαραστάσεις τους. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα:

Θυμάμαι το 2015, και έχω διαβάσει και περισσότερα για αυτό για να το καταλάβω, γιατί ήμουν μικρός και δεν τα καταλάβαινα όλα, και παρατηρώ την κατάσταση με τα μνημόνια. Περαιτέρω, σκέφτομαι την ιστορία που έχω διαβάσει, η χούντα, ο βασιλιάς- τώρα και επίκαιρο- η συμπεριφορά σε όλα από την επανάσταση, από τη Μικρασιατική καταστροφή, εμφύλιος, πραξικόπημα, δεν μπορώ να φανταστώ σημεία που υπήρχε ουσιαστική βοήθεια, ούτε στον ΒΙΠΠ. Αντιθέτως ήταν το πρόβλημα της Ελλάδας πολλές φορές. Στην ελληνική επανάσταση που βοήθησαν μόνο στο τέλος, στην Μικρασιατική καταστροφή δεν βοήθησαν τους πρόσφυγες, στον ΒΙΠΠ η Γερμανία πρώτον ήταν υπεύθυνη, και Ιταλία και άλλες μισές χώρες δεν στήριζαν την ελληνική αντίσταση και έφεραν διχόνοια. Ουσιαστικά η Ελλάδα απελευθερώθηκε μόνη της, και μετά στον εμφύλιο, ναι και με την ανοχή της Ευρώπης έγινε και η χούντα, κυρίως από την Αμερική, αλλά και πάλι. Και τώρα και τα μνημόνια. Δεν μπορώ να σκεφτώ ένα σημείο που η Ευρώπη ήταν ιδιαίτερα βοηθητική. (Σ1)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές εκφράζουν το αίτημα να συμπεριληφθεί στην ιστορία που διδάσκονται έμφαση στην συνέχεια και την αλλαγή. Οι μαθητές επισημαίνουν πως δεν αντιλαμβάνονται όχι μόνο πώς εναλλάσσονται οι ιστορικές περιόδους αλλά και ποια είναι τα γεγονότα που οδήγησαν στις σύγχρονες συνθήκες. Σε αυτό αναφέρουν πως συμβάλει και το γεγονός ότι τα σχολικά τους βιβλία περιλαμβάνουν μόνο ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος, τα οποία δεν συνδέονται ούτε μεταξύ τους ούτε με το παρόν. Αυτό στερεί από τους μαθητές και την δυνατότητα να αναγνωρίσουν το γιατί ένα ιστορικό γεγονός είναι σημαντικό.

Ίσως την ιστορία του πως ιδρύθηκε τη ΕΕ. Γιατί η σχέση Ελλάδας Ευρώπης είναι μια σχέση που έχει κάθε κράτος. Οπότε, ποια σχέση έχει κάθε κράτος, πως συνεργάζονται μεταξύ τους τα κράτη. Και ίσως και περισσότερα στοιχεία από την σύγχρονη ιστορία, από τα τελευταία χρόνια, γιατί σταματάνε όλα γύρω στο 1940 και θα ήθελα να ξέρω τι γίνεται μετά. Όσα διαδραματίζονται είναι σημαντικά για να δούμε την δυναμική της σχέσης, τις επιλογές ηγετών. (Σ5)

Βασικά, δεν ξέρω αν θα πρόσθετα κάτι, αλλά ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται, ο διαχωρισμός των ιστορικών περιόδων, γίνεται πολύ απότομα στο βιβλίο. Όποτε δεν με βοηθάει καθόλου να καταλάβω πώς περνάμε από τη

μία εποχή στην άλλη. Σαν να είναι κάτι ξεχωριστό. Και ερχόμαστε έτσι ξαφνικά και έχουμε σύγχρονο κόσμο και φαίνεται κάτι πολύ απομακρυσμένο από το Μεσαίωνα, που κάπως έτυχε και ήρθε. Εγώ τουλάχιστον αυτή την αίσθηση έχω πάρει. Οπότε αυτό που θα πρόσθετα στα βιβλία είναι μια μεγαλύτερη αναφορά στο παρελθόν, να δείχνεις ας πούμε τη σύνδεση προηγούμενα γεγονότα και το αποτέλεσμα που είναι οι σύγχρονες καταστάσεις. (Σ9)

Ακόμα και στην ιστορία της Γ Λυκείου, που είναι ιστορία κατεύθυνσης και τα γεγονότα φτάνουν, αν δεν απατώμαι μέχρι τον εμφύλιο του 46-49, μάλλον δεν είχε φτιαχτεί τότε Ευρώπη, η ευρωπαϊκή ας πούμε ενότητα φτιάχτηκε στον απόηχο του Β παγκοσμίου πολέμου. Αλλά πάλι, δεν φαίνεται τόσο ξεκάθαρα, γιατί είναι στα σπάργανα ακόμα. Ο απόηχος του Β Παγκοσμίου Πόλεμου είναι στο 1945, δηλαδή είναι πολύ οριακά. Οπότε δεν συναντάμε την Ευρώπη με τη σύγχρονη μορφή σχεδόν καθόλου στην ιστορία του σχολείου, από την πρώτη δημοτικού εννοείται, που ξεκινάει από την Μινωική και την Μυκηναϊκή, μέχρι τη σύγχρονη ιστορία της Ελλάδος, την σύγχρονη και την νεότερη. (Σ10)

Ταυτόχρονα, υπάρχουν και επτά αποσπάσματα λόγου στα οποία οι μαθητές αναφέρονται σε σύγχρονα ιστορικά γεγονότα. Στα πέντε από αυτά οι μαθητές αναφέρονται στον πόλεμο Ουκρανίας -Ρωσίας, σε ένα στον πόλεμο στην Συρία και στις προσφυγικές ροές από αυτόν και το τελευταίο στην σχέση της Ελλάδας με την Τουρκία. Σε όλα τα αποσπάσματα κυριαρχεί ξανά το θέμα του πολέμου αλλά και το παρελθόν. Ακόμα και αν οι μαθητές αναφέρονται σε ένα γεγονός του παρόντος δεν το αξιοποιούν για να εξετάσουν τις καινούργιες οπτικές και προοπτικές που μπορεί να προσφέρει για την κατανόηση της σχέσης της χώρας τους με την Ευρώπη ή ακόμα και όλων των χωρών μεταξύ τους. Αντίθετα, αξιοποιείται προς επίρρωση των ήδη στερεωμένων αναπαραστάσεων τους, αναδιαμορφώνεται για να ταιριάζει στις υπάρχουσες δομές τους, είτε αυτές είναι θετικές είτε αρνητικές.

Εμένα τώρα μου ήρθε ο πόλεμος με την Ευρώπη, στην Ουκρανία, με την Ρωσία. Πιο πολύ για τον πόλεμο, ότι δεν υπάρχει βοήθεια προς την χώρα, απλά τους δίνουν ψεύτικες ελπίδες και ότι εμάς σαν χώρα δεν μας έχουν βοηθήσει αρκετά. (Σ17)

Τώρα με τον πόλεμο Ουκρανία-Ρωσία, δεν θεωρώ πως μπορούσαμε να πάρουμε ανεξάρτητα κάποια απόφαση, δηλαδή αν θέλει η Ελλάδα σαν Ελλάδα να υποστηρίξει ή να μείνει αμέτοχη. (Σ19)

Σε πόλεμο, όπως τώρα που βρισκόμαστε σε μια περίεργη κατάσταση προσπαθούν να μας πείσουν ότι θα μας βοηθήσουν. Που όντως θα μας βοηθήσουν αλλά όχι για την δική μας προστασία, αλλά για δικό τους συμφέρον. (Σ22)

Και αν το συγκρίνω και με την Ουκρανία η οποία δεν ήταν στην Ευρωπαϊκή Ένωση και αυτό ήταν ένα πρόβλημα και θέλησε να μπει βέβαια μετά που είχε γίνει η εισβολή στη Ρωσία, αλλά αυτό φυσικά δεν γίνεται. Αλλά, αν ήταν ενδεχομένως στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να μπορούσε η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως οντότητα, να δράσει πιο ενεργά στον πόλεμο που λαμβάνει χώρα. Οπότε, ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντικό να είμαστε και να παραμείνουμε στην Ευρώπη. (Σ10)

Σκοτώνονται άνθρωποι στα σύνορα, έρχονται ξεριζωμένοι από χώρες που είναι φτωχές και ο λαός είναι φτωχός, εξαιτίας πολέμων και οικονομικών δασμών και εκμετάλλευσης που ασκεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Αμερική. Για παράδειγμα, ο πόλεμος στη Συρία, δεν το κάνανε οι Σύριοι από μόνοι τους. (Σ3)

Εννοείται. Και πρέπει να υπάρχει σχέση όχι μόνο με την Ευρώπη, αλλά και με τα Ανατολικά κράτη και με τα Αφρικανικά κράτη. Να υπάρχει σε όλους τους διακρατικούς παράγοντες μια καλή σχέση. Γιατί, όταν εμείς έχουμε την σχέση που έχουμε με τους Τούρκους είναι πολύ ευαίσθητο το θέμα, ειδικά αυτή την στιγμή, τα τελευταία είκοσι χρόνια, με τα Ίμια, όλα αυτά που έχουν γίνει, είναι ευαίσθητο το τι μπορεί να συμβεί, ακόμα και ένας πόλεμος που μπορεί να γίνει και παγκόσμιος πολύ εύκολα. (Σ16)

6. Συμπεράσματα- Συζήτηση

6.1 Κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για στην σχέση Ελλάδας-Ευρώπης

Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών για την σχέση Ελλάδας και Ευρώπης. Μέσα από την θεματική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την σχέση των δύο μέσα από τρεις βασικούς άξονες: ως σχέση εκμετάλλευσης, ως σχέση συνεργασίας και ως σχέση ανταλλαγής ιδεών. Από αυτούς τους τρεις άξονες προκύπτει πως οι μαθητές αναπαριστούν την σχέση βασισμένοι σε υλιστικές (σχέση εκμετάλλευσης, σχέση συνεργασίας) και ιδεολογικές αξίες (σχέση ανταλλαγής ιδεών). Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν και σε αντίστοιχη έρευνά τους οι Sakki et all (2020). Μάλιστα, τόνισαν πως οι αναπαραστάσεις των μαθητών εξαρτώνται από το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται. Για αυτό είναι πολλαπλές. Έτσι, ανάλογα με το κρίνουν σημαντικό, οι μαθητές τοποθετούνται και δημιουργούν μια αναπαράσταση.

Με βάση την προηγούμενη διαπίστωση έχει σημασία να παρατηρηθούν οι αναπαραστάσεις αυτές όχι μόνο ως ολότητα ή μεμονωμένες αλλά και σε σχέση μεταξύ τους. Οι δύο πρώτες αναπαραστάσεις, αυτές της αμοιβαίας συνεργασίας και της μονομερούς εκμετάλλευσης φαίνονται μεταξύ τους αλληλοσυμπληρούμενες. Ουσιαστικά, στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές φάνηκε ότι έχουν την αναπαράσταση πως η Ευρώπη παρέχει δυνατότητες για κοινή πρόοδο των χωρών και αλληλοβοήθεια. Την παρουσίασαν ως έναν θεσμό (άλλοτε αναφέροντας ρητά την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλοτε όχι) η συνεργασία με τον οποίο ωφελεί όχι μόνο τις χώρες μεμονωμένα αλλά και την ίδια την Ευρώπη. Οι δυνατότητες για επίλυση προβλημάτων, αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων (συμπεριλαμβανομένης της αντιμετώπισης κοινών εχθρών) αλλά και η παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη και εξέλιξη είναι σημαντικές τόσο για τις χώρες ξεχωριστά όσο και για την Ευρώπη, η δύναμη της οποίας ενισχύεται όσο ενισχύονται οι χώρες.

Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα πως οι μαθητές αξιολογούν θετικά όλες αυτές τις δυνατότητες που τους προσφέρει η Ευρώπη είτε ως ένωση είτε ως θεσμός, όπως παρατήρησαν και οι Cores-Bilbao et all (2020), και ταυτόχρονα αυτός είναι και ο λόγος που νομιμοποιείται η σχέση της χώρας τους μαζί της. Ανάπτυξη, ευημερία, προστασία και κοινή πρόοδος εξασφαλίζονται από την Ευρώπη. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον

παρουσιάζει το γεγονός ότι, κατά τις τοποθετήσεις τους, οι μαθητές δεν αναφέρονταν μόνο στην Ελλάδα αλλά σε ένα ευρύτερο σύνολο χωρών. Πιθανότατα λοιπόν, στον νου και την σκέψη των μαθητών υπάρχει μια αντίληψη περί συμμετοχής σε ένα ευρύ και ενιαίο σύνολο από το οποίο δεν διαχωρίζονται. Προκύπτει συνεπώς και μια πολύ συγκριμένη αναπαράσταση για την σχέση με την Ευρώπη μέσα από τα προηγούμενα: μια σχέση που βασίζεται στην συνεργασία, την προστασία απέναντι σε κοινούς εχθρούς, την σταθερότητα, την εξέλιξη και στην συνύπαρξη κρατών.

Από την άλλη πλευρά όμως, οι μαθητές φαίνεται πως κρίνουν ότι αυτή η συνεργασία οδηγεί σε εκμετάλλευση της χώρας τους από την Ευρώπη. Οι μαθητές εκφράζουν διαφωνίες και αντιθέσεις σχετικά με τις πολιτικές και τον σκοπό της Ευρώπης (Cores-Bilbao et al: 2020), βασισμένοι στην αναπαράσταση που έχουν για την θέση της χώρας τους μέσα σε αυτή. Ουσιαστικά, και με δεδομένη την διαπίστωση της Sakki (2014) ότι οι αναπαραστάσεις κατασκευάζονται με βάση το έθνος, οι μαθητές φαίνεται πως, επειδή έχουν για την χώρα τους την αναπαράσταση της χρεωμένης και εξαρτημένης, αντιμετωπίζουν την σχέση με την Ευρώπη ως σχέση κατωτερότητας και εκμετάλλευσης.

Η αναπαράσταση φαίνεται να γίνεται στο δίπολο εμείς και οι άλλοι, ένα δίπολο το οποίο παρατηρείται και σε άλλες περιπτώσεις μελέτης αναπαραστάσεων, όπως σε έρευνα που διενήργησαν οι Bouchat et al (2019). Μέσα από τις αναπαραστάσεις των μαθητών προκύπτει το συμπέρασμα ότι το «εμείς» είναι η κατώτερη, χρεωμένη και οικονομικά εξαρτημένη Ελλάδα. Οι «άλλοι» είναι τα ισχυρά κράτη της Ευρώπης, που εκμεταλλεύονται την Ελλάδα για να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους. Μάλιστα, οι μαθητές αναπαριστούν αυτήν την δυναμική σε μια πιο ευρεία κλίμακα, καθώς συχνά αναφέρουν πως αυτή ακριβώς την εκμετάλλευση υφίστανται και όλες οι μικρές και αδύναμες χώρες, όπως η Ελλάδα, συνεχίζοντας με αυτόν το τρόπο το μοτίβο του να αναφέρονται σε ένα ευρύτερο σύνολο χωρών.

Φαίνεται, λοιπόν, πως, μέσω της συσχέτισης της Ελλάδας με την Ευρώπη, δημιουργείται μια πολύ συγκεκριμένη αναπαράσταση του τι σημαίνει Ευρωπαίος και Ευρωπαϊκή χώρα. Σημαίνει, για τους μαθητές, ότι πρόκειται για κάθε χώρα που συμμετέχει σε ένα κοινό σύνολο μέσα στο οποίο μπορεί να έχει πλεονεκτήματα αλλά και να υφίσταται εκμετάλλευση, αν είναι ανίσχυρη. Η δύναμη και η αδυναμία σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση κάθε χώρας, ενισχύοντας την άποψη της

Sakki (2014) πως η κατασκευή των κοινωνικών αναπαραστάσεων γίνεται με βάση την θέση ισχύος του κράτους. Οι μαθητές παρουσίασαν την Ελλάδα σαν να έχει περιορισμένη ισχύ κάτι που την οδηγεί στο να υφίσταται εκμετάλλευση ή να έχει την ανάγκη στήριξης από τρίτους για να προοδεύσει. Έτσι, η Ευρώπη παρουσιάζεται τόσο ως βοηθός αλλά και ως εκμεταλλεύτρια.

Σε έρευνά της σχετικά με τον ευρωκεντρισμό στα σχολικά εγχειρίδια η Philippou (2007) έκανε μια σχετική παρατήρηση: η Ευρώπη παρουσιάζεται ως εχθρός και ως σύμμαχος. Στην έρευνά της αυτό το συμπέρασμα είχε προκύψει από την μελέτη της σχέσης της Ευρώπης και της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Φαίνεται όμως, πως και στην παρούσα έρευνα η Ευρώπη παρουσιάζεται ως εχθρός απέναντι στις αδύναμες χώρες και ως σύμμαχος απέναντι στις χώρες όταν αυτές χρειάζονται βοήθεια. Αυτή η συνθήκη παρατηρεί η Philippou (2007: 76) μπορεί να δημιουργήσει προκαταλήψεις στο μυαλό των μαθητών. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα, ότι, ίσως για αυτό τον λόγο, οι μαθητές εξέφραζαν δυσπιστία ως προς το κατά πόσο η βοήθεια που τους παρείχε στο παρελθόν ή θα τους παρέχει στο μέλλον η Ευρώπη είναι ανιδιοτελής. Επειδή όχι μόνο βλέπουν την σχέση της χώρας τους μαζί της ως ταυτόχρονα φιλική και εχθρική αλλά και επειδή η θέση, ή μάλλον η αναπαράσταση που έχουν για την θέση της χώρας τους μέσα στην Ευρώπη, είναι υποβαθμισμένη, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι είτε δεν θα λάβουν βοήθεια είτε η βοήθεια θα φέρει επιπλέον εκμετάλλευση.

Παράλληλα, παρατηρώντας ως συμπληρωματικές και τις σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών προκύπτει μια άλλη δυναμική ως προς την σχέση που αναπαριστούν οι μαθητές. Οι μαθητές φάνηκε να έχουν την αναπαράσταση πως η Ευρώπη έχει την δύναμη να βοηθήσει την Ελλάδα, αλλά και κάθε άλλη χώρα που έρχεται σε επαφή μαζί της, να προοδεύσει. Αυτή είναι μια αναπαράσταση βασισμένη στην ιδέα της Ευρώπης, η οποία στην ιστορική της πορεία, όπως τονίζει η Amin (2004), είναι βασισμένη σε πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δίνουν στην Ευρώπη μια εκπολιτιστική αποστολή. Οι μαθητές λοιπόν, θεωρώντας ότι η Ευρώπη έχει την δύναμη να βοηθήσει την Ελλάδα, και κάθε άλλη αδύναμη χώρα, να προοδεύσει, επειδή είναι αρκετά ανεπτυγμένη, φαίνεται πως βάζουν την χώρα τους σε κατώτερη θέση ως προς την πρόοδο και την ανάπτυξη και αντιμετωπίζουν την Ευρώπη ως πρότυπο προς μίμηση. Οι Araujo & Maeso (2012) αναφέρουν σε μελέτη τους ότι αυτή η αναπαράσταση της Ευρώπης έχει την βάση της στον Ευρωκεντρισμό.

Ευρωκεντρισμός όμως στις αναπαραστάσεις των μαθητών δεν υπάρχει μόνο στην αλληλοβοήθεια αλλά και στην σχέση ανταλλαγής ιδεών. Κατά την Flockhart (2010), η Ευρώπη είναι ένας πολιτισμός βασισμένος σε ιδέες, τέχνες και πολιτισμικά αγαθά. Αυτή η άποψη μπορεί να παρατηρηθεί στον λόγο των μαθητών, οι οποίοι τόνισαν πως κατά την επαφή με την Ευρώπη, η οποία αποτελεί κοιτίδα πολιτισμού, οι χώρες ανταλλάσσουν πολιτισμικά αγαθά με αποτέλεσμα να βελτιώνονται και να εξελίσσονται.

Όμως, η αναπαράσταση των μαθητών δεν σταματά στο σημείο που αφορά μόνο την Ευρώπη ή τις χώρες που σχετίζονται μαζί της. Κατά τις τοποθετήσεις τους οι μαθητές έκαναν την διάκριση μεταξύ δύσης και ανατολής θεωρώντας πως η Ευρώπη, ως κοιτίδα πολιτισμού και ιδεών, είναι ανώτερη από την Ανατολή. Αυτή η διάκριση ανατολής και δύσης, υπογραμμίζουν οι Πασσιάς και Παντίδης (2019) είναι ο μύθος πάνω στον οποίο εδράζεται ο Ευρωκεντρισμός. Οι Ευρωπαίοι παρουσιάζονται ως το επίκεντρο του πολιτισμού και τις εξελίξεις, ιδεολογία που με την σειρά της οδηγεί σε ιεραρχίες (Pousa & Facal, 2013:113). Επομένως, κάθε χώρα που συνδέεται με την Ευρώπη παρουσιάζεται ιδεολογικά ανώτερη.

Η Amin (2004) υποστηρίζει ότι η ιδέα της Ευρώπης βασίζεται στην πεποίθηση ότι είναι διαφορετική από τις άλλες κοινωνίες ως προς τις απόψεις και τις πεποιθήσεις. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι, οι μαθητές έχουν όχι μόνο εσωτερικεύσει αυτή την αναπαράσταση αλλά την δομούν πάνω στο δίπολο Ευρώπη-Ανατολή, με την τελευταία να παρουσιάζεται οπισθοδρομική. Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει καμία αναφορά σε πολιτισμικές και ιδεολογικές επιρροές που έχει δεχθεί η Ευρώπη από άλλους λαούς, που όμως δεν σχετίζονται μαζί της, όπως έχει επισημάνει ήδη ο Stradling (2001/1995).

Επιρροή η Ευρώπη, υποστηρίζουν οι μαθητές, έχει δεχθεί από την Ελλάδα. Μέσα από τις τοποθετήσεις τους έγινε αντιληπτό ότι έχουν την αναπαράσταση της Ελλάδας ως κοιτίδας του Ευρωπαϊκού πολιτισμού. Πρόκειται για μια αναπαράσταση η οποία στηρίζει την Ευρωπαϊκή ιδέα και δίνει ιστορική συνέχεια στην Ευρώπη, καθώς η δύση παρουσιάζεται ως το κέντρο του πολιτισμού με ρίζες στην αρχαία Ελλάδα και την Αναγέννηση. Φαίνεται ταυτόχρονα ότι η αναπαράσταση αυτή επιτελεί και μια άλλη λειτουργία. Νομιμοποιεί την σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη και της δίνει μια θέση ανωτερότητας, η οποία της εξασφαλίζει ισότητα μέσα στο πλαίσιο της Ευρώπης.

Οι μαθητές διατύπωσαν ρητά την αναπαράσταση πως όχι μόνο η Ελλάδα είναι πνευματική μητέρα της Ευρώπης αλλά και πως, λόγω αυτού, δεν μπορεί να μην σχετίζεται μαζί της. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα πως αυτή ακριβώς η αναπαράσταση δίνει στους μαθητές την ταυτότητα του ευρωπαίου. Σύμφωνα με τον Δαράρα (2002) ευρωπαίος είναι αυτός που μετέχει στην Ευρωπαϊκή ταυτότητα. Μια ταυτότητα η οποία βασίζεται στα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά κάθε κράτους. Άρα, οι μαθητές θεωρούν όχι μόνο ότι συμμετέχουν σε ένα κοινό πολιτιστικό υπόβαθρο αλλά και ότι η χώρα τους είναι η βάση για την ανάπτυξή του.

Παρατηρώντας λοιπόν ξανά συνολικά τις αναπαραστάσεις των μαθητών για την σχέση της χώρας τους με την Ευρώπη προκύπτουν τα εξής:

1. Οι μαθητές θεωρούν ότι εντάσσονται σε ένα ενιαίο σύνολο χωρών.
2. Η σχέση με την Ευρώπη προφέρει ασφάλεια και σταθερότητα για αυτό κάθε χώρα επιδιώκει να σχετίζεται μαζί της. Η Ευρώπη και η Δύση είναι τα κέντρα της εξέλιξης και της προόδου.
3. Η Ευρώπη μπορεί να ασκήσει πίεση και εκμετάλλευση σε αδύναμες χώρες με την πρόφαση της προστασίας, κάτι που οδηγεί στην έκφραση δυσπιστίας απέναντί της.
4. Η δύναμη και η αδυναμία στο πλαίσιο της Ευρώπης προκύπτουν στην βάση οικονομικών και ιστορικών παραγόντων.
5. Η Ευρώπη θεωρείται πρότυπο και είναι ανώτερη από την Ανατολή ιδεολογικά και η σχέση μαζί της δίνει ανωτερότητα στις χώρες.
6. Η Ελλάδα είναι πνευματική μητέρα της Ευρώπης, επομένως είναι μια χώρα ευρωπαϊκή.

6.2 Η σχέση των μαθητών με την ιστορία

Μέσα από την έρευνα έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί και η σχέση των μαθητών με την ιστορία. Όπως τονίζουν οι Liu & Hilton (2005), η ιστορία παρέχει στους ανθρώπους την δυνατότητα να γνωρίσουν το παρελθόν, να εξηγήσουν το παρόν και να προβλέψουν το μέλλον τους. Ταυτόχρονα, ιστορία παρέχει στα άτομα και τις ομάδες το υλικό που χρειάζονται για να εξηγήσουν τον κόσμο (Liu et all, 2002), συμβάλλοντας έτσι στην δημιουργία των αναπαραστάσεών τους. Είναι επομένως αναμενόμενο το ότι οι μαθητές καθ' όλη την διάρκεια των τοποθετήσεών τους αξιοποιούσαν ιστορικά γεγονότα για να στηρίξουν τις αναπαραστάσεις τους.

Ταυτόχρονα, όμως, παρατηρήθηκε ότι αυτά τα ιστορικά γεγονότα δεν αξιοποιούνταν μέσα στο ιστορικό τους συγκείμενο ή με βάση ιστορικά κριτήρια. Αντιθέτως, οι μαθητές τα εξαιρούσαν από τον χώρο, τον τόπο και τον χρόνο τους, ώστε να δημιουργήσουν αφηγήσεις που θα στήριζαν μια δεδομένη θέση ή αναπαράσταση την οποία θα ήθελαν να εκφράσουν. Επομένως, η ιστορία και συνεπώς η σχέση τους μαζί της είναι επιφανειακή, αφού κατά βάση, όπως έχουν παρατηρήσει και οι Μάντογλου, Μελίστα και Liaris-Hochhaus (2010), οι μαθητές αξιοποιούν τις εντυπώσεις τους για τα γεγονότα για να δημιουργήσουν τις αναπαραστάσεις τους.

«Το ενδιαφέρον των ανθρώπων για το παρελθόν είναι ένας τρόπος να ερμηνεύσουν το παρόν τους» αναφέρει χαρακτηριστικά η Cavoura (2014). Τα γεγονότα που οι μαθητές επιλέγουν να θυμούνται είναι αυτά που δίνουν μια εικόνα σχετικά με το πώς βιώνουν το παρελθόν και σκέφτονται το μέλλον τους. Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές επέλεξαν να θυμηθούν κυρίως Ελληνικά και Ευρωπαϊκά ιστορικά γεγονότα. Σε αυτή την παρατήρηση κατέληξαν και οι Μάντογλου, Μελίστα και Liaris-Hochhaus (2010). Κατά συνέπεια, φαίνεται πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορία περιορισμένα σαν να αφορά μόνο την χώρα τους ή την Ευρώπη, δηλαδή εθνοκεντρικά και ευρωκεντρικά. Επίσης, σε συσχέτισμό με τα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αυτή ακριβώς η επιλογή μπορεί να υποδηλώνει μια ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των μαθητών και να σχετίζεται και με τον ευρωκεντρισμό στις αναπαραστάσεις τους.

Παράλληλα, τα βασικά θέματα που επανέρχονταν στα ιστορικά γεγονότα που θυμούνταν οι μαθητές είναι η πολιτική και ο πόλεμος. Σε παρόμοιες παρατηρήσεις έχει καταλήξει σε έρευνές του ο Liu (2004, 1999). Οι αναφορές σε πολεμικά γεγονότα είναι εστιασμένες στο να δικαιολογήσουν την σχέση μεταξύ των χωρών της Ευρώπης ως αναγκαίας για την αντιμετώπιση κοινών εχθρών. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως πολεμικά γεγονότα του παρελθόντος αξιοποιούνται ως προειδοποίηση για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι την αναπαράσταση για την ανάγκη βοήθειας μεταξύ των χωρών (Bouchat, 2019).

Από τις τοποθετήσεις των μαθητών φάνηκε πως τα ιστορικά γεγονότα συνδέουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον αλλά το παρελθόν κυριαρχεί στα άλλα δύο. Συγκεκριμένα οι μαθητές έχουν την αναπαράσταση πως η ιστορία επαναλαμβάνεται. Όπως υποστηρίζει ο Stradling (1995), η διδασκαλία της ιστορίας επιφορτίζεται με το

να δείξει στους μαθητές πως κάθε επιλογή του παρόντος εξαρτάται από τα γεγονότα του παρελθόντος. Από όλα τα παραπάνω όμως προκύπτει το συμπέρασμα πως στην σκέψη των μαθητών το παρόν και το μέλλον δεν ερμηνεύονται με βάση το παρελθόν αλλά ταυτίζονται μαζί του κάτι που οδηγεί τους μαθητές σε σχετικισμούς και αποσπασματικότητα.

Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα για αυτό είναι ότι ακόμα και τις ελάχιστες φορές που οι μαθητές αναφέρονται σε γεγονότα του παρόντος τα συσχετίζουν με γεγονότα του παρελθόντος με σχέσεις ισότητας. Δεν αντιμετωπίζονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα στο ιστορικό τους συγκείμενο αλλά ως μια ενιαία αφήγηση, αξεδιάλυτα μεταξύ τους και ίδια. Οι μαθητές δεν επιθυμούν να εντάξουν κάθε φορά το γεγονός μέσα στα συμφραζόμενά του αλλά το συνδέουν με κάποιο άλλο παρελθοντικό που τους ταιριάζει, χωρίς να εξετάζουν αν οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες είναι ίδιες. Και μπορεί αυτή να είναι μια από την βασική λειτουργία διαμόρφωσης αναπαραστάσεων, η μεταφορά δηλαδή του άγνωστου στο γνωστό μέσω της ένταξης κάθε νέας πληροφορίας σε προϋπάρχουσα γνώση (Abrie, 1996), αλλά όταν επιδρά ταυτόχρονα με την ιστορία φαίνεται πως σχετικοποιεί τα ιστορικά γεγονότα, τα οδηγεί στο να είναι μια απλή αλληλουχία ή μια άμορφη μάζα πληροφοριών και δίνει την εντύπωση πως η ιστορία επαναλαμβάνεται και κανείς δεν μπορεί να ξεφύγει από αυτή.

Μάλιστα αυτή ακριβώς η αναπαράσταση, ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται, μπορεί να την καταστήσει ικανή να λειτουργήσει ως άλλοθι και ως βάση για την δικαιολόγηση των αδυναμιών της Ελλάδας. Συγκεκριμένα οι μαθητές αναπαριστούν αυτή την δυναμική με κυρίαρχη ιστορική περίοδο την οθωμανική κατάκτηση της Ελλάδας. Οι Mandoglou et. all (2010) επισημαίνουν πως, όπως το παρελθόν επηρεάζει το παρόν, έτσι και το παρόν επηρεάζει το τι επιλέγουν να θυμούνται οι άνθρωποι από το παρελθόν. Οι μαθητές επιλέγουν να βασίζονται τις αναπαραστάσεις τους για την καθυστέρηση της χώρας τους στην Οθωμανική περίοδο, καθώς αυτή μπορεί να εξυπηρετήσει την αναπαράσταση ότι η χώρα τους είναι πίσω επειδή δεν είχε την δυνατότητα να εξελιχθεί για ένα μεγάλο διάστημα της ιστορίας της. Αξιοποιούν δηλαδή την ιστορία για να δημιουργήσουν μια εξηγητική αφήγηση (Liu et. all, 2006/2005).

Παράλληλα, οι μαθητές εξέφρασαν και κάποια αιτήματα για την σχέση τους με την ιστορία. Δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μπορούν να αντιλαμβάνονται την συνέχεια και την

αλλαγή μεταξύ των ιστορικών γεγονότων, να γνωρίσουν ιστορικές οπτικές διαφορετικές από αυτήν της χώρας τους και να αντιληφθούν όχι μόνο τις αιτίες αλλά και τις επιδράσεις των ιστορικών γεγονότων στο παρόν. Ταυτόχρονα θα ήθελαν η ιστορική γνώση που τους παρέχεται να μην είναι εστιασμένη στο παρελθόν. Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη πως η γνώση περνά μέσα από ένα ευρύ πλέγμα αναπαραστάσεων (Μονιότ, 2011: 15-16) και πως όσα διδάσκονται στο σχολείο αποτελούν την κοινή και αποδεκτή γνώση και έχουν εγκριθεί από αυτή ως κατάλληλα για να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση (Κάββουρα, 2006: 122), προκύπτει το συμπέρασμα πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν την ιστορία ως ένα πεδίο σκέψης και έκφρασης εννοιών. Παρόλο που αναζητούν τις ιστορικές έννοιες δεν ξέρουν ή δεν σκέφτονται να τις εφαρμόσουν όταν μιλούν για ιστορικά γεγονότα. Δεν έχουν αναπτύξει με και για την ιστορία μια προσέγγιση ιστορικής αφήγησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75–78.
- Abric, J. C. (1996). Specific processes of social representations. *Papers on Social Representations*, 5(1), 77–80.
- Amin, A. (2004, April). Multi-Ethnicity and the Idea of Europe. *Theory, Culture & Society*, 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.1177/0263276404042132>
- Araújo, M., & Maeso, S. R. (2012). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 35(7), 1266–1286. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.600767>
- Araújo, M., Maeso, S. R., & Alves, A. R. (2013). *Discussion guide 'After all, it was Europe that made the modern world': Eurocentrism in history and its textbooks*. Centre for Social Studies, University of Coimbra.
- Bouchat, P., Licata, L., Rosoux, V., Allesch, C., Ammerer, H., Babinska, M., Bilewicz, M., Bobowik, M., Bovina, I., Bruckmüller, S., Cabecinhas, R., Chrysochoou, X., Csertő, I., Delouvé, S., Durante, F., Ernst-Vintila, A., Flassbeck, C., Franc, R., Hilton, D., . . . Klein, O. (2019, February 8). Greedy elites and poor lambs: How young Europeans remember the great war. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(1), 52–75. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i1.781>
- Cajani, L. (n.d.). *Η ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία: από την εθνική βιογραφία σε μια ιστορία της ανθρωπότητας*. Κοινές Ιστορίες. Ανακτήθηκε Ιούνιος 14, 2022, από <https://www.he.duth.gr/sharedhistories/index.php/contents/europe-and-the-world/seminar-papers-2/the-history-taught-in-schools>

- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française De Pédagogie*, 147(1), 57–67. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3120>
- Cariou, D. (2012, November 1). *Historisation de la didactique de l'histoire: démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01020791>
- Cavoura, T. (2014b). Greek History Teachers' professional identities: an empirical study. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 20(3), 91–99. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/cgp/v20i03/48971>
- Cavoura, T. (2014a). Relationship with the Past and Historical Identities of Greek Pupils in Secondary Education. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 20(1), 31–37. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/cgp/v20i01/48556>
- Cores-Bilbao, E., Méndez-García, M. D. C., & Fonseca-Mora, M. C. (2020b, January 6). University students' representations of Europe and self-identification as Europeans: a synthesis of qualitative evidence for future policy formulation. *European Journal of Futures Research*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40309-019-0159-y>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000b). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social* (pp. 257–270). Oxford: Blackwell.

- Duveen, J. (2013). Construction, belief, doubt. In S. Moscovici, S. Jovchelovitch, & B. Wagoner (Eds.), *Development as a social process Contributions of Gerard Duveen*. Routledge.
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (2002). What is qualitative research? An introduction to the field. In B. Jenner (Trans.), *A Companion to qualitative research* (pp. 18–26). SAGE Publications Ltd.
- Flockhart, T. (2010, August 12). Europeanization or EU-ization? The Transfer of European Norms across Time and Space. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 48(4), 787–810. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2010.02074.x>
- Hakoköngäs, E., & Sakki, I. (2016, December 19). The naturalized nation: Anchoring, objectification and naturalized social representations of history. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2), 646–669. <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i2.664>
- Höjjer, B. (2011, November 1). Social Representations Theory. *Nordicom Review*, 32(2), 3–16. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>
- Licata, L. (2002). Representing the future of the european union: Consequences on national and european identifications. *Papers on Social Representations*, 12(5), 1–22.
- Licata, L. (2003). Representing the Future of the European Union: Consequences on National and European Identifications. *Papers on Social Representations*, 12, 5.1-5.22.
- Liu, J. H. (1999, March). Social representations of history: preliminary notes on content and consequences around the pacific rim. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(2), 215–236. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(98\)00036-4](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(98)00036-4)

- Liu, J. H., & Hilton, D. J. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537–556. <https://doi.org/10.1348/014466605x27162>
- Liu, J. H., Goldstein-Hawes, R., Hilton, D., Huang, L. L., Gastardo-Conaco, C., Dresler-Hawke, E., Pittolo, F., Hong, Y. Y., Ward, C., Abraham, S., Kashima, Y., Kashima, E., Ohashi, M. M., Yuki, M., & Hidaka, Y. (2005, March). Social Representations of Events and People in World History Across 12 Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 171–191. <https://doi.org/10.1177/0022022104272900>
- Liu, J. H., Lawrence, B., Ward, C., & Abraham, S. (2000). Social representations of history in Malaysia and Singapore: On the relationship between national and ethnic identity. *Asian Journal of Social Psychology*, 5, 3–20.
- Madoglou, A., Melista, A., & Liaris-Hochhaus, S. (2010). Greeks' and Germans' representations of world events: selective memory and voluntary oblivion. *Papers on Social Representations*, 19(2), 1–40. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Marková, I. (1996). Towards an epistemology of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(2), 177–196. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00528.x>
- Mavroskoufis, D. K. (2008). History content and history teaching in Greek secondary schools: The fall of the Soviet Union and the European unification. *EUROCLIO BULLETIN*, 29, 23–32.
- Merriam, S. B. (2002). Qualitative research in practice : examples for discussion and analysis. In *Jossey-Bass eBooks*. http://tweb.cjcu.edu.tw/journal/2013_03_05_03_27_38.63.pdf

- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Essays in Social Psychology*. NYU Press.
- Philippou, S. (2007). Re-inventing ‘Europe’: the case of the European dimension in Greek-Cypriot geography and history curricula. *The Curriculum Journal*, 18(1), 57–88. <https://doi.org/10.1080/09585170701292190>
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 5–18). <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Pousa, M., & López Facal, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *History Education Research Journal*, 12(1), 107–120. <https://doi.org/10.18546/herj.12.1.08>
- Purkhardt, C. S. (n.d.). *Social representations and social psychology a theoretical critique with reference to the psychology of groups 1960s-1980s* [Διδακτορική Διατριβή]. London School of Economics and Political Science. <http://etheses.lse.ac.uk/1155/1/U048435.pdf>
- Rateau, P., Moliner, P., Abric, J. C., & Moliner, P. (2012). Social Representation Theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2, 477–497. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n50>
- Rohde-Liebenau, J. (2020, May 28). Raising European Citizens? European Identity in European Schools. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 58(6), 1504–1522. <https://doi.org/10.1111/jcms.13050>

- Sakki, I. (2014). Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.010>
- Sakki, I., Hakoköngäs, E., Brescó de Luna, I., Csertó, I., Kello, K., Miguel, I., O'Mahoney, J., Pólya, T., & Pires Valentim, J. (2020, December 6). European unification as lived memory: Shared and diverse representations in textbooks of six countries. *Asian Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12448>
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). The Cambridge Handbook of Social Representations. In *Cambridge University Press eBooks*. <https://doi.org/10.1017/cbo9781107323650>¹⁶
- Sarrica, M., Mazzara, B., & Brondi, S. (2015). Social representations theory and critical constructionism: Insights from caillaud's article. *Papers on Social Representations*, 21(1), 6.31-6.42.
- Stradling, R. (1995). *The European Content of the School History Curriculum*. Council for Cultural Co-operation.
- study. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 20.
- Swedberg, R. (1994, October 1). The Idea of 'Europe' and the Origin of the European Union – A Sociological Approach. *Zeitschrift Für Soziologie*, 23(5), 378–387. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1994-0503>
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>

¹⁶ https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LgsCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA64&dq=research+in+social+representations&ots=oj-Fe5XGRj&sig=LvY_M18d4kUafIBUeKAbwQE2bCM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Tridimas, M. (2021). Citizenship Education curriculum in Greece - beyond ethnocentric or eurocentric approach. *Australian and New Zealand Journal of European Studies*, 12(1). <https://doi.org/10.30722/anzjes.vol12.iss1.15080>

Ελληνικές

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδίνης, επιμ., Π. Σακελλαρίου, μτφρ.). Αθήνα, Gutenberg.

Carr, E. H. (2015). *Τι είναι ιστορία;: Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*. Αθήνα, Πατάκης.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής ερευνας* (Χ. Τσορμπανζούδης, Ed.; Ν. Κουβαράκου, Trans.). Αθήνα: Ίων.

Moniot, H. (2011). *Η διδακτική της ιστορίας* (Ε. Κάννερ, Μεταφρ.). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Moscovici, S. (1988, July). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, Ed.; Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Trans.). Gutenberg.

Αράπη, Σ. (2018). *Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις μαθητών της Γ' Γυμνασίου για την Ελληνική Επανάσταση του 1821*. ΕΚΠΑ. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2850570/theFile>

Δαράρας, Α. (2002). Σύγχρονα θέματα ευρωπαϊκής εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκή ταυτότητα- ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

- Κάββουρα, Θ., (2000). Από την επιστημολογία της ιστορίας στη διδακτική έρευνα. *Νεύσις*, Νο 9, σελ. 169-186.
- Κάββουρα, Θ., (2006). Αναπαραστάσεις μαθητών/-τριών Γυμνασίου και Λυκείου για τους δημοκρατικούς θεσμούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*. Τ. 4, σελ. 119-138
- Καραγιάννη, Ε. (2008). Η ανάδυση της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 18(70), 114–135.
<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2018.827>
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μάγος, Κ. (2005) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 5-19. Available at: <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/> (Accessed: 8/2023)
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μύθος ή Πραγματικότητα;* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα
- Μαντόγλου, Α., & Μελέτη, Κ. (2013). *Επιστημονικός λόγος περί κοινωνικών αναπαραστάσεων και ιδεολογιών*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Πασιάς, Γ., & Παντίδης, Σ. (2019). *Η ιδέα της ευρώπης και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Γρηγόρη.
- Πουρκός, Μ., & Ίσαρη, Φ. (2014). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Συμέου, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. In Γ. Ζαϊμάκης (Ed.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (pp. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Φλουρής, Γ., & Καλογιαννάκη, Π. (1996). Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Κοσμόπουλος (Ed.), *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη* (σσ. 364–383). Ελληνικά Γράμματα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα, Κριτική.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 2, 31-48.
- Χρηστάκης, Ν., & Καλαμπαλίκης, Ν. (2017). Εισαγωγή στην επιστημολογία των κοινωνικών αναπαραστάσεων και την ψυχολογία του κοινωνικού μέσω της σκέψης του Serge Moscovici. *Επιστήμη Και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής Και Ηθικής Θεωρίας*, 35, 189. <https://doi.org/10.12681/sas.9990>

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

1. Ποιες είναι οι πρώτες πέντε λέξεις ή φράσεις που σου έρχονται στο μυαλό όταν σκέφτεσαι την Ευρώπη;
2. Μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας στο σχολείο, από το δικό σου διάβασμα αλλά και από την ζωή σου, ποια εικόνα σου έχει δημιουργηθεί για την σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη;
3. Είναι σημαντικό, κατά την γνώμη σου, η Ελλάδα να έχει σχέση με την Ευρώπη και γιατί;
4. Αν θα έπρεπε να εξηγήσεις σε κάποιον την σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη με ποιο ιστορικό γεγονός θα ξεκινούσες και γιατί;
5. Αν θα μπορούσες να παρέμβεις στην διδακτέα ύλη, ποιο ιστορικό πρόσωπο ή ιστορικό γεγονός θα πρόσθετες ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη;