

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κιρκινέ

*«Γιορτές στο Νηπιαγωγείο. Η Εθνική και Θρησκευτική τους
Διάσταση. Μια Εθνογραφική Μελέτη»*

Διδακτορική Διατριβή

Τριμελής Επιτροπή:

Άννα Βιδάλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαρία Μπιρμπίλη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΠΘ.

Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος 2014

Περίληψη

Το νηπιαγωγείο, ως χώρος που μεσολαβεί ανάμεσα στην οικογένεια και την (τυπική) εκπαίδευση, απευθύνεται στα παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικίας, της προσχολικής. Σύμφωνα με τις κρατούσες απόψεις για την παιδική ηλικία, τα νήπια δεν μετέχουν του πολιτικού και ιδεολογικού πεδίου, καθώς αυτά είναι αθώα, παιγνιώδη και εγωκεντρικά, περιορισμένα στο στενό κύκλο της οικογένειας. Οι απόψεις αυτές αντιπροσωπεύονται τόσο στην παιδαγωγική θεωρία των σταδίων ανάπτυξης όσο και στην κοινή θεώρηση της έννοιας του «νηπίου». Αντίθετα, για την υπόλοιπη εκπαίδευση υπάρχει η άποψη ότι το σχολείο συνιστά έναν από τους σημαντικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους ο οποίος παίζει προεξάρχοντα ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών. Στη μελέτη αυτή προσεγγίζεται ο χώρος του νηπιαγωγείου ως ένα πεδίο κοινωνικής και πολιτικής δράσης και ως φορέας εθνικοθρησκευτικής αγωγής. Έτσι, η παρούσα έρευνα μελετά το νηπιαγωγείο ως έναν τόπο διαπαιδαγώγησης στις εθνικές και θρησκευτικές αξίες του κράτους και της κοινωνίας, όπου αυτό υπάγεται, και τα παιδιά ως κοινωνικά δρώντα υποκείμενα κατά τη διαδικασία της πολιτικής τους κοινωνικοποίησης.

Με κύρια εστίαση στις εθνικές και τις θρησκευτικές γιορτές επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η πραγμάτευση εννοιών, οι οποίες συμμετέχουν στη συγκρότηση του λόγου περί έθνος σε ένα συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, να περιγραφούν οι τρόποι και οι διαδικασίες της μεταβίβασης των σχετικών αξιών στα παιδιά και το πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης μέσα στην οποία όλα αυτά συμβαίνουν. Επιπλέον, μελετήθηκε ο ρόλος των παιδιών στη διαδικασία της εθνικοθρησκευτικής τους διαπαιδαγώγησης, η ενεργός συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της κάθε φορά κοινωνικής συνθήκης και των παραγόμενων νοημάτων, η αυτονομία δράσης και σκέψης, ο λόγος αντίστασης και αμφισβήτησης που εκφέρουν. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές εμπίπτουν στην ερμηνευτική παράδοση της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς όλες οι συνιστώσες της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης στο νηπιαγωγείο περιγράφονται και αναλύονται μέσα από το πρίσμα του υποκειμενικού νοήματος των κοινωνικών φαινομένων, της πολυδιάστατης ερμηνείας τους, των πολλών και διαφορετικών εμπειριών που παράγει η ίδια κοινωνική περίσταση, καθώς και της θεώρησης των γνώσεων και των νοημάτων ως προϊόν αλληλεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων.

Τα ερευνητικά ευρήματα ανατρέπουν την άποψη ότι ο κόσμος του νηπιαγωγείου συνιστά μια ουδέτερη περιοχή έξω από την πολιτική σφαίρα. Αντίθετα, παρά την έλλειψη ενός λεπτομερούς αναλυτικού προγράμματος, σε σύγκριση με τα ΑΠ των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης, η πολιτική κοινωνικοποίηση και η εθνικοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών λαμβάνει χώρα. Η διαδικασία αυτή μάλιστα, δεν έχει ασυνέχειες περιοριζόμενη στις εθνικές γιορτές αλλά συνιστά ένα χωροχρονικό «συνεχές» το οποίο διαπερνά και διαποτίζει πολλές πτυχές του προγράμματος και των καθημερινών πρακτικών, μέσα από την επεξεργασία τόσο των «προφανών» συστατικών της όσο και των φαινομενικά δευτερευουσών ιδεών, οι οποίες αν και δεν είναι το ίδιο εμφανείς αποδεικνύονται απαραίτητες και οργανικά δεμένες παράμετροι της εθνοπολιτισμικής εμπειρίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | σελίδες |
|--|---------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 6 |
| A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ | 20 |
| 1. Η εθνική διάσταση στην εκπαιδευτική πολιτική | 20 |
| 1.1. Στην Ελλάδα | 23 |
| 1.2. Άλλες χώρες | 25 |
| 2. Έρευνες για την εθνική ταύτιση των παιδιών | 38 |
| 2.1. Συναίσθημα και γνώση | 42 |
| 2.2. Η μειονοτική εθνική αυτοεικόνα | 43 |
| 2.3. Παιδί και εθνική προκατάληψη | 45 |
| 2.4. Πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών | 47 |
| B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 50 |
| 3. Έθνος και εθνικισμός | 50 |
| 3.1. Δημιουργία των εθνών | 50 |
| 3.2. Εθνική ιστορία | 57 |
| 3.3. Εθνικές επέτειοι και εθνικοί μύθοι | 61 |
| 3.4. Εθνικός χώρος | 69 |
| 3.4.1. Εθνικά τοπία | 70 |
| 3.5. Εθνικά σύμβολα | 71 |
| 3.6. Εθνικισμός και πατριαρχία | 72 |
| 4. Θρησκευτική διάσταση στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας | 74 |
| 4.1. Στην Ευρώπη | 74 |
| 4.2. Στην Ελλάδα | 76 |
| 4.3. Θρησκεία και εκπαίδευση | 80 |
| 5. Εκπαίδευση και κοινωνία | 83 |
| 5.1. Θεωρίες αναπαραγωγής | 85 |
| 5.1.1. Κοινωνική αναπαραγωγή | 85 |
| 5.1.2. Πολιτισμική αναπαραγωγή | 87 |
| 5.2. Κριτική Παιδαγωγική και αντίσταση | 90 |
| 5.2.1. Αντίσταση στην εκπαίδευση | 91 |
| 6. Ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου | 94 |
| 6.1. Θεσμική διάσταση και πολιτικές προεκτάσεις | 94 |
| 6.2. Αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου | 98 |

| | |
|--|-----|
| Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 104 |
| 7.1. Θετικισμός και νατουραλισμός | 104 |
| 7.2. Εθνογραφία | 105 |
| 7.3. Εθνογραφία και εκπαιδευτική έρευνα | 108 |
| 7.4. Πολιτισμική μεταβίβαση (cultural transmission) | 109 |
| 7.5. Συμβολική Διαντίδραση (Symbolic Interactionism) | 110 |
| 7.6. Συμμετοχική Παρατήρηση | 112 |
| 8. Μελέτη περίπτωσης | 116 |
| 8.1. Σκοπός της έρευνας | 116 |
| 8.2. Περιγραφή της έρευνας | 117 |
| 8.3. Πρόγραμμα και θεματικές | 118 |
| 8.4. Ο χώρος του νηπιαγωγείου | 120 |
| 9. Αναστοχασμός της έρευνας | 122 |
| 9.1. Η πρόσβαση στη σχολική τάξη | 125 |
| 9.2. Η επίδραση στην υπό μελέτη κοινωνική πραγματικότητα | 126 |
| 9.3. Η σχέση με τη νηπιαγωγό | 127 |
| 9.4. Η σχέση με τα παιδιά | 128 |
| 9.5. Παρεμβατικότητα | 128 |
| 9.6. Η επιλογή του βαθμού συμμετοχής | 129 |
| 9.7. Η καταγραφή των «σημειώσεων πεδίου» | 129 |
| 9.8. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων | 131 |
| | |
| Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ | 132 |
| 10.1. Το θρησκευτικό στοιχείο | 132 |
| 10.1.1. Δωδεκάθεο | 134 |
| 10.1.1.1. Αποσιώπηση αρχαίας θρησκείας | 136 |
| 10.1.1.2. Υποβάθμιση αρχαίας θρησκείας | 138 |
| 10.1.1.3. Αναβάθμιση αρχαίας θρησκείας | 139 |
| 10.1.2. Η Θρησκεία ως προστασία | 141 |
| 10.1.3. Εθνοθρησκευτική ταύτιση | 146 |
| 10.1.4. Κλήρος και εθνική αυτοπραγμάτωση | 151 |
| 10.2. Εθνικός χώρος | 156 |
| 10.2.1. Το πνεύμα του τόπου (Genius loci) | 160 |
| 10.3. Τα «θολά» εθνικά σύμβολα | 163 |
| 10.3.1. Προσπαθώντας να ζωγραφίσουν τα σύμβολα | 167 |

| | |
|---|-----|
| 10.3.2. Η σημαία στο Πολυτεχνείου | 168 |
| 10.3.3. Η σημαία στην επανάσταση του '21 | 170 |
| 10.4. «Παίζοντας» με τις πολιτικές έννοιες... | 175 |
| 10.4.1. Η έννοια της ελευθερίας | 175 |
| 10.4.1.1. 25 ^η Μαρτίου | 175 |
| 10.4.1.2. 28 ^η Οκτωβρίου | 177 |
| 10.4.1.3. Πολυτεχνείο | 178 |
| 10.4.2. Σύμπνοια και εθνική ομοψυχία | 180 |
| 10.4.3. Η έννοια της Δημοκρατίας ή Παρόν και παρακμή | 181 |
| 10.4.4. Ειρήνη και ο ρόλος του στρατού | 183 |
| 10.4.5. Δημοκρατία και το βίωμα των παιδιών στο νηπιαγωγείο | 186 |
| 10.5. Η έμφυλη διάσταση στο λόγο περί έθνους | 187 |
| 10.6. Τα παιδιά και οι περιπέτειες των νοημάτων... | 196 |
| 10.6.1. Εύλογες απαντήσεις-παρεμβάσεις | 197 |
| 10.6.2. Αναπλαισίωση | 204 |
| 10.6.3. Προσωπικό βίωμα | 209 |
| 10.6.4. Αποψη-γνώση | 214 |
| 10.6.5. Επιθυμία | 217 |
| 10.7. Η νηπιαγωγός και η παιδαγωγική διάσταση | 221 |
| | |
| Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 227 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 237 |
| Ξενόγλωσση βιβλιογραφία | 237 |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (και ξενόγλωσση βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά) | 247 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε, μέσω της μελέτης των γιορτών σε ένα συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, να αναδειχθούν και να περιγραφούν εκείνες οι έννοιες και οι διαδικασίες που είναι κεντρικές στο πρόγραμμά του σε σχέση με την εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, και η επεξεργασία των οποίων, με τρόπο λανθάνοντα ή προφανή, συντείνει στην καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής συνείδησης των νηπίων και στην πολιτική τους κοινωνικοποίηση. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού και των παιδιών στη διαδικασία αυτή καθώς και της αμφίδρομης σχέσης και αλληλεπίδρασής τους.

Το σχολείο, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους¹, είναι επιφορτισμένο με το καθήκον της εθνικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Η συμβολή του στην αναπαραγωγή του συστήματος και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών έχει μελετηθεί σε βάθος και διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις ερίζουν ως προς την έκταση και την ποιότητα της σχέσης του θεσμού της εκπαίδευσης με το κράτος και την κυρίαρχη ιδεολογία.² Το εκπαιδευτικό σύστημα αφενός διαπαιδαγωγεί εθνικά τα παιδιά συμμετέχοντας στη διαδικασία κατασκευής της εθνικής τους ταυτότητας αφετέρου τα μυεί στην πολιτική δεξαμενή σκέψης «διδάσκοντάς» τα αξίες και έννοιες οι οποίες συνιστούν θεμέλιους λίθους της πολιτικής τους κοινωνικοποίησης.

Το νηπιαγωγείο, ως αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα, μοιράζεται με τις υπόλοιπες την ευθύνη για τη διαμόρφωση της πολιτικής σκέψης των παιδιών, την καλλιέργεια στάσεων και την εσωτερίκευση απόψεων και αξιολογικών κρίσεων σε σχέση με εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες διαφορετικές από την κυρίαρχη αλλά και σε σχέση με τον εθνικό εαυτό. Επιπλέον, συνιστά μία κοινωνική συνθήκη στην οποία επιτελούνται λειτουργίες βαθιά πολιτικές και ένα πεδίο αντιπαλότητας των κοινωνικών υποκειμένων μέσα από μια συνεχή διαπραγμάτευση των όρων συνύπαρξης και άσκησης εξουσίας.³

Το παιδαγωγικό δίλημμα “εκπαίδευση ή φροντίδα” που αφορά στην εκπαιδευτική πράξη στο νηπιαγωγείο μοιάζει να έχει συσκοτίσει αυτή την πολιτική διάσταση της ελληνικής προσχολικής αγωγής και οι περισσότερες έρευνες που έχουν

¹ Βλ. σχετικά Althusser L. (1971).

² Ό.π. καθώς και Apple & King (1977), Bourdieu & Passeron (1977), Bowles & Gintis (1976), Bernstein, B. (2003).

³ Βλ. σχετικά Βιδάλη Α. (2000) και V. Walkerdine (1990).

γίνει αφορούν κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι ο προβληματισμός για την πολιτική κοινωνικοποίηση των νηπίων και την εθνικοθησκευτική τους διαπαιδαγώγηση μέσα από το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και η ανάγκη για τη μελέτη της γεννήθηκε από τη συνειδητοποίηση της ελάχιστης προσοχής που έχει δοθεί σε αυτή την εντόνως πολιτική διάσταση της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αντίθετα με τη διαδεδομένη στην ελληνική κοινωνία άποψη ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν μετέχουν του πολιτικού, ιδεολογικού πεδίου, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία ακόμη προσεγγίζουν τον κόσμο και το περιβάλλον τους, τα άτομα και τις ομάδες με οργανωμένες προδιαθέσεις και προκατασκευασμένες ιδέες. Από πολύ νωρίς δείχνουν μια σαφή προτίμηση σε μέλη της ίδιας με αυτά εθνικής ομάδας και είναι σε θέση να εκφράσουν αξιολογικές κρίσεις για «εθνικούς άλλους», παρά το ό,τι οι γνώσεις τους σε σχέση με αυτούς είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Από την ηλικία ήδη των 4-5 χρόνων διαθέτουν «εθνική επίγνωση» και αρχίζουν να εκδηλώνουν εθνική προκατάληψη. Όσο μάλιστα η ηλικία μικραίνει η τάση αυτή ενισχύεται (Durkin, 1995). Ο Tajfel (1969) τονίζει πως έρευνες στο πλαίσιο των οποίων έχει μελετηθεί η εθνική ταύτιση των παιδιών αποκαλύπτουν την ανεπτυγμένη ευαισθησία τους για τις πιο πρωτόγονες πλευρές του συστήματος αξιών της χώρας τους. Η Κοινωνική Ψυχολογία έχει ασχοληθεί με τη διερεύνηση των διαδικασιών δόμησης εθνικής ταυτότητας και κατά συνέπεια -καθώς αυτή είναι προϊόν συνεχούς αντιπαλότητας του «εθνικού εαυτού» με τον «εθνικό άλλο»-, και με την παραγωγή εθνικών προκαταλήψεων. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας από τους βασικούς μηχανισμούς συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και παραγωγής στερεοτύπων, στο πλαίσιο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των παιδιών (Δραγώνα, 1997).⁴

⁴Οι κυρίαρχες θεωρίες προσεγγίζουν την κοινωνικοποίηση ως μια απολύτως αναγκαία, ενιαία, ομοιογενή και καθολική διαδικασία που σκοπεύει να ενσωματώσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας -θεωρώντας τα «ξένα» και «διαφορετικά»- στην τωρινή κοινωνική τάξη πραγμάτων, που θεωρείται ως αντικειμενική πραγματικότητα, υποβαθμίζοντας έτσι το παιδί στο στάτους ενός παθητικού υποκειμένου που είναι προς συμμόρφωση (Μακρυνιώτη, 1997). Κατά τον μεσαίωνα κυριαρχεί η πλήρης ανυπαρξία διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους ενήλικες και στα παιδιά που θεωρούνταν «μικροί ενήλικοι» έχοντας και την ανάλογη μεταχείριση. Από τον 17^ο και τον 18^ο αιώνα, με τον μετασχηματισμό της μεσαιωνικής σε βιομηχανική κοινωνία, οι βασικές αντιλήψεις για τα παιδιά υφίστανται βαθιές αλλαγές και η παιδική ηλικία αρχίζει να περιγράφεται από την οικογένεια και την εκπαίδευση. Η μεταστροφή αυτή σηματοδοτεί το θεσμοθετημένο πλέον ενδιαφέρον προς την παιδική ηλικία αλλά συνοδεύει και τον περιορισμό της αυτονομίας της (Αριές, 1990). Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο διαχωρισμός των παιδιών από τους μεγάλους, συνεχής και θεσμοθετημένος, φαίνεται να εγγυάται μια καλύτερη φροντίδα και προστασία της εύλωτης αυτής κοινωνικής ομάδας. Ο ίδιος όμως αυτός

Στη χώρα μας από τη δεκαετία του '90 και μετά υπάρχει μία αυξανόμενη τάση για μελέτη του σχολείου ως παράγοντα που συμμετέχει σημαντικά στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της εθνικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών, για διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για τα σχετικά θέματα, καθώς και του θεσμικού πλαισίου που αφορά αυτή τη διάσταση της εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές αυτές οι μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα διαθέτει έναν εντόνως εθνοκεντρικό χαρακτήρα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αβδελά 1998, Κόκκινος 1994, 1998, Μπονίδης 2004, 2008 και Γκόλια 2011).

Και ενώ εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια ενισχυμένη η τάση για διερεύνηση του πώς η εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει στην εθνική διαπαιδαγώγηση κατά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η περιοχή της προσχολικής εκπαίδευσης δεν έχει προσελκύσει αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον και οι σχετικές έρευνες είναι λιγοστές. Το ελληνικό νηπιαγωγείο, ως αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα, παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία ενδεχομένως να έχουν συμβάλει σ' αυτή την «άνιση ερευνητική μεταχείριση» και να δικαιολογούν εν μέρει την περιορισμένη ερευνητική ενασχόληση σε σχέση με την εθνικοθησκευτική διαπαιδαγώγηση. Στην προσχολική εκπαίδευση δεν υπάρχουν εγχειρίδια που να αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γεωγραφία, η Γλώσσα και η Ιστορία. Αυτοί ακριβώς είναι οι τομείς μέσω των οποίων μεταδίδονται οι αρχές της εθνικής ομοιογένειας και καθαρότητας, της πολιτιστικής και γλωσσικής συνέχειας, της αντίστασης και της ανωτερότητας γύρω από τις οποίες δομείται η εθνική φιλολογία στο σχολείο και οι οποίες αποτελούν το ιδεολογικό περίβλημα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας⁵. Συχνά οι ερευνητές/τριες επιχειρούν μέσω της μελέτης και ανάλυσης των εγχειριδίων να περιγράψουν αυτές τις βασικές εθνικές

διαχωρισμός, μέσω της υπερπροστατευτικής μόνωσης των παιδιών από την υπόλοιπη κοινωνία συντελεί με άρρητο τρόπο στη ρύθμιση, τον έλεγχο και τη χειραγώγηση των παιδιών και στη συνέχεια της οικογενειακής σφαίρας (Μακρυγιάννη, 1997). Η «καραντίνα» αυτή στην οποία θεωρήθηκε ότι πρέπει να κρατηθεί το παιδί μέχρι να ωριμάσει και να μπορεί να συγχρωτιστεί με τους μεγάλους, ήταν η αιτία για την παραγωγή μιας νέας εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης που αφενός θα αντλείτο από το παιδί αναδεικνύοντάς το σε επιστημονικό αντικείμενο και «αναγιγνώσκοντάς» το, αφετέρου θα το συγκροτούσε ως υποκείμενο μέσα από την παραγωγή της γνώσης αυτής (Αριέξ, 1990). Αυτή η συγκρότηση του παιδιού ως αντικειμένου και ως υποκειμένου μετατρέπει την παιδική ηλικία σε πεδίο δημόσιας παρέμβασης και ρύθμισης, διαχείρισης και ελέγχου, μέσω της γνώσης. Αυτές οι πρακτικές ελέγχου στηρίζονται σε, και νομιμοποιούνται από διάφορους επιστημονικούς λόγους που αφορούν φαντασιακές θεσμίσεις του «ορθού» στο σωματικό, στο νοητικό και στο συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες και συνιστούν νέες μορφές άσκησης εξουσίας και «πολιτικής κηδεμονίας» της παιδικής ηλικίας και κατ' επέκταση του πληθυσμού. Ο τελικός σκοπός φαίνεται να είναι ο ορθολογισμός της πολιτιστικής μεταβίβασης (Foucault, 1978).

⁵ Βλ. σχετικά Αβδελά Ε. (1998).

αξίες οι οποίες, μέσω της διδασκαλίας των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων, επιχειρείται να μεταλαμπαδευτούν στα παιδιά. Επομένως η απουσία τους από το νηπιαγωγείο συνιστά έναν παράγοντα που δυσχεραίνει ίσως τη μελέτη της εθνοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης η οποία διενεργείται μέσα σ' αυτό. Επιπλέον ,τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου -παρά τις πρόσφατες προσπάθειες για συστηματοποίηση και αναμόρφωσή του-⁶ όσο και ο χώρος και το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών χαρακτηρίζονται από μία χαλαρή δομή, χωρίς αυστηρή οριοθέτηση και περιχαράκωση, σε σύγκριση πάντα με το δημοτικό σχολείο. Αυτό το στοιχείο καθιστά δυσχερέστερη τη διαδικασία επιλογής συγκεκριμένων ερευνητικών περιοχών, μέσα από το πλήθος των τεκταινόμενων στο νηπιαγωγείο, λόγω της ασάφειας των ορίων των δράσεων και των δραστηριοτήτων. Τέλος, η ηλικία των νηπίων και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο αυτά βρίσκονται, το οποίο χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία του συναισθήματος στη λογική,⁷ προσδίδει μία ειδική διάσταση στην ερευνητική διαδικασία η οποία καθιστά ενδεχομένως τα ερευνητικά δεδομένα πιο δύσκολα «μετρήσιμα και αξιολογήσιμα».

Η διαπλοκή των παραπάνω παραγόντων σε συνδυασμό με τη γενικευμένη αντίληψη για τη μη πολιτική λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να ευθύνονται για την ισχνή παρουσία στην Ελλάδα επιστημονικών άρθρων και ερευνών σχετικά με τη συμβολή του νηπιαγωγείου στην εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση και στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα, το ενδιαφέρον εστιάστηκε κυρίως στις εθνικές γιορτές λόγω του προφανούς συμβολικού τους χαρακτήρα και της σαφούς στόχευσης. Λόγω του χαρακτηριστικού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας το οποίο προαναφέρθηκε, την κυριαρχία δηλαδή του συναισθήματος πάνω στη λογική, οι γιορτές στο νηπιαγωγείο αποτελούν το προσφορότερο εργαλείο ενστάλαξης των εθνικών και θρησκευτικών αξιών καθώς αυτές επιτελούν τη λειτουργία τους μέσω της επίκλησης του θυμικού. Μέσα από τις γιορτές συντελείται η επικοινωνία των παιδιών με το «συλλογικό παρελθόν», με τα σύμβολα και τις αξίες που νοηματοδοτούν τη σύνδεση με τον «εθνικό εαυτό» και την εθνική κοινότητα. Η γιορτή, ως μία συμβολική πράξη, είναι κεντρική στο πρόγραμμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου, και αυτός ήταν και

⁶ Βλ. σχετικά Κακανά Δ-Σιμούλη Γ. (2008) και Χρυσοφίδης Κ. (2004).

⁷ Η συναισθηματική αξιολόγηση των κοινωνικών αντικειμένων (έθνη) από τα παιδιά διαμορφώνεται πριν αποκτηθεί η πληροφορία ή η λεπτομερής γνώση για αυτά τα κοινωνικά αντικείμενα (Durkin, 1995).

ο λόγος που αυτό επιλέχθηκε, και μ' αυτήν την έννοια συνιστά προνομιακό πεδίο διερεύνησης της διαδικασίας πολιτικής κοινωνικοποίησης και της εθνοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Οι εθνοθρησκευτικές γιορτές πέρα από τη λειτουργία τους ως μέσο μεταβίβασης αξιών, κοινωνικών αναπαραστάσεων και καλλιέργειας στάσεων, ειδικά στο νηπιαγωγείο -ελλείπει του μαθήματος της ιστορίας-, συνιστούν και μέσο διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας.⁸ Ουσιαστικά, η προετοιμασία που προηγείται της τελικής γιορτής υποκαθιστά την τυπική διδασκαλία της ιστορίας που λείπει από το νηπιαγωγείο. Το εθνοθρησκευτικό στοιχείο και οι επιμέρους συνιστώσες του απαντούν με σαφή ή λανθάνοντα τρόπο και σε άλλες δραστηριότητες, πολιτιστικές εκδηλώσεις και επετείους που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο ακόμη και σε φαινομενικά ασύνδετες με το θέμα και έτσι η εστίαση διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε ένα ευρύτερο φάσμα δράσεων έξω από το τυπικό πλαίσιο των γιορτών. Έτσι, όταν λέμε γιορτές στο νηπιαγωγείο στην παρούσα έρευνα δεν εννοούμε μόνο το τυπικό τελετουργικό της ημέρας του εορτασμού και όλη την προετοιμασία και οργάνωσή του, αλλά ένα σύνολο δράσεων, εκδηλώσεων και προγραμμάτων με πολιτισμικό ή ψυχαγωγικό ενδιαφέρον που απλώνονται μέσα στο χρόνο. Τα υπό μελέτη κοινωνικά δρώμενα στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, οι γιορτές και οι άλλες δραστηριότητες, διαθέτουν έντονη εθνική και θρησκευτική διάσταση η οποία διαχέεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το νηπιαγωγείο δεν είναι μια α-πολιτική και ουδέτερη βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά συντελείται μέσα σ' αυτό κάποιας μορφής πολιτική «εκπαίδευση» και εθνική διαπαιδαγώγηση, η παρούσα έρευνα αποπειράται να περιγράψει αυτές τις διαδικασίες, να παρουσιάσει το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές συντελούνται, τις έννοιες και τις αξίες οι οποίες συγκροτούν τον λόγο περί έθνους, αλλά ταυτόχρονα να μελετήσει τον ρόλο παιδιών και νηπιαγωγού και να αναλύσει την παιδαγωγική σχέση μέσα στο πλαίσιο των υπό μελέτη ζητημάτων. Στην έρευνα αυτή η εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση μελετάται επίσης ως μία

⁸ Η ιστορική εκπαίδευση των παιδιών από την προσχολική ακόμη ηλικία θεωρείται πλέον πολύ σημαντική για την ανάπτυξή τους, καθώς επισημαίνεται ότι αυτή μπορεί να προσφέρει «ένα πλαίσιο αναφοράς στα παιδιά που θα διευκολύνει τον προσανατολισμό τους στο χρόνο, στο παρόν με ιστορικούς όρους». Φυσικά τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο *tabula rasa* αλλά κομίζουν εκεί το μορφωτικό τους κεφάλαιο, μέρος του οποίου αφορά και ιστορικές γνώσεις, που συχνά συνίστανται σε «αποσπασματικές και αντιφατικές μικροθεωρίες». Η ουσιαστική επαφή των παιδιών με την Ιστορία δεν μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση ή την αντικατάσταση αυτών των πληροφοριών-προκαταλήψεων από άλλες εξίσου απόλυτες «ιστορικές αλήθειες» στο νηπιαγωγείο αλλά με τη μύση τους στον ιστορικό τρόπο σκέψης, κατανόησης και ερμηνείας μέσα από το πρίσμα του σεβασμού της διαφορετικότητας και της ισότιμης προσέγγισης της εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας (Νάκου, 2008).

επιμέρους διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης που δομείται σε κάθε τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη. Επομένως, τα παιδιά και η νηπιαγωγός αναδεικνύονται ως οι δύο κυρίαρχοι παράγοντες/πόλοι αυτής της σχέσης, η δεύτερη μάλιστα τόσο ως φορέας της δικής της προσωπικής ιδεολογίας όσο και της επίσημης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τελικά η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει ποιά είναι το ιδεολογικό περιεχόμενο (ιδέες, αξίες, έννοιες, ιστορικές γνώσεις, εθνικοί μύθοι) της εθνοθηρησκευτικής διαπαιδαγώγησης στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, με ποιούς τρόπους αυτό επιχειρείται να μεταβιβαστεί από την πολιτεία στα παιδιά μέσω του νηπιαγωγείου και στο πλαίσιο ποιας σχέσης διενεργείται όλη αυτή η διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα, κάποια από τα οποία προέκυψαν κατά τη πραγματοποίηση της έρευνας:

- Κατά πόσο η πολιτική κοινωνικοποίηση και η εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο συνιστά μία διαδικασία νομοτελειακή, δηλαδή κατά πόσο είναι οι ρόλοι των δεκτών και των πομπών προκαθορισμένοι και η πορεία των μηνυμάτων απαρέγκλιτη στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης; Συνιστούν τα παιδιά αντικείμενα απρόσκοπτης ιδεολογικής χειραγώγησης και παθητικούς δέκτες μηνυμάτων τα οποία η νηπιαγωγός και το σύστημα αβίαστα τους ενσταλάζουν;
- Ποιο το περιεχόμενο του λόγου περί έθνους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο; Είναι *μόνο* οι «μείζονες», και φορτισμένες με εθνικό νόημα, έννοιες και οι αξίες («εθνικός Άλλος», εθνική συνέχεια, ομοιογένεια, ανωτερότητα) που όντας προφανείς και περισσότερο μελετημένες κυριαρχούν στο πεδίο της ελληνικής προσχολικής αγωγής; Ή άραγε υπάρχουν και κάποιες άλλες έννοιες και αξίες, «ελάσσονες», όχι τόσο προφανείς και λιγότερο μελετημένες (εθνικός χώρος, εθνοθηρησκευτικά σύμβολα, θρησκεία, έμφυλη διάσταση) που λειτουργούν στο «παρασκήνιο», διαδραματίζοντας όμως ένα εξίσου σημαίνοντα ρόλο στην καλλιέργεια εθνοθηρησκευτικής συνείδησης;
- Με ποιους τρόπους αυτές οι έννοιες και αξίες (μείζονες και ελάσσονες) επιχειρείται να ενσταλαχτούν στα παιδιά; Ποιος ο ρόλος του

συναίσθηματος κατά τη διαδικασία μεταβίβασης των εθνικών ιδεών στα παιδιά;

- Η εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση μπορεί να τέμνει οριζόντια ένα ευρύ φάσμα δράσεων και θεματικών; Ή αφορά συγκεκριμένες, αυστηρά οριοθετημένες περιοχές του προγράμματος;
- Οι παιδαγωγικές επιλογές της νηπιαγωγού επηρεάζονται από τα υπό μελέτη θέματα; Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιεί και στα ζητήματα που κάθε φορά πραγματεύεται με τα παιδιά;

Αρχικά η έρευνα κινήθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της πολιτισμικής μεταβίβασης (cultural transmission), θεωρία η οποία συνδέθηκε από την αρχή με την εθνογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα (Wilcox 1988)⁹ με σημείο εστίασης αρχικά τις επιλογές της νηπιαγωγού η οποία, ως κοινωνικό ον και φορέας συγκεκριμένης ιδεολογίας, καλείται να εφαρμόσει τις επιταγές της πολιτείας και να μεταφράσει τα μηνύματα διαμεσολαβώντας και καθιστώντας έτσι τον ρόλο της ιδιαίτερος κυρίαρχο και σημαντικό.

Επίσης μία σημαντική διάσταση η οποία μελετάται στην παρούσα έρευνα και ιδιαίτερες όψεις της προέκυψαν κατά την πραγματοποίηση της εθνογραφικής μελέτης είναι ο ρόλος των ίδιων των παιδιών στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησής τους στο νηπιαγωγείο. Σε αυτό το μέρος της έρευνας σημαντικές παράμετροι που διερευνήθηκαν και μελετήθηκαν και οι οποίες έχουν τύχει ελάχιστης προσοχής από τις εκπαιδευτικές έρευνες είναι οι εξής:

- Η αυτενέργεια των παιδιών και εκφάνσεις αυτονομίας σκέψης και δράσης.
- Ο ενεργός ρόλος τους στην κατασκευή των νοημάτων και του κοινωνικού τους κόσμου.
- Οι διαδικασίες συνεχούς διαπραγμάτευσης αξιών και πολιτικών εννοιών.
- Οι μορφές αντίστασης και αμφισβήτησης.

⁹ Οι εθνογράφοι συχνά εργάζονται μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο της πολιτισμικής μεταβίβασης η οποία μελετά το σχολείο κυρίως ως φορέα της κυρίαρχης κουλτούρας (Harrington 1982). Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. σχετικά στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία».

- Η ανάδειξη από τα παιδιά στοιχείων της εθνικιστικής ρητορικής όπως το ανορθολογικό, το ανακόλουθο και στοιχείων ηθικού σχετικισμού.

Αυτή η νέα διάσταση στην εξέλιξη της έρευνας φαίνεται να συνάδει με τα θεωρητικά εργαλεία τόσο της συμβολικής διαντίδρασης¹⁰ (symbolic interactionism) όσο και με αυτά της νέας κοινωνιολογίας¹¹. Επιπλέον πολλά στοιχεία της έρευνας εμπίπτουν στη θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής¹² και ψυχολογίας.

Η έρευνα και οι μεθοδολογικές μας επιλογές εμπίπτουν στην ερμηνευτική παράδοση της εκπαιδευτικής έρευνας της οποίας κεντρικές ιδέες είναι το «υποκειμενικό» νόημα που οι άνθρωποι αποδίδουν στα κοινωνικά φαινόμενα, οι πολλές πραγματικότητες που γεννά η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η γνώση ως προϊόν νοητικής διεργασίας και κοινωνικών διαδράσεων, η αμφίδρομη σχέση παιδαγωγών-παιδιών (Χρυσυφίδης, 2004). Η έρευνα είναι επίσης επηρεασμένη από την κριτική θεωρία, καθώς το ενδιαφέρον μας είναι αφενός να περιγραφούν σημαντικές πτυχές της διαδικασίας της εθνικοθησκευτικής διαπαιδαγώγησης και να οριστεί το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή συμβαίνει, αφετέρου να αναδειχθούν τα πολλά και διαφορετικά νοήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα και να επισημανθούν οι αντιφάσεις και οι αντινομίες που ενυπάρχουν σ' αυτήν καθώς και οι μορφές αντίστασης των υποκειμένων.

¹⁰ Ο Herbert Blumer συνοψίζει τις βασικές αρχές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης ως εξής: οι άνθρωποι δρουν ανάλογα με το πώς αυτοί οι ίδιοι ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τα πράγματα και τα νοήματα αναδεικνύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. σχετικά στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία».

¹¹ Μία από τις κεντρικές θεωρητικές ιδέες της νέας κοινωνιολογίας είναι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη συγκρότηση του κοινωνικού τους κόσμου και η ανάγκη για μελέτη της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής (James, A. και Prout, A. 1990). Ο Corsaro (2005) αντικατέστησε τον όρο της κοινωνικοποίησης με αυτόν της ερμηνευτικής αναπαραγωγής (interpretive reproduction). Με τον όρο αυτό θέλει να αναδείξει τις πρωτοποριακές και δημιουργικές πτυχές της συμμετοχής των παιδιών στην κοινωνική ζωή. Έτσι, υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατασκευάζουν τη δική τους κουλτούρα και συμμετέχουν σε αυτήν οικειοποιούμενα τα στοιχεία εκείνα από τον κόσμο των ενηλίκων που συνάδουν με τις ανάγκες τους. Με αυτή την έννοια τα παιδιά δεν εσωτερικεύουν απλώς κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία αλλά συμμετέχουν ενεργά στην πολιτισμική παραγωγή και αλλαγή.

¹² Ο Giroux (1981) υποστηρίζει πως κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η ιδεολογία διαλύεται μέσα στην έννοια της αντικειμενικής γνώσης, η σχέση ανάμεσα στο κρυφό αναλυτικό και τον κοινωνικό έλεγχο απορρίπτεται προκειμένου να διαμορφωθούν οι αντικειμενικότητες, και τελικά η σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση και στην αναπαραγωγή των τάξεων, των διακρίσεων των φύλων και των φυλετικών ανισοτήτων αγνοείται για χάρη της κυρίαρχης ανάγκης να βρεθούν τρόποι να διδαχθεί η γνώση που είναι ευρέως προκαθορισμένη. Είναι σημαντικό ότι το σχολείο εξετάζεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο κυρίως από την εκπαιδευτική του πλευρά. Αγνοείται τελείως η πολιτιστική του διάσταση καθώς και το ότι το σχολείο αποτελεί πεδίο ανταγωνισμού και πάλης ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτιστικές και οικονομικές ομάδες. Το τελευταίο γίνεται ιδιαίτερα σαφές με τον κυρίαρχο ρόλο που έχει παίξει ο λόγος της γνωστικής ψυχολογίας και ο δομισμός-λειτουργισμός στη διαμόρφωση των παραδοσιακών θεωριών για την εκπαίδευση.

Η επιλογή της εθνογραφίας και της συμμετοχικής παρατήρησης ως μεθοδολογικό εργαλείο έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα πρόσβασης στο «υποκειμενικό νόημα» των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, χωρίς την κατανόηση του οποίου καθίσταται δυσκολότερη οποιαδήποτε απόπειρα εκτίμησης και μελέτης των κοινωνικών φαινομένων στην εκπαίδευση. Τη δυνατότητα αυτή τη διασφαλίζει η μεγάλη διάρκεια της μεθόδου, η καθημερινή επαφή και επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας και η επιλογή της συμμετοχής στην κοινωνική πραγματικότητα η οποία μελετάται. Για τους λόγους αυτούς η εθνογραφία έχει θεωρηθεί ένα από τα αποτελεσματικότερα εργαλεία μελέτης κοινωνικών φαινομένων και συνάδει απόλυτα με το πνεύμα και τις θεωρητικές αρχές της ποιοτικής έρευνας.

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης με δεκαπέντε νήπια ένα εκ των οποίων ήταν παιδί μεταναστών. Η συλλογή στοιχείων μέσω κυρίως της συμμετοχικής παρατήρησης διήρκησε όλη τη σχολική χρονιά με μια συχνότητα επισκέψεων στο χώρο του νηπιαγωγείου 2-3 φορές την εβδομάδα, ενώ κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των εθνικών και θρησκευτικών εορτών οι επισκέψεις ήταν καθημερινές. Η καταγραφή των στοιχείων γινόταν κυρίως άμεσα και ταυτόχρονα με την κοινωνική δράση που εκτυλισσόταν στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό και δεν διατάρασσε τη λειτουργία της τάξης

Η συλλογή και μια πρώτη «αξιολόγηση» των δεδομένων έγινε με κριτήριο τόσο τη συχνότητα εμφάνισης και επανάληψης των ίδιων εννοιών όσο και το βαθμό διερεύνησης αυτών των εννοιών στη σχετική με την εκπαιδευτική έρευνα βιβλιογραφία. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε σε πτυχές του λόγου περί έθνους που απαντούν συχνά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και στις σχετικές δραστηριότητες, η λειτουργία των οποίων στη διαδικασία της εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης δεν έχει μελετηθεί. Και γι' αυτό το λόγο ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και σε εκείνα τα εννοιολογικά σχήματα, ο ρόλος των οποίων στην εθνικιστική ρητορική δεν είναι πάντα προφανής, τα οποία ωστόσο συνιστούν πηγή «εθνικής ουσίας» και ταύτισης, διαμορφώνοντας τις αρχικές θεματικές κατηγορίες. Σε αυτή την πορεία η συλλογή, η ανάλυση και η παραγωγή θεωρίας είναι πολύ στενά συνδεδεμένες. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στην ανάδειξη των διαφορετικών δυνατοτήτων ερμηνείας του υλικού, κάτι που δεν είναι εφικτό με τις αυστηρά ποσοτικές προσεγγίσεις και αναλύσεις.

Η εθνογραφική συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα για πρόσβαση σε πολλά κοινωνικά δρώμενα μέσα στην τάξη, στη «φυσική» τους κατάσταση και την ώρα που αυτά συμβαίνουν. Έτσι στη συγκεκριμένη έρευνα αντλήθηκαν στοιχεία από τις οργανωμένες δραστηριότητες και συζητήσεις, από την ελεύθερη απασχόληση και το παιχνίδι των παιδιών, από διαλόγους της ερευνήτριας με τη νηπιαγωγό και τα παιδιά, από εξωσχολικές δραστηριότητες. Η συλλογή υλικού από τόσες πολλές και διαφορετικές πηγές με άλλο μεθοδολογικό εργαλείο (πχ. συνεντεύξεις) ενδεχομένως να μην ήταν εφικτή. Επίσης η μεγάλη χρονική διάρκεια της εθνογραφικής παρατήρησης έδωσε τη δυνατότητα για παρακολούθηση της εξέλιξης των διαδικασιών, του μετασχηματισμού των εννοιών και των διακυμάνσεων των παιδαγωγικών επιλογών. Από την άλλη μεριά ο καθημερινός και μακροχρόνιος συγχρωτισμός με τα υποκείμενα της έρευνας, που συνεπάγεται η εθνογραφική παρατήρηση, παράγει μία σειρά διλημάτων σε σχέση με τα όρια που πρέπει να τεθούν στις σχέσεις που αναπτύσσει η ερευνήτρια, το βαθμό συμμετοχής στην κοινωνική δράση και την παρεμβατικότητα. Σε γενικές γραμμές ο τρόπος παρουσίας, η σχέση με τα νήπια και τη νηπιαγωγό, ο βαθμός συμμετοχής στην κοινωνική πραγματικότητα, η καταγραφή του υλικού, η ανάληψη ρόλου πέραν αυτού της ερευνήτριας ήταν ζητήματα που απασχολούσαν συχνά (και σε πολλές περιπτώσεις δυσχέραιναν) τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι επιλογές σε σχέση με αυτές τις παραμέτρους άλλαζαν συνεχώς και ρυθμιζόταν καθημερινά μέσα από μια δυναμική διαδικασία και ανάλογα πάντα με την παιδαγωγική ατμόσφαιρα, τη δυναμική της ομάδας και τις ισορροπίες που είναι απαραίτητο να κρατηθούν, όταν ένα «ξένο σώμα» εισβάλλει σε μία κοινωνική ομάδα. Επιπλέον, η μελέτη μιας περίπτωσης, όπως είναι η παρούσα έρευνα, δεν προσφέρει τη δυνατότητα γενίκευσης¹³, όπως επίσης δεν υπάρχει η δυνατότητα για έλεγχο της εξέλιξης αυτών των παιδιών, τα οποία συνιστούν τα ερευνητικά υποκείμενα αυτή τη δεδομένη στιγμή και δεν μπορεί να «μετρηθεί» η επιρροή αυτής της εμπειρίας στο νηπιαγωγείο και ο βαθμός επηρεασμού των αντιλήψεών τους στο μέλλον. Περιγράφονται, μελετούνται και αναλύονται τα κοινωνικά δρώμενα που συμβαίνουν στον παρόντα χρόνο, στη φυσική τους κατάσταση και στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη.

¹³ Υπάρχει βέβαια και η άποψη η οποία υποστηρίζει ότι η επιλογή μιας μονάδας, η οποία με κάποια συγκεκριμένα κριτήρια θεωρείται τυπική και αντιπροσωπευτική όλων των αντίστοιχων μονάδων διευκολύνει την προοπτική της γενίκευσης (Χοντολίδου, 1989).

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν μία εξαιρετικά πολύπλοκη και πολυεπίπεδη κοινωνική πραγματικότητα πλήρη αντιφάσεων και συγκρούσεων. Μία πραγματικότητα η οποία είναι πολύ δύσκολο να οργανωθεί και να κατηγοριοποιηθεί χωρίς να κινδυνεύει να χάσει το κυρίαρχο δομικό της χαρακτηριστικό (που συνιστά και τον πλούτο της) που είναι ακριβώς αυτή η πολυπλοκότητα και το πλήθος των αντικρουόμενων νοημάτων. Σε κάθε περίπτωση όμως στην προσπάθεια να περιγραφεί ένα τόσο πολύπλοκο σύστημα νοημάτων και διαδικασιών, που μάλιστα καθώς αφορά στην εθνοθηρησκευτική ταύτιση βρίθεται συμβολικών λειτουργιών, είναι απαραίτητη κάποιου τύπου “απλοποίηση” και οργάνωση του ερευνητικού υλικού προκειμένου να φωτιστούν πλευρές και διαστάσεις ιδιαίτερες σημαντικές.

Η μελέτη αποτελείται από πέντε μέρη (τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το θεωρητικό μέρος, τη μεθοδολογία, την ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα) και από έντεκα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, αυτό της βιβλιογραφικής επισκόπησης, παρουσιάζονται εκπαιδευτικές πολιτικές άλλων κρατών, η πολιτική διάσταση στις αποφάσεις και εφαρμογές προγραμμάτων στα σχολεία, ο ρόλος των εθνικών γιορτών σε αυτήν τη διαδικασία και η εκπλήρωση των εθνικιστικών στόχων με όχημα τη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και έρευνες που αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα και στη σχέση του ελληνικού σχολείου με την εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Από την επισκόπηση αναδεικνύεται αφενός η στενή σχέση εκπαίδευσης εθνικισμού αφετέρου η απουσία μελετών με θέμα το ρόλο του ελληνικού νηπιαγωγείου στη διαδικασία της εθνοθηρησκευτικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν γίνει σε σχέση με την εθνική ταύτιση των παιδιών, με το ρόλο του συναισθήματος και της λογικής κατά τη διαδικασία της συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας, με την εθνική αυτοεικόνα μειονοτικών ομάδων καθώς και με τις διαδικασίες καλλιέργειας προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Η κυριαρχία του συναισθήματος σ’ αυτές τις διεργασίες στηρίζει την επιλογή των εθνικών γιορτών ως το προσφορότερο εργαλείο για την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, καθώς αυτές στοχεύουν κυρίως στο θυμικό και στην πρόκληση συναισθηματικής φόρτισης. Με το κεφάλαιο αυτό αποπειράται να συγκροτηθεί η εικόνα του ενός πόλου της παιδαγωγικής σχέσης, εντός της οποίας διενεργείται η εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση, των παιδιών.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στις βασικές θεωρίες για την κατασκευή του έθνους ως κυρίαρχης πολιτικής κατηγορίας και τη διάχυση του εθνικισμού ως κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας. Επιπλέον αναφέρεται στη σχέση εθνικισμού και εκπαίδευσης, στον εκπαιδευτικό θεσμό ως θεμελιώδη μηχανισμό αναπαραγωγής της εθνικής ιδεολογίας, στην εθνική ιστορία ως μέσο διαμόρφωσης εκείνων των συλλογικών αναπαραστάσεων που οδηγούν σε εθνική συνεκτικότητα και αλληλεγγύη. Περιγράφεται η πορεία συγκρότησης της ελληνικής εθνικής αφήγησης, η φρονηματιστική της λειτουργία, η αλληλοδιαπλοκή της με την εθνική μνήμη. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται επίσης οι εθνικές επέτειοι και οι εθνικές γιορτές ως συμβολικές τελετουργίες που στοχεύουν στην ενστάλαξη, μέσω της επανάληψης, συγκεκριμένων αξιών και προτύπων συμπεριφοράς και στη δημιουργία ενός ισχυρού δεσμού με το παρελθόν αλλά και ως το προσφορότερο πεδίο συνάντησης ορθοδοξίας και ελληνισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικοί εθνικοί μύθοι (του Κρυφού Σχολείου και της Αγίας Λαύρας), οι οποίοι συναρθρώνουν τις δύο ιδεολογίες και αποτελούν την κύρια ύλη γύρω από την οποία οργανώνονται οι εθνικές γιορτές στο σχολείο.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στη συμβολή της θρησκείας στη διαδικασία οικοδόμησης της εθνικής ταυτότητας, τις διαφορετικές πορείες που διένυσε η σχέση έθνους-θρησκείας στα ευρωπαϊκά κράτη και μελετάται ειδικότερα η ορθοδοξία ως αναπόσπαστο συστατικό της ελληνικής εθνικής συνείδησης. Παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης, η ιστορική διαδρομή της σχέσης ελληνικού κράτους και ορθοδοξίας, η σύνδεση των δύο ιδεολογιών και η θεσμική της έκφραση στο σύνταγμα και στην εκπαίδευση. Τα στοιχεία αυτά που αντλούνται από τη θεωρητική προσέγγιση των υπό μελέτη ζητημάτων μας καθοδηγούν σε σχέση με τις έννοιες εκείνες και τις διαδικασίες οι οποίες θα μελετηθούν και θα αξιολογηθούν κατά τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων, καθώς αυτές συγκροτούν το βασικό κορμό του «λόγου» περί έθνους και οριοθετούν το ιδεολογικό περιεχόμενο όσων επιχειρείται να μεταβιβαστούν στα παιδιά.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες αναπαραγωγής του συστήματος μέσα από την εκπαίδευση και αναλύεται η έννοια της αντίστασης στην παιδαγωγική πράξη και σχέση. Επιχειρείται έτσι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο μέσω της εκπαίδευσης μεταγίζονται οι εθνικές και θρησκευτικές αξίες και οι πολιτικές έννοιες κατά τη διαδικασία της εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης των νηπίων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο το οποίο συνοδεύει το ελληνικό νηπιαγωγείο για πάνω από εκατό χρόνια και αναδεικνύεται μέσα από αυτή την αναδρομή η άρρηκτη σχέση της ανάπτυξης της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με την εκπλήρωση εθνικών στόχων. Καταδεικνύεται μέσα και από την παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων ο κεντρικός ρόλος του νηπιαγωγείου στη διαδικασία της εθνοπολιτισμικής αφομοίωσης των αλλόγλωσσων πληθυσμών και κατά συνέπεια της εθνικής και γλωσσικής ομοιογενοποίησης. Η παρουσίαση αυτής της ιδεολογικής διαδρομής του ελληνικού νηπιαγωγείου κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης που διενεργείται σήμερα στην προσχολική εκπαίδευση. Η ιδεολογία που φέρει το νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικός θεσμός, οι πολιτικές διαστάσεις της λειτουργίας του και η νηπιαγωγός με την προσωπική της ιδεολογία συνιστούν το δεύτερο πόλο της σχέσης στο πλαίσιο της οποίας αυτή η κοινωνικοποίηση συμβαίνει.

Το έβδομο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες συνδέονται με τα μεθοδολογικά εργαλεία που επελέγησαν.

Στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφεται η έρευνα, ο σκοπός της, αναπτύσσονται σύντομα οι μεθοδολογικές επιλογές και τα εργαλεία της, το επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπονήθηκε, παρουσιάζεται ο χώρος του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το πρόγραμμα και οι θεματικές οι οποίες αποτέλεσαν πεδίο διερεύνησης των στοιχείων των σχετικών με τους ερευνητικούς μας προβληματισμούς.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας, η πορεία της, οι δυσκολίες, τα συναισθήματα που τη συνόδευαν, οι σχέσεις της ερευνήτριας με τα ερευνητικά υποκείμενα, ο τρόπος καταγραφής και επεξεργασίας του πραγματολογικού υλικού.

Στο δέκατο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνονται και αναλύονται διεξοδικά οι κατηγορίες, στις οποίες κατέληξε η επεξεργασία του ερευνητικού πραγματολογικού υλικού, οι οποίες και παίζουν ένα σημαίνοντα ρόλο στη συζήτηση περί έθνους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο (η θρησκεία, ο εθνικός χώρος, τα εθνικά σύμβολα, η έμφυλη διάσταση, οι πολιτικές έννοιες: ελευθερία, ειρήνη, δημοκρατία). Επίσης παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές επιλογές και πρακτικές της νηπιαγωγού, ο ρόλος των παιδιών στη διαδικασία αυτή, η συνεχής

διαπραγμάτευση των υπό μελέτη ζητημάτων εντός της παιδαγωγικής αμφίδρομης σχέσης.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας τα οποία απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Περιγράφεται το νηπιαγωγείο ως ένας κοινωνικός χώρος με έντονη πολιτική διάσταση, όπου εθνοθηρησκευτικές αξίες και πολιτικές έννοιες γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σε πολλές και διαφορετικές περιστάσεις με έντονη συμμετοχή και ενεργό ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση των κοινωνικών νοημάτων.

A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Μετά από ενδελεχή έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε ένα σώμα γνώσης στο οποίο να είναι δυνατόν να ενταχθεί ακριβώς η παρούσα μελέτη. Έτσι η βιβλιογραφική επισκόπηση καλύπτει τα αμέσως πλησιέστερα στο θέμα γνωστικά αντικείμενα εστιάζοντας στην εθνική διάσταση της εκπαίδευσης και σε έρευνες για την εθνική ταύτιση των παιδιών.

1. Η εθνική διάσταση στην εκπαιδευτική πολιτική

Μελετητές υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση δεν είναι καθόλου μια ουδέτερη επιχείρηση αλλά μάλλον μια ιδεολογικό-πολιτική πράξη συγκρότησης υποκειμενικότητας, στο πλαίσιο των οποίων αφενός παράγονται κάποιες όψεις βίωσης του κόσμου, συνήθως συγκλίνουσες προς τις επιθυμίες των κυρίαρχων ελίτ και των αξιών τους, αφετέρου αποσυναρμολογούνται/αποδιοργανώνονται κάποιοι άλλοι τρόποι κατανόησης του κόσμου, συνήθως αποκλίνοντες (Aronowitz και Giroux, 2010).

Ο Hobsbawm (1994) υποστηρίζει πως η ανάπτυξη του εθνικισμού είναι σε άμεση συνάρτηση με την πρόοδο των σχολείων και των πανεπιστημίων γιατί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν τους πιο συνειδητούς υπέρμαχους του εθνικισμού. Την ίδια άποψη συμμαρτίζει και ο Anderson (1997) ο οποίος βλέπει μια τεράστια παιδαγωγική βιομηχανία να υποχρεώσει τους νέους να ξεχνούν ή να θυμούνται διαμορφώνοντας την εθνική μνήμη.

Η εθνική εκπαίδευση αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί το βασικό εργαλείο εθνικής διαπαιδαγώγησης και τόνωσης του εθνικού φρονήματος. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί λειτουργούν έτσι ώστε να καλλιεργείται η εθνική ταυτότητα και να επιβάλλεται η εθνική κουλτούρα αναπαράγοντας την ανυπέβλητη σε αξία εικόνα του έθνους και την αδιάρρηκτη στους αιώνες πορεία του. Μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνονται εκείνες οι συλλογικές αναπαραστάσεις που οδηγούν σε εθνική συνεκτικότητα και αλληλεγγύη εντείνοντας την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα η οποία είναι πέρα και πάνω από τις άλλες.

Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας αποτελεί το βασικό μέσο προώθησης αυτού του σκοπού, καθώς η ιστορία αυτή ταυτίζεται με τη συλλογική μνήμη της εθνικής ομάδας (Αβδελά, 1998). Η εθνική μνήμη με τη σειρά της οφείλει να

ανταποκριθεί στις ιστορικές φαντασιώσεις της ομάδας και να διαμορφώσει την ανάλογη εθνική κουλτούρα μέσω της εδραίωσης μιας προνομιακής σχέσης με την ιστορία (Ματβέγεβιτς, 1998). Έτσι η εθνική ιστορία τάσσεται στον αγώνα για σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας με την ιστορική αφήγηση του ένδοξου εθνικού παρελθόντος. Η πρακτική των αποσιωπήσεων, των υπερβολών και των διαστρεβλώσεων παράγει μία διαθλασμένη εθνική μνήμη απαραίτητη για την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης αφού σύμφωνα με τη ρήση του Renan «η λανθασμένη αντίληψη της ιστορίας του είναι μέρος της ύπαρξης ενός έθνους».

Η διδασκαλία της ιστορίας, προς επίτευξη αυτού του σκοπού, απευθύνεται στο γνωστικό, οι επέτειοι και οι εθνικές γιορτές στοχεύουν στο θυμικό. Ενώ στην ιστορία διδάσκονται τα ιστορικά γεγονότα, στις εθνικές γιορτές υπενθυμίζονται επιλεκτικά και δραματοποιούνται. Η χρήση συμβόλων και ηρώων αποβλέπει στη μεγαλύτερη δυνατή συναισθηματική διέγερση. Η πατριωτική ποίηση και λογοτεχνία αποτελούν το βασικό άξονα γύρω από τον οποίο δομείται όλη η παράσταση η οποία διαπνέεται από προφανή τελετουργικό συμβολισμό.

Το τελετουργικό και τα σύμβολα εξακολουθούν να παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στις δυτικές κοινωνίες. Το τελετουργικό είναι γενικώς συντηρητικό αλλά τα σύμβολα διαθέτουν έναν επαναστατικό δυναμισμό: είναι μάλλον αμφιλεγόμενα, ανοιχτά σε διαπραγμάτευση και μπορούν να επενδυθούν με νέα ανατρεπτικά μηνύματα. Τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να επιβάλλουν μία νέα τάξη, όσο βέβαια και να διαφυλάξουν την υπάρχουσα (Masgrone, 1982).

Οι τελετές είναι μια διαδικασία εντόνως συμβολική, σημαίνουν πολύ περισσότερα από αυτά που αφηγούνται και είναι πολύ συναισθηματικά φορτισμένες, παρά τις τυπικές και επαναλαμβανόμενες φόρμες τους. Κατά τον Durkheim (στο Masgrone, 1982) είναι ένας μηχανισμός παγίωσης, σταθεροποίησης και ενίσχυσης του status quo. Κοινωνιολόγοι και ανθρωπολόγοι ουσιαστικά συμφωνούν ότι το τελετουργικό είναι εξίσου σημαντικό τόσο στις πρωτόγονες όσο και στις σύγχρονες κοινωνίες ακριβώς για τους λόγους που υποστήριξε ο Durkheim: όλες οι κοινωνίες νιώθουν την ανάγκη να διατηρήσουν και να επαναβεβαιώσουν σε τακτά διαστήματα τις συλλογικές εκείνες ιδέες που διαμορφώνουν την οντότητα και την ταυτότητά τους. Κατά τον Bernstein το τελετουργικό επιτελεί λειτουργία αναζωογόνησης και ανατροφοδότησης. Η συμβολική λειτουργία των τελετών τείνει να συνδέσει το άτομο με το κοινωνικό κατεστημένο και να αναζωογονήσει αυτό το κατεστημένο. Είναι

αλήθεια ότι η τελετουργία είναι ένας περιορισμένος κώδικας με πολύ προβλέψιμα μηνύματα αλλά ταυτόχρονα εξαιρετικά συμπυκνωμένα και με μια μεγάλη δύναμη να μεταφέρουν και να διαδίδουν τα ιδανικά του status quo (Bernstein, 1966 στο Masgrove, 1982). Η τελετουργία είναι μια δημόσια γλώσσα που μιλά καταλυτικά και εξουσιαστικά.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν υποστηρίζουν το κατεστημένο παράγοντας απλώς ανθρώπους που διαθέτουν τις δέουσες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες, ή ακόμη αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά το κάνουν επισημαίνοντας, υπενθυμίζοντας και ενισχύοντας βασικά γεγονότα για τις σύγχρονες κοινωνικές δομές (Musgrove, 1982). Μέσα από την ανάλυση των συμβόλων μπορούν να εξετασθούν οι συνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων κοινωνικών θεσμών και να αποκαλυφθούν οι λανθάνουσες δομές (Harrington, 1982).

Τα μικρά παιδιά της προσχολικής ηλικίας έρχονται αντιμέτωπα με τις εθνικές γιορτές στο κοσμικό νηπιαγωγείο. Οι εορτασμοί αυτοί στοχεύουν άμεσα στη διασύνδεση με το κράτος και το έθνος. Ο Haldelman (2004) μελετώντας τις τελετές αυτές σε νηπιαγωγεία του Ισραήλ επισημαίνει ότι η νομιμοφροσύνη του μικρού παιδιού, μέσω της επίδρασης αυτών των τελετών που πάντα θεωρούνταν ως το πρωταρχικό μέσο πολιτιστικής ένταξης, μετακινείται από την οικογένεια προς το κράτος. Αυτό γίνεται μέσα από τη διδασκαλία της παράδοσης, των ιστορικών εννοιών και του ισραηλινού folklore συνδυασμένες με δραστηριότητες που προκαλούν ευχαρίστηση και χαρά.

Αν και τα αιτήματα για τη συμπερίληψη των παιδιών, θεωρούμενων ως των νεότερων πολιτών, στη διαδικασία δημοκρατικής λήψης αποφάσεων εντείνονται (Van Deth et al., 2011) και η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος γοργής μάθησης σε σχέση με την πολιτική, το γεγονός αυτό παραμελείται και παραβλέπεται, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει σωρεία εμπειρικών ερευνών για τον πολιτικό προσανατολισμό των ενηλίκων και, τελευταία, και των μεγαλύτερων παιδιών. Η έλλειψη αυτή επισημάνθηκε πολύ νωρίς στις ΗΠΑ όπου έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στο αν και πώς τα νήπια εκτίθενται στη χειραγώγηση συμβόλων και πώς αυτή η χρήση του συμβολισμού συνδέεται με τον εθνικισμό. Ο κύριος ισχυρισμός είναι ότι οι νηπιαγωγοί των ΗΠΑ έχουν ως καθήκον τους να ετοιμάσουν τα παιδιά για τις άκαμπτη και αυστηρή ρουτίνα της γραφειοκρατικής κοινωνίας των επιχειρήσεων και των εταιρειών και η έρευνα για τις γιορτές (ceremonialism) στα νηπιαγωγεία είναι ελάχιστη, με κύριες εξαιρέσεις τη μελέτη των παιδικών πάρτυ γενεθλίων (Haldelman,

2004). Στην ίδια γραμμή σκέψης η Βιδάλη (2009) επισημαίνει: «...η προσχολική εκπαίδευση ως μέρος της υπόλοιπης εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους κυριότερους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία οργανώνει την εξουσία και την επιρροή της. Και κατά συνέπεια, η προσχολική εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαιρείται από την πολιτική ανάλυση των προγραμμάτων της».

1.1. Στην Ελλάδα

Στη χώρα μας από τη δεκαετία του '90 και μετά υπάρχει μία αυξανόμενη τάση για μελέτη του σχολείου ως παράγοντα που συμμετέχει σημαντικά στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της εθνικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών, των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για τα σχετικά θέματα καθώς και του θεσμικού πλαισίου της διάστασης αυτής της εκπαίδευσης. Η πρώτη μεγάλη σχετική έρευνα έγινε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών¹⁴ το 1996, η οποία, μέσα από τη μελέτη των εγχειριδίων αλλά και μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων με εκπαιδευτικούς και παιδιά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα διαθέτει έναν εντόνως εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Μέσα από την εκπαίδευση προωθείται μία στερεοτυπική εικόνα του «εθνικού άλλου», το ελληνικό έθνος στην ελληνική εκπαίδευση συνιστά μία οντότητα προαιώνια, κλειστή και στατική, η αρχαιότητα κατέχει κεντρική θέση στην εθνική αφήγηση και η ελληνική εθνική ταυτότητα τελεί υπό απειλή. Στο δείγμα της έρευνας δυστυχώς δεν συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί και παιδιά από την προσχολική εκπαίδευση. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει έρευνα (Γκόλια, 2011) που μελετά τις εθνικές γιορτές στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσα από τις σχετικές εγκυκλίους του υπουργείου, τους πανηγυρικούς λόγους και τις απόψεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών γι' αυτές. Εθνική συνέχεια, πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια, εθνικός χώρος, η εικόνα του εχθρού αλλά και η υπό απειλή εθνική ταυτότητα είναι ιδεολογήματα που αναδεικνύονται μέσα από αυτήν τη μελέτη ως συστατικά στοιχεία του «λόγου» των εθνικών επετείων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Σε μία έρευνα (Μπονίδης, 2004) σε δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια αλλά και δύο νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης κατά τις εθνικές επετείους τόσο της 28^{ης} Οκτωβρίου όσο και της 25^{ης} Μαρτίου μελετήθηκαν τα προγράμματα των εθνικών γιορτών, οι πανηγυρικοί λόγοι, τα ποιήματα και τα πεζά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, ο διάκοσμος του χώρου καθώς και το τελετουργικό. Κεντρικές έννοιες και αξίες που

¹⁴ Βλ. Φραγκουδάκη Α, Δραγώνα Θ. (1997).

αναδύθηκαν μέσα από την ανάλυση είναι η εικόνα του «εθνικού εαυτού» διανθισμένη με αμέτρητα χαρίσματα, η εικόνα του εχθρού με αυτήν των Τούρκων να παρουσιάζεται περισσότερο αρνητικά φορτισμένη έναντι αυτής των Ιταλών και των Γερμανών, η θεϊκή προστασία της εθνικής υπόθεσης, η άρρηκτη σχέση έθνους-ορθοδοξίας, η γραμμική συνέχεια του ελληνικού έθνους και η αδιάλειπτη προαιώνια παρουσία του στον εθνικό χώρο, ιδεολογήματα που έχουν το έρεισμά τους στη Ρομαντική Ιστοριογραφία του 19^{ου} αιώνα. Μία άλλη μελέτη του ίδιου ερευνητή (Μπονίδης, 2008) στην οποία αναλύθηκε ο πανηγυρικός λόγος και η κεντρική αφίσα που διακοσμούσε το σχολικό χώρο ενός δημοτικού σχολείου στη γιορτή της 25ης Μαρτίου αναδεικνύει στοιχεία που συγκροτούν τον επετειακό λόγο αλλά και την απεικόνιση του έθνους. Συναντάμε κι εδώ την απειλούμενη εθνική ταυτότητα, την προγονολατρεία, την ανωτερότητα του ελληνισμού, την εκπολιτιστική του αποστολή, την ομοιογένεια.

Μια έρευνα¹⁵ που έγινε σε νηπιαγωγείο της Αθήνας στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας το 2006 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πραγματοποίηση της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου επηρέασε την αντίληψη των παιδιών για την πατρίδα και τον εθνικό εαυτό και ενίσχυσε (σε επίπεδο επιχειρηματολογίας τουλάχιστον) τα αρνητικά εθνικά στερεότυπα για το γειτονικό λαό. Από έρευνα επίσης 130 νηπιαγωγών σε σχέση με τις γιορτές στο νηπιαγωγείο την οποία διενήργησαν οι Μπιρμπίλη & Καμπέρη (2007) προκύπτει πως σε ό,τι αφορά τις εθνικές γιορτές αυτές φαίνεται να πραγματοποιούνται με τα ίδια εργαλεία, μέσα και προσέγγιση δεκαετιών πριν: «διαίτερα οι εθνικές και θρησκευτικές γιορτές που θεωρούνται καθιερωμένες και έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στα μάτια των εκπαιδευτικών φαίνεται να οργανώνονται αρκετά συχνά με τρόπους που βιώσαμε κι εμείς στα σχολικά μας χρόνια αναπαράγοντας έτσι παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης».

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύεται ότι αναμφισβήτητα στο σχολείο συντελείται μία πολιτικού τύπου κοινωνικοποίηση και ότι η λειτουργία του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εθνικοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση η οποία φαίνεται να αφορά συγκεκριμένες περιοχές της παιδαγωγικής πράξης, όπως οι εθνικές γιορτές και η διδασκαλία της ιστορίας. Αναδεικνύεται όμως ταυτόχρονα το μειωμένο ερευνητικό ενδιαφέρον σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση και την εθνικοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Αυτό το κενό φιλοδοξεί να καλύψει, κατά το

¹⁵ Βλ. σχετικά Μ. Χάλαρη (2006).

δυνατόν, η παρούσα μελέτη καθώς επιχειρεί να ερευνήσει όχι μόνο το τελετουργικό των γιορτών αλλά όλη τη διαδικασία διαπραγμάτευσης των εννοιών που σχετίζονται με την εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση στο νηπιαγωγείο καθ' όλη τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς και να μελετήσει τα σχετικά κοινωνικά δρώμενα στο φυσικό τους χώρο και χρόνο, την ώρα ακριβώς που αυτά συντελούνται.

Από τον έλεγχο της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε μία σειρά ερευνών και προσεγγίσεων οι οποίες, αν και δεν εμπίπτουν επακριβώς στον πυρήνα του ερευνητικού μας προβληματισμού, προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για τη συγκρότηση του εννοιολογικού, ιδεολογικού πλαισίου της έρευνας. Διαστάσεις όπως η σχέση του εκπαιδευτικού θεσμού με τις εθνικές πολιτικές και τους εθνικιστικούς στόχους σε διάφορα κράτη, η διασύνδεση της εκάστοτε πολιτικής συγκυρίας με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο και οι εθνικές γιορτές στην εξυπηρέτηση πολιτικών (εθνικιστικών) στόχων μέσω της διαδικασίας διαμόρφωσης συνειδήσεων, θα διερευνηθούν και θα συνδεθεί αυτό που συμβαίνει στην Ελλάδα με πρακτικές και πολιτικές άλλων χωρών.

1.2. Άλλες χώρες

Η διαδικασία αυτή της «εθνοποίησης» προφανώς δεν γίνεται αυτομάτως και για να πετύχει είναι αναγκαία η μακροχρόνια ενασχόληση με τα ζητήματά αυτά. Χρειάζεται εκπαίδευση των παιδιών και του γενικότερου πληθυσμού.

Η εκπαίδευση αναλαμβάνει, ως ένα από τα κεντρικά εργαλεία συγκρότησης των εθνικών ταυτοτήτων, την ευθύνη της παραγωγής της απαιτούμενης ομοιογένειας και συναίνεσης έτσι ώστε τα μοντέρνα κράτη να μπορούν να κυβερνηθούν. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και κουλτούρες. Αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά λιγότερο μελετημένη είναι η προσχολική, παρά το ότι σχεδόν πάντα συμπεριλαμβάνεται στις εθνικές στρατηγικές εθνικής ομοιογενοποίησης και εκπαίδευσης.

Σταχυολογώντας στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες αναφορικά με τη σχέση έθνους-κράτους και εκπαίδευσης συναντάμε εξαιρετικά ενδιαφέροντα στοιχεία. Ενδεικτικά θα παρατεθούν ορισμένες περιπτώσεις και θα περιγραφεί η συλλογιστική που συνοδεύει συγκεκριμένες πρακτικές.

Γύρω στα 1930 στην Κίνα επικράτησε η άποψη ότι «τα παιδιά που μορφώνουμε είναι τα παιδιά του έθνους και όχι τα παιδιά της οικογένειας ή της

φυλής. Ο τελικός σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι το «έθνος» και προτάθηκε και προωθήθηκε η στρατιωτική οργάνωση των σχολείων και των νηπιαγωγείων (Haas, 1997: 279).

Παρόμοιο κλίμα επικράτησε στις σχολικές τάξεις των ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της πρώτης πολεμικής σύρραξης στον Περσικό Κόλπο ενάντια στο Ιράκ όταν μια πατριωτική θέρμη διαχύθηκε στις ΗΠΑ που θύμιζε πολύ αυτήν του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου: πατριωτικές εκδηλώσεις, λάβαρα, πόστερ, σημαίες, και μπαλόνια γέμισαν τις τάξεις και τους διαδρόμους, ενώ ταυτόχρονα το γνωστικό συστατικό για τον πόλεμο σε μεγάλο βαθμό παραμελήθηκε (Ichilov, 2004). Έτσι οι μαθητές του δημοτικού, ενώ δεν πληροφορήθηκαν ποτέ τα αίτια του πολέμου, χαρακτήριζαν τον Saddam Hussein ως εχθρό, αποδεικνύοντας πως το συναίσθημα συχνά προηγείται της γνώσης κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης εθνικών στερεοτύπων. Αυτό το συναισθηματικό στοιχείο θυμίζει την περίοδο του κινήματος των σχολικών σημαιών που άρχισε το 1888, όταν προωθείτο η πώληση σημαιών και ο αμερικανικός πατριωτισμός στις τάξεις των σχολείων. Τον επόμενο χρόνο ο συνταγματάρχης George Thatcher Balch εισήγαγε το χαιρετισμό της αμερικανικής σημαίας στην τάξη του νηπιαγωγείου του στη Νέα Υόρκη, απαιτώντας από τα παιδιά να τεντώνουν το δεξί τους χέρι μπροστά την ώρα που υπόσχονταν να προσφέρουν τις καρδιές τους στο Θεό και την πατρίδα τους: «Μια χώρα, μια γλώσσα, μια σημαία»! Λίγο μετά εκδόθηκε και εγχειρίδιο με μεθόδους διδασκαλίας του πατριωτισμού στα δημόσια σχολεία εν όψει της 400ής επετείου της άφιξης του Κολόμβου στην Αμερική. Και ενώ αυτά γίνονταν τον 19^ο αιώνα, στον 20^ο αιώνα η προσπάθεια για κοινωνικοποίηση στις δεξιότητες, στάσεις και αξίες της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης γίνεται πιθανώς με λιγότερο κραυγαλέο τρόπο. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του κράτους τονώθηκε ο αφομοιωτικός προς την κυρίαρχη κουλτούρα (enculturation) ρόλος του σχολείου αφού ομολογείται ότι στον 20^ο αιώνα οι υψηλοί ρυθμοί μετανάστευσης προκάλεσαν μια ανασφάλεια στη μεσαία και ανώτερη τάξη που είχε γεννηθεί εκεί. Η διεύρυνση και η επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης τότε ήταν κατά μεγάλο μέρος μια απόπειρα να «αμερικανοποιηθούν» οι μετανάστες¹⁶. Σήμερα όμως λόγω της πολιτισμικής ετερογένειας της αμερικανικής κοινωνίας δεν είναι σίγουρο ποιες είναι οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις, νόρμες και αξίες που συνιστούν την

¹⁶ Η εκπαίδευση ήταν πάντα απαραίτητη για τη διαμόρφωση της μεσαίας τάξης, η οποία είναι η ραχοκοκαλιά του έθνους, στην Ινδία (Nita Kumar 2001, αναφέρεται από Ladousa 2007) ή και στην Περσία επί Σάχη, όπου εξαπλασιάστηκαν τα εγγραφόμενα παιδιά στα σχολεία (Haas, 1997) για να δημιουργηθεί η μεσαία τάξη.

αμερικανική κουλτούρα και η λειτουργία του σχολείου ως παράγοντα κοινωνικοποίησης έγινε προβληματική. Σ' αυτήν τη νέα κατάσταση, η έρευνα για τις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες κατέληξε να δημιουργήσει μεγαλύτερη ευαισθησία προς τις φυλετικές και εθνοτικές αξίες των μειονοτήτων και στις περιπτώσεις που αυτές παραβιάζονται μέσα από την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, το τελευταίο εγκალείται για υπέρβαση των επιτρεπτών ορίων του αφομοιωτικού του ρόλου. Από την άλλη μεριά, ο τεχνικός ορθολογισμός της αμερικανικής κουλτούρας εκτρέφει την ιδέα ότι υπάρχουν ελεύθερα αξιών δεδομένα και ενδυνάμωσε τη μοντέρνα άποψη ότι «τα σχολεία υπάρχουν για να μορφώνουν» με τη στενή ακαδημαϊκή έννοια. Έτσι, η κοινωνικοποίηση κατέχει υποδεέστερη θέση στην εκπαίδευση και ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος από εξωστρεφής έγινε εσωστρεφής και «μετακόμισε» από το ανοιχτό στο κρυφό αναλυτικό, όπου οι αξίες της πολιτότητας (citizenship) είναι έμμεσα και ασυνείδητα εμβολιαζόμενες στους μαθητές, ενώ τα «γεγονότα» είναι άμεσα και συνειδητά διδασκόμενα (Peach, 1994). Ταυτόχρονα ο αποκεντρωμένος οργανωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ έδωσε τη δυνατότητα σε κάποιες περιπτώσεις να προωθηθούν εξαιρετικά συντηρητικές αλλαγές, όπως, για παράδειγμα, όταν η Texas State Board of Education, αναθεωρώντας το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας, αναβάθμισε την προσωπικότητα του Ρέηγκαν υποβαθμίζοντας ταυτόχρονα αυτή του Τζέφερσον, «είδε» συμπαθητικά τον McCarthy και απέδωσε την ισραηλο-παλαιστινιακή σύγκρουση αποκλειστικά στον ισλαμικό φονταμενταλισμό (Parker, 2011).

Στο ίδιο μήκος κύματος είναι και η κυρίαρχη άποψη στο Ισραήλ ότι ο έλεγχος του παιδιού είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την αναπαραγωγή του έθνους-κράτους και ακόμη και για το σχεδιασμό των γιορτών στο νηπιαγωγείο¹⁷ απαιτείται σοβαρή σκέψη (Haldelman, 2004), ώστε όλα τα παιδιά να μάθουν ότι σε στιγμές κρίσης η έννοια της εθνικής οικογένειας θα εμφανιστεί για να συμπεριλάβει το άτομο μέσα στο εθνικό. Το κράτος ιδιοποιείται την οικογένεια ως βάση του ένοπλου έθνους (nation-in-arms). Πολλές από τις γιορτές των νηπιαγωγείων δείχνουν αυτό που η Firer (1985) μελετώντας τα σχολικά βιβλία ιστορίας αποκάλυψε νόμο της Σιωνιστικής Απολύτρωσης. Πρόκειται για τη μεταφυσική θέση ότι η ίδρυση του Εβραϊκού κράτους στη γη του Ισραήλ ήταν η κορύφωση του κοσμικού σχεδιασμού που

¹⁷ Η λέξη “νηπιαγωγός” στην εβραϊκή γλώσσα είναι θηλυκή (gannenet) και στην κυριολεξία σημαίνει κηπουρός συνδέοντας έτσι το λειτούργημα αυτό με τις διαδικασίες μεγάλωματος, καλλιέργειας και εξημέρωσης (Haldelman, 2004: 220).

κατηύθυνε όλη την Εβραϊκή ιστορία προς την ιδέα της μεσσιανικής απολύτρωσης βασισμένης σε βαθιά ριζωμένες θρησκευτικές απόψεις (Haldelman, 2004). Έτσι ένα ολόκληρο σύστημα μοντέρνας Σιωνιστικής εκπαίδευσης εγκαθιδρύθηκε για να συναρθρώσει και να διαβιβάσει τις εθνικές αξίες και τα σύμβολα στη νεότερη γενιά, για να ενσταλάξει τις ιδέες της εθνικής επανοικοδόμησης και της λύτρωσης της προπατορικής γης. Τα ιδανικό ήταν να διαμορφώσουν συνειδήσεις ανθρώπων οι οποίοι θα ήταν αφοσιωμένοι στο σκοπό της ανέγερσης των θεμελίων του μελλοντικού κράτους και πρόθυμοι να αναβάλουν την εκπλήρωση των προσωπικών τους επιθυμιών και να δώσουν προτεραιότητα σε συλλογικούς σκοπούς. Μια τέτοια διαδικασία πατριωτικής ενστάλαξης, είναι ξεκάθαρη για τα μη αμφισβητούμενα καθεστώτα, αλλά είναι πολύ περισσότερο ορατή σε κοινωνίες που δεν βρίσκονται σε ισορροπία, είναι σε ρευστότητα, επιζητούν τη νομιμοποίηση και έχουν πιεστική ανάγκη να κατασκευάσουν την εθνική τους αφήγηση, στηριγμένη ακόμη και σε θρύλους¹⁸. Έτσι στην περίπτωση της Παλαιστίνης, τόσο το Ισραήλ όσο και η Παλαιστινιακή Αρχή θέτουν τη αφήγησή τους στην υπηρεσία των πολιτικών τους προγραμμάτων και η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός για την καλλιέργεια νομιμοφροσύνης και τη στρατολόγηση των παιδιών στην εθνική υπόθεση (Ichilov, 2004). Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της ιστορίας φαίνεται να είναι ένα στοιχείο-κλειδί για τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας. Ειδικότερα μάλιστα η Ιστορία καλείται να κατασκευάσει και να διδάξει στο Ισραήλ τη συνέχεια και το αδιαίρετο της εβραϊκής εθνότητας, γεφυρώνοντας τις περιόδους «ασυνέχειας» και χάσματος που μεσολαμβάνουν ανάμεσα στο αρχαίο εβραϊκό κράτος και τη σημερινή αναγέννησή του, τονίζοντας μάλιστα την ανεξαρτησία του λαού και τον ηρωισμό του παρά τη μη ύπαρξη του εβραϊκού κράτος. Παρομοίως λειτουργώντας η πρόσφατα ιδρυθείσα Παλαιστινιακή Αρχή έχει επιδοθεί σε ανάλογες προσπάθειες. Στα τελευταία σχολικά

¹⁸ Ο πρώτος πρόεδρος των ΗΠΑ George Washington, βγαίνει θλιμμένος για περίπατο στο στρατόπεδο και βρίσκει έναν Εβραίο στρατιώτη. Πιάνει κουβέντα μαζί του και αυτός τον εμπνυχώνει διηγούμενος ανάμεσα στα άλλα και τη Hanukkah. Ξαναβρίσκει έτσι το κουράγιο του και κερδίζει την επόμενη πολεμική δοκιμασία ενώ αργότερα στέλνει γράμμα στον Εβραίο στρατιώτη λέγοντας ότι «ο εβραϊσμός έχει πολλά να προσφέρει στην κόσμο. Πρέπει να είσαι υπερήφανος που είσαι Εβραίος» (Wolfson 1990:41, αναφέρεται από την Schely-Newman, 2008). Αυτός ο θρύλος μετανάστευσε στο Ισραήλ και προσαρμόστηκε ως παιδαγωγικό κείμενο για τη διδασκαλία των εβραϊκών σε ενήλικες αλλά ενσωματώθηκε και στα σχολικά βιβλία. Η Hanukkah αφορά στην εξέγερση μιας μικρής ομάδας χωρικών ενάντια στην Ελληνική Αυτοκρατορία το 166 π.Χ.. Η εξέγερση ήταν επιτυχημένη, ο ναός της Ιερουσαλήμ «καθαρίστηκε» και ο Ιουδαϊσμός για άλλη μια φορά ήταν ελεύθερος. Η Hanukkah έγινε ένα δημόσιο γεγονός που εορτάζεται με πορείες, δαυλούς, τραγούδια, θεατρικά έργα κ.ά. συνιστώντας ένα κεντρικό συστατικό των γιορτών στα σχολεία και στα νηπιαγωγεία. Σήμερα είναι γιορτή παιδιών και αν και η σημασία της ως εθνική γιορτή μειώνεται λόγω της χαλάρωσης του εθνικισμού στο Ισραήλ, στα σχολεία ακόμη έχει σημαντική θέση (Schely-Newman, 2008).

βιβλία που εξέδωσε παρουσιάζεται η ιστορία και το έθνος των Παλαιστίνιων χωρίς ρωγμές, ως μια συνεχόμενη οντότητα που «πηγαίνει πίσω» στο χρόνο χιλιάδες χρόνια, αποσιωπώντας κάθε διακοπή και διάρρηξη της παλαιστινιακής ιστορίας.

Η Σιωνιστική εκπαίδευση διαπότισε όλα τα αντικείμενα του σχολείου και το πλέγμα της σχολικής ζωής έγινε μια παρέλαση εθνικών συμβόλων και μια τελετή ταύτισης. Η ενστάλαξη των ισχυρών εθνικών συναισθημάτων θεωρήθηκε περισσότερο σημαντική από τις γνωστικές όψεις της κοσμικής εκπαίδευσης.¹⁹ Στο Ισραήλ ο/η δάσκαλος/α φαίνεται να είναι αυτός/ή που κρατάει ζωντανές τις γιορτές και τις παραδόσεις που οι γονείς τις έχουν «χάσει» μέσω του τραύματος του ξεριζωμού τους και της μετανάστευσης, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει και νέα μοντέλα γιορτών δανειζόμενος/η από διαφορετικές εβραϊκές παραδόσεις. Οι μετανάστες γονείς δεν έχουν και πολλά να συνεισφέρουν και πρέπει να διδαχτούν μαζί με τα παιδιά τους πώς να συμμετέχουν στις γιορτές αυτές. Ο Golden (2001) θεωρεί ότι οι νέοι/ες μετανάστες/στρίες ταξινομούνται ως παιδιά που οφείλουν να περάσουν μια συμβολική ωρίμανση και να συγχρονίσουν τις προσωπικές τους ιστορίες με την ιστορία του Εβραϊκού κράτους. Στα χρόνια του 1990 ένα ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα καταρτίστηκε στο πλαίσιο του οποίου στέλνονταν ομάδες μαθητών του γυμνασίου και λυκείου εκπαιδευτικά ταξίδια στα εβραϊκά μνημεία και στα στρατόπεδα συγκέντρωσης στην Πολωνία με σκοπό την πρόσκτηση ειδικής γνώσης για τη διαμόρφωση της Εβραϊκής ταυτότητας και την τόνωση του αισθήματος της ηθικής συγγένειας με την παγκόσμια εβραϊκή κοινότητα, αναγνωρίζοντας την ιστορική συνέχεια του εβραϊκού λαού. Το ταξίδι ήταν μέρος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθούσε λεπτομερείς σπουδές που εμβάθυναν στο θέμα σύμφωνα με οδηγίες του υπουργείου Παιδείας το Ισραήλ (Shlomo και Michal, 2007).

Στην Ταϊβάν, από το 1949 έως το 1978 το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, εν μέρει λόγω του προηγηθέντος εμφύλιου πολέμου, θεωρούσε το σχολείο ως πεδίο μάχης και τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ως στρατιώτες της εκπαίδευσης που έπρεπε να εκτελούν τις διαταγές της κυβέρνησης χωρίς

¹⁹ Τα βιβλία της Γεωγραφίας σκόπευαν να αναπτύξουν την αγάπη για την πατρίδα εμφαιτικοποιώντας την ουσία του Σιωνισμού ως την υλοποίηση του δικαιώματος των Εβραίων να γυρίσουν στη προγονική γη. Στην αριθμητική τα παιδιά κάνουν υπολογισμούς των δέντρων που φύτεψαν οι πρώτοι άποικοι τον καιρό της πρώτης εγκατάστασης ή το σύνολο της οικονομικής ενίσχυσης που δίδονταν στο Εβραϊκό εθνικό Ταμείο. Οι Παλαιστίνιοι μαθητές που φοιτούν στα παλαιστινιακά στρατόπεδα προσφύγων διδάσκονται τα ονόματα των χωριών από τα οποία κατάγονται οι οικογένειές τους ακόμη και αν αυτά τα χωριά καταστράφηκαν ή επανεποικίστηκαν από τους Ισραηλινούς εδώ και δεκαετίες (Ichilov, 2004: 70).

αντιρρήσεις, με πρωταρχικούς στόχους την επιβίωση, την ασφάλεια και τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, της οποίας εγγενή χαρακτηριστικά ήταν η αντίσταση στον κομμουνισμό και η σκοπούμενη ανάκτηση της κινεζικής ενδοχώρας. Το γεγονός ότι τα σχολεία βομβαρδίζονταν από διδακτικά εγχειρίδια με σημαίες της Ταϊβάν και φωτογραφίες των ηγετών του Κουόμιταγκ, Σουν Γιατ Σεν και Τσανγκ Κάϊ Σεκ, για τα οποία οι δάσκαλοι δεν ρωτιούνταν, αλλά απλώς αναμένονταν να εφαρμόσουν πιστά, θεωρήθηκε αναγκαίο κακό από κάποιους ερευνητές (Tsai, 2002).

Στην Κίνα η μουσική εκπαίδευση φαίνεται να παίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία της «κινεζοποίησης» (sinification) η οποία θεωρείται ως εξαιρετικά σημαντική αρένα για την εθνικιστικά προσανατολισμένη ενσωμάτωση της παραδοσιακής κινεζικής κουλτούρας. Ο λόγος (discourse) της εθνικής ταπείνωσης είναι ένα οργανικό μέρος της οικοδόμησης του κινεζικού εθνικισμού ενώ το πρωταρχικό ακατέργαστο υλικό για την οικοδόμηση της εθνικής συνείδησης είναι συνήθως η ιστορία και η κουλτούρα της (Law και Ho, 2011). Η κινεζική κυβέρνηση, η οποία ακόμα και από τα χρόνια της αυτοκρατορίας, προσπαθούσε να προαγάγει την κοινωνική αρμονία μέσα από τη μουσική, φαίνεται να χρησιμοποιεί τη μουσική και τη μουσική εκπαίδευση ως ισχυρό εργαλείο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας. Μέσα από την πολιτική της ανάμνησης και της μνήμης, προσαρμόζοντας το παρελθόν του έθνους στην εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπών και διαποτίζοντας αξίες υπαγορευμένες από το κράτος, εξυπηρετεί την πολιτική σταθερότητα και τελικά τη νομιμοποίηση της εξουσίας του. Σε σχέση με τη στρατηγική αυτή τα διλήμματα που αντιμετωπίζει η σχολική εκπαίδευση είναι αφενός η εναρμόνιση των κομφουκιανού ηθικού κώδικα της κοινωνικής αρμονίας με τον εθνικισμό και τους μύθους του, αφετέρου η διαχείριση του ανταγωνισμού ανάμεσα στην παραδοσιακή και την παγκόσμια μουσική (Law και Ho, 2011).

Στα σοσιαλιστικά καθεστώτα που συγκροτούσαν την ΕΣΣΔ, πολύ πριν τη διάλυσή της το 1990, οι ιθύνοντες γρήγορα κατάλαβαν τα πλεονεκτήματα από την ενθάρρυνση των εθνικών ταυτοτήτων μέσα από την εκπαίδευση. Διαπίστωσαν ότι ήταν πολύ πιο εύκολο και αποτελεσματικό να ασκήσουν κοινωνικό έλεγχο μορφώνοντας τις νέες γενιές στο πνεύμα της νομιμοφροσύνης προς το κομμουνιστικό καθεστώς και διδάσκοντας τα παιδιά ξανά και ξανά από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο ότι το έθνος τους, που κάποτε δεν είχε κανένα δικαίωμα, τώρα πια (τότε δηλαδή) είχε επιτύχει ένα ανήκουστο επίπεδο ευημερίας χάρις στον κομμουνισμό (Mirsky, 1997).

Αυτό βέβαια άλλαξε με την κατάρρευση των ανατολικών καθεστώτων οπότε η αντίσταση των πρώην σοβιετικών δημοκρατιών στη ρωσική κυριαρχία εκφράστηκε κυρίως μέσα από την ανάδυση των τοπικών εθνικισμών: ο εθνικισμός στη Λευκορωσία στο τέλος της δεκαετίας του '80 πυροδοτείται από τη μείωση της διδασκαλίας της γλώσσας²⁰, την ανακάλυψη των μαζικών τάφων από την εποχή των σοβιετικών εκκαθαρίσεων κατά την περίοδο 1937-41 και τη ραδιενεργό ρύπανση από το Τσερνομπίλ. Η γλώσσα όμως ήταν το στοιχείο που περισσότερο από άλλα συμβόλιζε την απειλή και όχι μόνο για το Λευκορωσικό έθνος. Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 η γλώσσα ήταν η κοινή ανησυχία στις περισσότερες σοβιετικές δημοκρατίες ως το ενοποιητικό στοιχείο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας και μέσο αντίστασης προς τη Μόσχα. Μάλιστα το θέμα στη Λευκορωσία ανοίγει το 1986, όταν διανοούμενοι ζητούν από τον Γκορμπατσώφ να επιτραπεί να χρησιμοποιείται η λευκορωσική γλώσσα στην εκπαίδευση και την κυβέρνηση, χωρίς να πάρουν απάντηση (Chinn και Kaiser 1996). Ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε Ρωσία και Ουκρανία, μετά το 1990, έχει απασχολήσει τους ερευνητές που διαπιστώνουν ότι αμφότερες έχουν επιδοθεί σε μια ανταγωνιστική παρουσίαση αλλήλων μέσα από την κρατικά ελεγχόμενη εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ιστορίας, προσπαθώντας να οικοδομήσουν την εθνική ταυτότητα των πολιτών τους. Η Ουκρανία συγκροτεί την εθνική ταυτότητα μέσα από την αυτο-θυματοποίησή της και την ταυτόχρονη παρουσίαση της Ρωσίας ως καταπιεστικής και επιθετικής, ενώ η ρωσική αντίστοιχη προσπάθεια κατηγορεί τον ουκρανικό εθνικισμό και προτείνει την κοινή ιστορία και κουλτούρα ανάμεσα στα δύο έθνη, με κυρίαρχο βέβαια το ρωσικό έθνος πάνω στο ουκρανικό «νεαρό αδελφό» του (Korostelina, 2010).

Στη Νότια Αφρική με την ανακάλυψη διαμαντιών στο Kimberley το 1867 και χρυσού στο Witwatersrand in 1886 το τοπίο άλλαξε δραματικά, εγκαινιάζοντας μία περίοδο σκληρού ανταγωνισμού για την εκμετάλλευση του τεράστιου αυτού πλούτου, που τελικά οδήγησε στο καθεστώς του Απαρτχάιντ, του οποίου το πρώτο εργαλείο ήταν η χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση που οι λευκοί θεσμοποίησαν για τους Αφρικανούς, ώστε να μπορούν να τους εκμεταλλευτούν ευκολότερα ως «οικονομικό απόθεμα» και να προστατεύσουν τους φτωχούς λευκούς. Ο

²⁰ Ο αρχηγός του Λαϊκού Μετώπου Raznyak σημειώνει ότι «γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στις 95 πόλεις της Λευκορωσίας και σε σχεδόν σε όλες τις 117 πόλεις της δημοκρατίας δεν παρέμενε ούτε ένα νηπιαγωγείο ή σχολείο όπου να χρησιμοποιείται η λευκορωσική γλώσσα ως γλώσσα της διδασκαλίας» (Chinn και Kaiser, 1996: 137).

νοτιοφρικανικός εθνικισμός φτιάχνει χωριστά σχολεία, αφήνοντας τα σχολεία των μαύρων χωρίς καμιά οικονομική βοήθεια: προχειροκατασκευασμένα κτίρια και χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση των μαύρων δασκάλων. Το 1910 ξοδεύονταν πέντε φορές περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση κάθε λευκού παιδιού σε σχέση με κάθε μαύρο, με αναλογία δασκάλων μαθητών για τους λευκούς 1:15 και για τους μαύρους 1:42, γεγονός που με μαθηματική ακρίβεια οδηγούσε στην αποξένωση από τη σχολική διαδικασία. Το 1936 περίπου το 70% των μαύρων παιδιών δεν παρακολουθούσαν το σχολείο. Αυτή η ξεκάθαρη χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης ως εργαλείου θεσμοποίησης της νέας τάξης και του κοινωνικού ελέγχου, σκόπευε να ενσταλάξει τον τρόπο ζωής των λευκών μεταδίδοντας μύθους, νόρμες και ιδεολογίες που προωθούσαν τη θεωρία του *apartheid*, που μετά το 1948 νομιμοποιείται από το Εθνικό Κόμμα (Basse, 1999).

Στον Τρίτο Κόσμο, η Νιγηρία, όπως όλα τα κράτη που προέκυψαν μετά από την αποαποικιοποίηση, ήταν ένα κράτος που αποτελέσουν εθνοτικές ομάδες, η καθεμία των οποίων είχε ξεχωριστή γλώσσα και κουλτούρα. Η εθνοτική φυλετική νομιμοφροσύνη τους έκανε λόγω καταγωγής να θεωρούν εαυτούς Hausa-Fulani, Ibo, ή Yoruba, και αυτή η υπαγωγή υπερίσχυε της εθνικής νιγηριανής. Η συζήτηση της ανάγκης για ενσωμάτωση των τοπικών εθνοτικών ταυτοτήτων στην ευρεία εθνική οντότητα που ήταν υπό διαμόρφωση, ανέδειξε κι εδώ την εκπαίδευση ως το προσφορότερο εργαλείο καλλιέργειας του εθνικισμού και σφυρηλάτησης της εθνικής ταυτότητας, ιδιαίτερα για την οικοδόμηση νεαρών κρατών όπως αυτά της υποσαχάριας Αφρικής.²¹ Το ίδιο αυτό εμπόδιο της ετερογένειας των αξιών θεωρείται ακόμη ως παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη του εθνικισμού και του πατριωτισμού στη χώρα, ενώ εμποδίζει την πραγματική ένωση των διαφόρων ομάδων της Νιγηρίας η οποία φαίνεται να είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση του κράτους. Έτσι προτείνεται η μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος με εισαγωγή των ηθικών αξιών και της ηθικής εκπαίδευσης (*moral education*), με τα σχολεία να είναι οι σημαντικότεροι ρυθμιστές αυτής της διαδικασίας και τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα από αυτήν να αναβαθμίζονται και να ανακτούν το χαμένο τους γόητρο (Asuka και Igwesi, 2012).

²¹ Εκεί (Ghana, Kenya, Nigeria, and Tanzania), πολιτικοί άνδρες όπως για παράδειγμα οι Kwame Nkrumah, Jomo Kenyatta, Obafemi Awolowo, Nnamdi Azikiwe, and Julius Nyerere κήρυξαν το ευαγγέλιο της κίνησης των ενωμένων αλλά ετερόκλητων αποικιοκρατούμενων λαών με μαζικές κινητοποιήσεις και πολιτική επιμόρφωση, πέρα από τα εθνοτικά εμπόδια προς την ανεξαρτησία και ενάντια στα «διαίρει και βασίλευε» της αποικιοκρατικής πολιτικής (Basse, 1999).

Το ίδιο μήνυμα έρχεται από την Τουρκία: ο εθνικισμός θεωρήθηκε αναγκαίος για να εξουδετερώσει διάφορα πολιτικά και ιδεολογικά κινήματα όπως ο παν-ισλαμισμός, ο παν-τουρκισμός και ο κομμουνισμός. Η ιδέα του συγκεντρωτισμού για την τουρκική κοινωνία θεωρήθηκε η καλύτερη δυνατή για να οικοδομηθεί ένα έθνος ενωμένο με κοινούς σκοπούς και για να τονωθεί το εθνικό φρόνημα των πολιτών. Έτσι σήμερα το υπουργείο Εθνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας είναι η μόνη αρχή για την ανάπτυξη προγραμμάτων μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που καθορίζει το Σύνταγμα της χώρας. Το υπουργείο είναι υπεύθυνο για τα πάντα: το συντονισμό των σχολικών μονάδων, το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, το χτίσιμο των σχολείων, την παροχή των εκπαιδευτικών υλικών κλπ. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι σκοποί και στόχοι της εθνικής εκπαίδευσης όπως ορίζονται από το Σύνταγμα είναι ότι όλα τα άτομα αποτελούν μια αδιαχώριστη ενότητα, δεμένα μεταξύ τους με την εθνική συνείδηση και θα πρέπει να συντελέσουν στο να γίνει το τουρκικό έθνος ένα δημιουργικό και διακεκριμένο μέλος του μοντέρνου κόσμου²² (Ministry of National Education and Culture, 2003, αναφέρεται από Sevinc, 2006). Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του τουρκικού εθνικισμού και του άγχους απώλειας εδαφών που τον κατέτρυχε ήταν οι σχολικοί χάρτες που κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες -ειδικά μετά το κουρδικό ζήτημα-, παρουσίαζαν την Τουρκία ως περικυκλωμένη από εχθρικούς γείτονες, ενώ μετά την εισβολή των ΗΠΑ στο Ιράκ το 2003, χάρτες στο διαδίκτυο με ενσωματωμένο το βόρειο Ιράκ, αποκαλύπτουν «αλυτρωτικά» οράματα και νοσταλγία για το οθωμανικό παρελθόν (Batuman, 2010)

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας φαίνεται επίσης ότι βρίσκεται σε μια προσπάθεια σύνθεσης δύο διαφορετικών και αντιφατικών θεσμικών λογικών: τον εθνικισμό και τον κοσμοπολιτισμό. Η διαδικασία αυτή που εκτείνεται σε όλη τη μεταπολεμική ιστορία της ιαπωνικής εκπαίδευσης, ακολουθείται από μια περίοδο κατά την οποία προκρίθηκε ο κοσμοπολιτισμός έναντι του εθνικισμού. Στη συνέχεια, όμως, οι δύο αυτές κατευθύνσεις επανακαθορίστηκαν ως «συμβιωτικές» μέσα από τη συνέργεια των οποίων επιχειρείται η εθνική συγκρότηση μιας κοσμοπολίτικης κρατικής οντότητας σε ένα αυξανόμενο διεθνοποιημένο κόσμο (Saito, 2010).

²² Βέβαια τα τελευταία χρόνια το κυβερνητικό Κόμμα Δικαιοσύνης και Ανάπτυξης προώθησε αλλαγές στην εκπαίδευση οι οποίες σηματοδοτούν μια «ισλαμική» στροφή που υποσκάπτει τον κοσμικό χαρακτήρα της τουρκικής εκπαίδευσης: κατέβηκε το όριο ηλικίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τα 7 στα 5,5 χρόνια, αυξήθηκαν οι ώρες διδασκαλίας των θρησκευτικών, θεσπίστηκαν ξανά θρησκευτικά δημοτικά σχολεία η δομή των οποίων παραπέμπει στα ιεροδιδασκαλεία.

Μια παρόμοια πορεία φαίνεται να διαγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νότιας Κορέας όπου το αρχικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα μεταρρυθμίστηκε, ώστε από τις παραδοσιακές εθνικιστικές αξίες που καλλιεργούσε, εν μέρει ως αποτέλεσμα του εμφυλίου πολέμου, να κατορθώσει, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου εκμοντερνισμού, να ανταποκριθεί στο μετασχηματισμό της εθνικής ταυτότητας. Η ταυτότητα αυτή, όντας μια έννοια που αφού είναι ιστορική είναι πάντα ατελής και σε αέναη διαδικασία συγκρότησης, έχει φτάσει στις μέρες μας να απηχεί τόσο την παγκοσμιοποίηση όσο και τον Κομφουκιανισμό (So et al., 2012).

Στην Κύπρο ως αποτέλεσμα της αμφίσημης, αναποφασιστικής και επιφυλακτικής ατμόσφαιρας που επικρατεί (επανένωση των δύο κοινοτήτων ή οριστική διχοτόμηση;) στο νότιο τμήμα του νησιού, αν και τα επίσημα κείμενα και τα αναλυτικά προγράμματα συμπεριλαμβάνουν ισχυρές δηλώσεις για τις ουμανιστικές ιδέες και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δικαιοσύνη και την ειρήνη, στην πράξη τα παιδιά που δεν είναι Ελληνοκυπριακής καταγωγής, θεωρούνται “ελλειμματικά” και κυρίαρχη είναι η άποψη ότι χρειάζεται να αφομοιωθούν (Panayiotopoulos and Nicolaidou 2007, αναφέρεται από Zembylas, 2010α). Μελέτες δείχνουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια και οι εθνικές τελετές, σύμβολα και εορτασμοί συστηματικά δημιουργούν «αποανθρωποποιημένες εικόνες» των Τούρκων και των Τουρκοκυπρίων (Bryant 2004; Zembylas 2008, αναφέρεται από Zembylas, 2010α).

Σε έρευνα που έγινε σε Ελληνοκύπριους/ες δασκάλους/ες

φάνηκε ότι ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο προσλάμβαναν τα τουρκόφωνα παιδιά ήταν ένδειξη του δομικού ρατσισμού που ενδημεί στα σχολεία του δείγματος και δεν μπορεί παρά να εκφράζεται και στις διδακτικές πρακτικές, ενώ την ίδια στιγμή μια μειοψηφία δασκάλων αντιστέκεται στην «κανονικοποιημένη» αυτή πρόσληψη των συναδέλφων τους (Zembylas, 2010α). Η έρευνα έδειξε πως η πλειοψηφία των παιδιών έχει περιορισμένη κατανόηση του ρατσισμού και εθνικισμού ενώ η σύντηξη των δύο αυτών τακτικών δικαιολογείται και «κρύβεται» κάτω από το πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου (Zembylas, 2010β).

Ιδιόρρυθμη είναι η περίπτωση του Χόνγκ Κογκ, της βρετανικής αποικίας που για πάνω από 150 χρόνια (και μέχρι το 1997) βάσιζε τη νομιμότητά της στον υψηλό βαθμό διαβούλευσης, στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών και την κοινωνική σταθερότητα που εξασφάλιζε. Η σταθερότητα αυτή μπορούσε να απειληθεί αν η κινεζική ταυτότητα προωθειότο έντονα στην κοινωνία και το σχολείο. Με την «επανασυγκόλλησή» του με την Κίνα διαμορφώνεται μία εξαιρετικά πολύπλοκη

κατάσταση με κύρια χαρακτηριστικά τη διεκδίκηση της νομιμότητας από το κράτος και τις αντιθετικές πολιτικές αντίστασης που υιοθετούνται από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες που διαφωνούν. Η προσπάθεια για αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και για τελική σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων Χόνγκ Κονγκ και Κίνας προκαλεί τριγμούς στην κοινωνία μετατρέποντας το χώρο της εκπαίδευσης σε ένα σταθερά μετακινούμενο πεδίο διεκδίκησης και συντήρησης της συγκατάθεσης των πολιτών (Fairbrother, 2008). Συνέπεια αυτής της κατάστασης φαίνονται να είναι και τα ασυνεπή και αμφίσημα μηνύματα που εκπέμπει η κυβέρνηση, η οποία υφιστάμενη πιέσεις προσπαθεί να οικοδομήσει τα αναλυτικά εκπαιδευτικά της προγράμματα ώστε αυτά να απηχούν ιδανικά αντίθετων κοινωνικών ομάδων: έτσι συνυπάρχουν η εκπαίδευση των πολιτών με έμφαση στον πατριωτισμό, τον εθνικισμό και την κινεζική πολιτιστική ταυτότητα από τη μια, και η αναζήτηση τρόπων καλλιέργειας της ενεργού και δημοκρατικής κριτικής σκέψης από την άλλη (Pearson και Rao, 2006). Τελικά φαίνεται να καταλήγουν σε μια εκπαίδευση με μεγαλύτερο ειδικό βάρος, αφενός στην εθνική κινεζική ταυτότητα με περισσότερες εθνικιστικές, πατριωτικές δραστηριότητες και τελετές εκτός αναλυτικού προγράμματος, αφετέρου στην εντατικότερη επιμόρφωση των δασκάλων προς την ίδια κατεύθυνση για την ευόδωση του σχεδίου οικοδόμησης του έθνους (nationbuilding project) (Kwan Choi Tse, 2007).

Μπορεί όμως η εθνική συνοχή μέσα από την εκπαίδευση να κερδίζεται και με πιο «ήπιες» τακτικές όπως αυτές που περιγράφονται παρακάτω για την Ινδία, την Ινδονησία, την Κίνα. Στην Ινδία κατά την τελευταία δεκαετία όπου γιορτάζονται στο σχολείο οι εθνικές επέτειοι (Μέρα της Ανεξαρτησίας, Μέρα της Δημοκρατίας) πραγματοποιούνται εορτασμοί με πολιτιστικά παρά ξεκάθαρα εθνικά στοιχεία: τα παιδιά παίρνουν βραβεία για τις επιδόσεις τους στα μαθήματα και στις δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος, τον αθλητισμό, τη διαγωγή τους κλπ. και μέσω της διανομής γλυκών που μένει στην ανάμνηση όλων των παιδιών λήγει η τελετή αυτή που στοχεύει στην ανάπτυξη υπεύθυνων και παραγωγικών μελών της κοινότητας όπως επίσης του ευρύτερου έθνους (Jaya και Malar, 2002). Στην Ινδονησία το κράτος εισάγει δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και οι οποίες ενώ είναι εθελοντικές είναι εξίσου «πολιτικές» και με έμμεσο και υπαινικτικό τρόπο υπηρετούν τη στρατηγική του κράτους που σκοπεύει στη συγκρότηση εθνικής συνείδησης μέσα από εθνικά προγράμματα αθλητικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν με έναν ιδιόρρυθμο τρόπο το σώμα, το

χώρο και το έθνος. Όλες αυτές οι υλικές πρακτικές βελτίωσης των σωμάτων και αλλαγής του νου των ατόμων που συμμετέχουν σε πρώτο επίπεδο αλλά και της ενστάλαξης της εθνικής ιδεολογίας σε δεύτερο επίπεδο, δεν πραγματοποιούνται πάντα απρόσκοπτα και χωρίς αντίσταση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες οι οποίοι/ες σε πολλές περιπτώσεις επαναδιαπραγματεύονται το νόημα που δίνει στις δραστηριότητες αυτές το κράτος, παρά τις ηγεμονικές προθέσεις του τελευταίου (Moser, 2010).

Οι απόπειρες για αλλαγή σε αυτή την εθνοκεντρική προσέγγιση της λειτουργίας του σχολείου συχνά προσκρούουν σε κοινωνικές αντιδράσεις αφού οι πρωτοβουλίες αυτές φαίνεται να υποσκάπτουν την κυριαρχία της επικρατούσας άποψης, να κλονίζουν βεβαιότητες με τις οποίες έχουν γαλουχηθεί πολλές γενιές ανθρώπων. Η εθνική αφήγηση σ' αυτήν τη διαδικασία παίζει σημαίνοντα ρόλο (είτε μέσω διδασκαλίας είτε μέσω τελετουργίας είτε μέσω του λαϊκού πολιτισμού). Διαδεδομένη είναι η άποψη ότι «τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι ακαδημαϊκά ή επιστημονικά κείμενα. Έρχονται να μορφώσουν τους σπουδαστές προς συγκεκριμένες αρχές, αξίες και σκοπούς» και αυτό εξηγεί και ερμηνεύει την κατ' επανάληψη και με διάφορες αφορμές αποδοκιμαστική παρέμβαση των μη ειδικών και της ευρύτερης κοινωνίας στα συμπεράσματα εργασιών που ενώ είναι προϊόντα επιστημονικής ανάλυσης δεν είναι αρεστά για πολιτικο-ιδεολογικούς λόγους (Porat, 2004α).

Όπως για παράδειγμα στη Μ. Βρετανία όπου έρευνα που διεξήχθη το 2007 από ομάδα εκπαιδευτικών με θέμα «Θα έπρεπε ο πατριωτισμός να προωθείται, να γίνεται ανεκτός ή να αποθαρρύνεται στα βρετανικά σχολεία;» ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων από τοπικά αλλά και εθνικής εμβέλειας ΜΜΕ και προκάλεσε δριμεία κριτική κατά των ερευνητών. Οι ερευνητές είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο πατριωτισμός θα έπρεπε να παρουσιάζεται στα σχολεία ως αμφιλεγόμενο ζήτημα. Στα αποτελέσματα της έρευνάς τους φαίνεται ότι το 94% των εκπαιδευτικών και το 77% των παιδιών συμφωνούν με την πρόταση όταν διδάσκεται ο πατριωτισμός στα σχολεία να παρουσιάζονται όλες οι αντικρουόμενες απόψεις (Hand και Pearce, 2011).

Ανάλογες κοινωνικές εντάσεις και ιδεολογικές συγκρούσεις, φορείς των οποίων ήταν κοινωνικές ομάδες και άτομα τα οποία δεν είχαν καμία σχέση με την Ιστορική επιστήμη και έρευνα, ζήσαμε και στη χώρα μας το 2006 με την απόπειρα συγγραφής του νέου βιβλίου ιστορίας για την ΣΤ' δημοτικού. Αλλά και σε άλλες

περιπτώσεις κατά τις οποίες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών²³ που αντίκεινται στις κυρίαρχες απόψεις για το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού εθνικής διαπαιδαγώγησης έχουν προκαλέσει δριμυείς κριτικές και επιθέσεις, μέσα από μια τάση δαιμονοποίησης της διαφορετικής άποψης, ακόμη και αν αυτή συνάδει πολύ περισσότερο με τα σύγχρονα δεδομένα της Παιδαγωγικής Επιστήμης από την επικρατούσα. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα θεσμικοί παράγοντες και εκπαιδευτικοί φορείς²⁴ νομιμοποιούν με τη στάση τους και τις πρακτικές τους την κοινωνική αυτή αντίδραση και το δικαίωμα κοινωνικών ομάδων και φορέων (πχ. εκκλησία) άσχετων με την εκπαίδευση να επιβάλουν στη σχολική πραγματικότητα συγκεκριμένους ιδεολογικούς προσανατολισμούς.

Η θεσμικά επιτρεπόμενη (ενίοτε επιβεβλημένη) και επομένως ηθικά νομιμοποιημένη παρέμβαση της πολιτικής και της θρησκείας στα εκπαιδευτικά πράγματα -η οποία διενεργείται μέσω των εκπαιδευτικών ως φορέων αυτής της βούλησης στο σχολείο-, συνιστά τον ένα πόλο της παιδαγωγικής σχέσης η οποία λειτουργεί ως μάντας μεταβίβασης της κάθε φορά κυρίαρχης ιδεολογίας. Τα παιδιά είναι ο άλλος πόλος αυτής της σχέσης και υπάρχουν έρευνες οι οποίες προσπαθούν να «μετρήσουν» το βαθμό επιτυχίας της αναπαραγωγής του συστήματος και της εθνικής ιδεολογίας μέσω των διαμορφωμένων απόψεων των παιδιών αλλά και να διευκρινίσουν τις διαδικασίες ενσωμάτωσης των αντιλήψεων αυτών.

²³ Βλ. τη γνωστή υπόθεση του αλβανικής καταγωγής Οδυσσέα Τσενάι, που συγκλόνισε και δίχασε τη κοινή γνώμη το 2000 και το 2003, όταν ως αριστούχος μαθητής του Γυμνάσιου και του Λυκείου Νέας Μηχανιάνας παραιτήθηκε του δικαιώματος να είναι σημαιοφόρος μετά από αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας, μερίδας συμμαθητών του ακόμα και θεσμικών φορέων. Στην ίδια κατεύθυνση θυμίζω τις δικαστικές περιπέτειες στις οποίες σύρθηκε η Στέλλα Πρωτονοτάριου λόγω των εκπαιδευτικών πολυπολιτισμικών πρωτοβουλιών που ανέπτυξε ως διευθύντρια του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.

²⁴ Το βιβλίο τελικά της *Ιστορίας* της ΣΤ' Δημοτικού (επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας η Μαρία Ρεπούση, αναπληρώτρια καθηγήτρια Ιστορίας στο Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης του ΑΠΘ) που προκάλεσε τεράστιες αντιδράσεις κοινωνικών φορέων ακόμα και κομμάτων τελικά αποσύρθηκε (ακόμα και η Ακαδημία Αθηνών συνηγόρησε με κείμενο της προς αυτή την κατεύθυνση), ο Οδυσσέας Τσενάι δεν πήρε την ελληνική σημαία και εκπαιδευτικοί πέρασαν πειθαρχική διαδικασία και τους επιβλήθηκαν κυρώσεις από τις υπηρεσίες τους λόγω της άρνησής τους να συμμετάσχουν στην παρέλαση.

2. Έρευνες για την εθνική ταύτιση των παιδιών.

Η συγκρότηση της έννοιας της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας στα παιδιά παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις όταν μελετάται από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και επιστημονικούς κλάδους όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η ανθρωπολογία ή οι θεωρίες της εκπαίδευσης. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα είναι μεταξύ άλλων οι ιδιαίτερες πτυχές του θέματος που ερευνώνται, η γεωγραφική περιοχή όπου πραγματοποιείται η έρευνα, η ομάδα που μελετάται, η θεωρητική αφετηρία του/της ερευνητή/τριας και το κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό πλαίσιο της υπό μελέτη ομάδας (Hernandez Sheets, 1999). Ένα σημείο στο οποίο πάντως συγκλίνουν όλοι/ες οι ερευνητές/τριες είναι ότι η διαδικασία της εθνικής ταύτισης αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου.

Από την πληθώρα των θεωρητικών οπτικών μέσω των οποίων έχει επιχειρηθεί να ερμηνευτεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ενσωματώνουν την κοινωνική γνώση ξεχωρίζουμε δύο. Τη γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρητική προσέγγιση του Piaget που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών οδηγείται από βαθύτερες λανθάνουσες αναπτυξιακές γνωστικές αλλαγές και ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είναι ικανά να σχηματοποιούν και να εξηγούν τον κοινωνικό κόσμο οδηγούν σε μετασχηματισμούς στο σύστημα ταυτότητας των παιδιών (Barrett, 2000). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η διαδικασία οικειοποίησης της κοινωνικής γνώσης απαιτεί από τα παιδιά μία προσωπική δουλειά που προϋποθέτει τον ενεργό τους ρόλο στη διαμόρφωση και απόκτηση των γνώσεων δίνοντας έτσι ειδικό βάρος στην ψυχολογική διάσταση κατά τη διαδικασία κατασκευής της κοινωνικής γνώσης (Ojos de los Rios, 2001).

Από την άλλη μεριά έχουμε τις θεωρίες κοινωνικοποίησης σύμφωνα με τις οποίες η συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού καθοδηγείται από τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος του, τους γονείς, το σχολείο, τα ΜΜΕ. Η πρώτη προσέγγιση σχετίζεται με την αναπτυξιακή ψυχολογία και η δεύτερη με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Στο θεωρητικό πλαίσιο των κοινωνικών αναπαραστάσεων οι κατηγορίες χρησιμοποιούνται από τα άτομα για να οργανώσουν και να ερμηνεύσουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και δεν μπορεί να θεωρούνται δεδομένες αλλά υπόκεινται σε συνεχή επεξεργασία (Tajfel, 1981). Ομοίως ο Spencer (1985) υποστηρίζει ότι η συγκρότηση της ταυτότητας συνιστά μία εξελικτική διαδικασία σε συνεχή αναμόρφωση.

Ο Barrett (2000) θεωρεί και τις δύο προσεγγίσεις υπεραπλουστευτικές. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συγκρότηση της ταυτότητας επηρεάζεται τόσο από τις γνωστικές αλλαγές όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον και την επίδρασή του. Άρα, η σωστή οπτική και αφετηρία ανάλυσης κατά τον Barrett είναι να τοποθετήσουμε το παιδί που αναπτύσσεται γνωστικά μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό του πλαίσιο το οποίο επίσης αλλάζει καθώς το παιδί μεγαλώνει.

Ο Piaget πρωτοασχολήθηκε με το ζήτημα της αντίληψης των παιδιών για την εθνικότητά τους πολύ νωρίς (ήδη από το 1923) στο *Judgment and reasoning in the Child* (Davies, 1985). Ασχολήθηκε με το μονοδιάστατο χαρακτήρα της σκέψης των παιδιών και ειδικότερα την αδυναμία τους να επεξεργαστούν αποτελεσματικά τις σχέσεις μέρους-όλου. Σύμφωνα με τον Piaget η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας βασίζεται στη σχέση ανάμεσα στο σύνολο και τα μέρη του, ενώ τα παιδιά δεν γνωρίζουν ότι «οι λογικές κατηγορίες μπορούν να συμπεριλαμβάνονται μέσα σε άλλες» (συνυπολογισμός-inclusion). Μέχρι τα 10-11 χρόνια είναι αδύνατο να κατακτηθεί αυτή η ιδέα.

Τριάντα χρόνια περίπου μετά ο Piaget επανέρχεται στο θέμα με μια έρευνα με θέμα τις γνώσεις και τις γνώμες 200 παιδιών από τη Γενεύη ηλικίας 5-14 ετών. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς του οι Piaget & Weil (1951) υποστηρίζουν ότι ένα παιδί στα επτά του χρόνια δεν μπορεί να καταλάβει ότι μπορεί να θεωρηθεί από κάποιον άλλον ως ξένος, και ότι τα παιδιά από την Αγγλία και τη Γαλλία προτιμούν τις δικές τους εθνικότητες. Αυτό συμβαίνει επειδή του λείπουν τα λογικά εργαλεία να κατανοήσει και να χειριστεί σχέσεις αμοιβαιότητας εν γένει. Αυτά τα εργαλεία του λείπουν γιατί δεν ενδιαφέρεται σε αυτή την ηλικιακή φάση να βάλει τον εαυτό του στη θέση οποιουδήποτε άλλου. Αδυνατεί, επίσης, ως τα δέκα του χρόνια, να αφομοιώσει έννοιες τόσο απόμακρες και αφηρημένες, όπως η Ελβετία για παράδειγμα, επειδή δεν ενδιαφέρεται σε αυτήν τη φάση για συλλογικές πραγματικότητες έξω από την οικογένεια ή για ομάδες πέρα από το τοπικό επίπεδο.

Όταν έρθει σε επαφή με τα εθνικά γεγονότα και τις περιπέτειες της εθνικής κοινότητας έχει τη δυνατότητα να σκεφτεί με όρους αφηρημένους και γενικές αξίες.

Πιο συγκεκριμένα, ο Piaget όρισε τρία αναπτυξιακά στάδια που σχετίζονται με τον συνυπολογισμό (inclusion) και την αποκέντρωση (decentration) της γνωστικής διαδικασίας σε σχέση με την εθνική ταύτιση. Πρώτο στάδιο 7-8 ετών: αν και τα παιδιά μπορούν να δηλώσουν ότι η Γενεύη είναι μέρος της Ελβετίας αυτό είναι μόνο μια μαθημένη λεκτική φόρμουλα. Στην πραγματικότητα σκέφτονται τις δύο περιοχές τοποθετημένες τη μία δίπλα στην άλλη αποτυγχάνοντας να κατανοήσουν την πραγματική γεωγραφική σχέση. Λογικά μπορούν να δουν τους εαυτούς τους να ανήκουν στη Γενεύη ή στην Ελβετία αλλά αδυνατούν να δουν τις δύο υπαγωγές να συνυπάρχουν. Δεύτερο στάδιο 8-10 και 11 ετών: κατανοούν την ιδέα ότι η Γενεύη εμπεριέχεται γεωγραφικά στην Ελβετία αλλά «η ιδέα αυτής της γεωγραφικής περικλεισης δεν έχει συσχετιστεί ακόμη με την ιδέα ότι λογικές κατηγορίες εμπεριέχονται η μία στην άλλη». Δηλαδή η γεωγραφική σχέση είναι κατανοητή αλλά όχι και το γεγονός του να είναι κάποιος Ελβετός και από τη Γενεύη ταυτόχρονα. Τέλος στο τρίτο στάδιο (11-12 χρόνων) κατακτάται πλήρως αυτή η διανοητική δεξιάτητα κι «οι ιδέες τελικά συντίθενται σωστά...» (Jahoda, 1964).

Ο Jahoda (1964) από μια κοινωνική οπτική της ανάπτυξης του παιδιού επανέλαβε τη μελέτη των προηγούμενων και υποστήριξε πως τα στάδια που ορίστηκαν δεν ήταν εφαρμόσιμα, και ότι αδυναμία της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ο Piaget στηρίχθηκε αποκλειστικά στη λεκτική επικοινωνία. Ο Jahoda αποδεικνύει ότι τα παιδιά κατανοούν ιεραρχικές σχέσεις σε πολύ μικρότερη ηλικία από τα 10-11 χρόνια που ορίζει ο Piaget. Όπως ο Welch (στο Jahoda, 1964) υποστηρίζει ότι τα παιδιά από τα 2½ χρόνια τους μαθαίνουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες είναι άνθρωποι και από τα 4 χρόνια τους αρχίζουν να χειρίζονται δευτέρας τάξης σχέσεις. Ο Jahoda (1964) θέλοντας να αναδείξει την αντίφαση στα ευρήματα του Piaget θυμίζει ότι ο ίδιος ο Piaget υποστήριξε ότι «το πρώτο σημαντικό λειτουργικό σύστημα είναι αυτό της ταξινόμησης και της υπαγωγής (inclusion) μιας κατηγορίας σε μία άλλη». Έτσι, τα μικρά παιδιά έχουν επίγνωση ότι μπορεί να είναι περισσότερα από ένα πράγμα τη φορά, αγόρι, αδερφός, ανθρώπινο ον. Σύμφωνα με τον Jahoda, ο Piaget έσφαλε όταν υποστήριξε ότι η αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν τις εθνικές σχέσεις οφείλεται στην αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν το λογικό συνυπολογισμό πριν από τα 10-11 χρόνια. Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η απάντηση βρίσκεται στη φύση των αντικειμένων για τα οποία ρωτιούνται τα παιδιά.

Στην περίπτωση καλά ορισμένων αντικειμένων τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα με τον συνυπολογισμό. Αλλά η έννοια της εθνικότητας είναι πολύ αφηρημένη και τα όρια της δεν συνδέονται με άμεσα φυσικά χαρακτηριστικά, με συνέπεια η έννοια να παραμένει ασαφής. Φαίνεται ότι η δυσκολία των παιδιών πηγάζει από την έλλειψη οικειότητας με τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας “εθνικότητα” και τα όριά της, παρά από την αδυναμία τους να κάνουν διανοητική δουλειά με λογικές κατηγορίες.

Ο Jahoda (1963) στις μελέτες του για τις ιδέες των παιδιών για τη χώρα, την εθνικότητα και τις στάσεις τους απέναντι σε άλλες χώρες ορίζει 4 στάδια εξέλιξης που σχετίζονται με τη γεωγραφική γνώση και την εθνική ταύτιση. Στα στάδια αυτά φαίνεται να αυξάνει προοδευτικά τόσο η γεωγραφική ταύτιση με εθνικούς όρους όσο και η σύνδεση εθνικών συμβόλων και εθνικού χώρου, φτάνοντας τελικά σε ένα επίπεδο, όπου υπάρχει πλήρης κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στην πόλη και τη χώρα, όπως επίσης ανάμεσα στα εθνικά σύμβολα και τη γεωγραφία. Επίσης μελέτησε στην ίδια έρευνα την αυθόρμητη εθνική ταύτιση. Βρήκε ότι ως τα 11 χρόνια τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν εθνικούς όρους για να ορίσουν τον εαυτό τους. Τα παιδιά στην ηλικία των 9 έτειναν να ταυτίζονται με το φύλο τους και τα μεγαλύτερα με ευρύτερες κατηγορίες όπως τα “ανθρώπινα όντα”. Εθνικούς ή εθνικής υπαγωγής όρους βρήκε μόνο στο 3% του δείγματος και σε μεσοαστικά στρώματα. Τα παιδιά ρωτήθηκαν επίσης αν μπορεί να είναι να είναι ταυτόχρονα Σκωτσέζου/ες και Άγγλου/ίδες και η πλειοψηφία από αυτά απάντησε πως είναι πιθανό (σε αντίθεση με τα ευρήματα του Piaget) χωρίς να μπορούν όμως να εξηγήσουν σωστά αυτή τη διττή υπαγωγή. Όσα απάντησαν αρνητικά σε αυτήν την ερώτηση έδωσαν ως εξήγηση τον αμοιβαίο αποκλεισμό και τη διαφορετική γλώσσα.

Τα ευρήματα, τα σχετικά με τη στάση των υποκειμένων απέναντι στην πατρίδα, εξηγούν την εξέλιξη της διαδικασίας αυτής μέσα από την έννοια της αμοιβαιότητας. Το υποκείμενο στην αρχή θεωρεί τη δική του οπτική ως τη μοναδική σε εγωκεντρικό σημείο. Μετά αρχίζει να εγκαταλείπει προοδευτικά αυτήν τη θέση και να συνδυάζει και άλλες διαφορετικές οπτικές μέχρι να κατακτήσει την πλήρη αποκέντρωση. Σε αυτό το σημείο συμφωνούν τόσο οι Piaget & Weil (1951) όσο και ο Jahoda (1962).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Barrett (2000) σε παιδιά ηλικίας 5-11 ετών επισημαίνει καταρχάς ότι η προτίμηση για την εσωομάδα ήταν διάχυτη. Τα παιδιά εκφράζουν τα θετικότερα συναισθήματα για το δικό τους εθνικό γκρουπ από ότι για

οποιοδήποτε άλλο. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις (Αγγλία, Ισπανία) η εθνική ταυτότητα βαίνει σημαντικότερη με την αύξηση της ηλικίας.

Οι Tajfel, et al. (1970) μελέτησαν την ανάπτυξη της προτίμησης των παιδιών για τη χώρα τους και έδειξαν ότι στην ηλικία των 6-7 τα παιδιά ήδη έχουν μια αποκρυσταλλωμένη και συμφωνημένη προτίμηση για την ομάδα τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική τάση να αποδίδουν τα καλύτερα στοιχεία στην εθνική ομάδα τους αλλά αυτή η τάση μειώνεται με την ηλικία.

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1992 από τις Cutts, Eisenhart και Webley, στο θεωρητικό πλαίσιο των κοινωνικών αναπαραστάσεων σε σχέση με την εθνική ταυτότητα, σε παιδιά της Αγγλίας και της Αργεντινής, καταλήγει σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι ερευνητές θέλησαν να αποδείξουν ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που συνδέονται με την εθνική ταυτότητα, επειδή σπάνια ελέγχονται μέσα από προσωπικά βιώματα, είναι ανθεκτικές στις αλλαγές υπηρετώντας μία συγκεκριμένη οπτική η οποία θέτει τα όρια απόκτησης της μελλοντικής γνώσης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη διακριτών συλλογικών αναπαραστάσεων του τι σημαίνει να είναι κανείς Άγγλος ή Αργεντίνος στα αγόρια από 7-17 ετών. Αν και με διαφορετικά σημεία αιχμής, και στις δύο χώρες τα αγόρια συσχέτισαν τον πατριωτισμό με την πατρίδα, το χώρο, το δημογραφικό στοιχείο και την ιδεολογία και αυτή η συσχέτιση γινόταν όλο και πιο ουσιαστική καθώς η ηλικία αυξανόταν. Κατέληξαν επίσης ότι για τα παιδιά από την Αργεντινή ο εθνικός χώρος συνιστά ισχυρότερη κοινωνική αναπαράσταση από ότι για τα παιδιά από την Αγγλία.

2.1.Συναίσθημα και γνώση

Όλες οι μελέτες καταδεικνύουν την πρόωμη ικανότητα των παιδιών να διακηρύσσουν προτιμήσεις και κρίσεις για το έθνος τους και για άλλα έθνη. Αλλά αυτές οι προτιμήσεις και οι κρίσεις δεν βασίζονται σε πραγματική γνώση, αφού σε αυτή την ηλικία είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η μελέτη λοιπόν της εθνικής ταυτότητας και των αξιών που συνδέονται με αυτήν δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στην έρευνα της πρόσκτησης γνώσης. Οι παρακάτω έρευνες επικυρώνουν αυτήν τη θέση.

Ο Spencer (1985) υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά (από τη γέννηση ως τα 3-4 χρόνια τους) υιοθετούν εθνικές αξίες, συνήθειες, γλωσσικά μοντέλα, κώδικες συμπεριφοράς πολύ πριν να είναι σε θέση να τα ονοματίσουν αυτά ως εθνικά.

Οι Lambert & Klineberg (1967) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα σε αυτήν τη συναισθηματική και αξιολογική παράμετρο και τις πληροφορίες που τα παιδιά έχουν για τις χώρες. Βρήκαν ότι οι σωστότερες πληροφορίες συνδεόταν με περισσότερο θετική αξιολόγηση.

Οι Middleton, Tajfel & Johnson (1970) έχουν επίσης μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Εστίασαν τη μελέτη στην ικανότητα των παιδιών να κατανοήσουν ότι η συμπεριφορά και οι στάσεις των άλλων βασίζονται στις ίδιες αρχές με τη δική τους συμπεριφορά. Συμπέραναν ότι οι συμπάθειες και αντιπάθειες προς άλλες ομάδες επιδρούν στην ικανότητά τους να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι από άλλες χώρες μπορεί να δρουν και να αισθάνονται όπως και τα ίδια. Έτσι η ανάπτυξη των στάσεων ανάμεσα στις ομάδες δεν μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο στη βάση της προκατάληψης ή μέσω της ανάλυσης των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, άποψη η οποία αντίκειται στους Piaget & Weil.

Κατά συνέπεια, αν, όπως υποστηρίζουν οι έρευνες, το συναισθηματικό στοιχείο προηγείται, η ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος μπορεί να είναι ότι τα παιδιά είναι πιο ευαίσθητα σε πληροφορίες που σχετίζονται με χώρες για τις οποίες έχουν ισχυρά συναισθήματα. Την ίδια στιγμή η διαδικασία επιλογής της πληροφορίας συμβάλλει στη συνταύτιση του συναισθήματος και της πληροφορίας που μαθαίνεται αργότερα.

Σ' αυτή την κατεύθυνση μπορεί να υποστηριχτεί ότι η γνώση δεν αποτελεί προαπαιτούμενο στην ανάπτυξη των συναισθημάτων για άλλα έθνη. Ο Johnson (1973) υποστήριξε αυτή την άποψη στη μελέτη του για την αντίληψη των παιδιών της Αγγλίας για τη Γερμανία και κατέληξε ότι η γνώση για τα έθνη επιλεγόταν για να επιβεβαιώσει την κρίση που είχε από πριν αποκτηθεί. Επιπλέον, μετά από επανεξέταση των ίδιων παιδιών επιβεβαίωσε ότι η καλύτερα ενθουσιάζουσα πληροφορία συνέπιπτε με αυτήν που επιβεβαίωνε την προηγούμενη κρίση, ακόμη και όταν είχε ξεχαστεί η πηγή της πληροφορίας. Έτσι φαίνεται ότι υπάρχουν διάφορες διαδικασίες επιλογής και διατήρησης των πληροφοριών που επιμένουν ακόμη και όταν το βασικό πλαίσιο αναφοράς έχει χαθεί.

Υπάρχουν τέλος μελέτες που έχουν δείξει ότι η αξιολόγηση προηγείται της γνώσης για άλλες ομάδες ακόμη και αν η φυσική επαφή, χαρακτηριστικές διαφορές και διαφορές συμπεριφοράς, που κάνουν τη διάκριση εύκολη, υπάρχουν ή όχι.

2.2. Η μειονοτική εθνική αυτό-εικόνα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά από την ηλικία ακόμη των τριών ετών (και πιθανά και νωρίτερα) ταυτίζονται με κοινωνικές ομάδες και εκφράζουν καθαρά αξιολογικές κρίσεις και προτιμήσεις της μιας ομάδας έναντι άλλων.

Η διαπίστωση αυτή αντίκειται στην άποψη ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν κοινωνικές συγκρίσεις μόνον εφόσον έχουν την “αντικειμενική” πληροφορία για τις διαφορετικές ομάδες. Όμως η φύση της κατεύθυνσης των προτιμήσεων φαίνεται να εξαρτάται από την κοινωνική θέση της ομάδας τους στην ευρύτερη κοινωνία. Τα παιδιά που προέρχονται από τις κυρίαρχες πλειοψηφικές ομάδες συχνά ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο από αυτά που ανήκουν σε κατώτερες ή μειοψηφικές ομάδες. Η ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμπεριφορά αυτή. Σε μελέτες οι οποίες διερεύνησαν τα αισθήματα αυτουποτίμησης απέναντι σε άλλη εθνική ομάδα, η οποία θεωρείτο ανώτερη, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έτειναν να ταυτιστούν με αυτή την εθνική ομάδα έναντι της δικής τους (Ojos de los Rios, 2001).

Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα. Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Milner (1983) κατέστη σαφές ότι τα παιδιά μεταναστών επέδειξαν ένα σημαντικό, έξω από την ομάδα τους, προσανατολισμό δείχνοντας μια ξεκάθαρη προτίμηση στη λευκή πλειοψηφία και μια αρνητική διάθεση προς την ομάδα τους. Οι Brant, Ruiz, Pantilla (1974) παραθέτουν όλες τις έρευνες που έχουν γίνει στις ΗΠΑ από το 1900 και αφορούν στην εθνική ταύτιση καταλήγοντας πως το μόνο κοινό στοιχείο σε όλες αυτές είναι η προτίμηση τόσο της πλειοψηφικής όσο και της μειοψηφικής ομάδας προς το ερέθισμα που αντιστοιχούσε στο λευκό πλειοψηφικό πρότυπο.

Ο Vaughan (1964) μελέτησε επίσης την προτίμηση των παιδιών των μειονοτικών ομάδων για την άλλη ομάδα και βρήκε ότι αυτή ήταν εντονότερη στη μικρότερη ηλικία και κορυφωνόταν στα 6-8 χρόνια, ενώ αποδυναμωνόταν όσο η ηλικία των παιδιών μεγάλωνε. Ο Vaughan (1964, 1963) υποστηρίζει ότι και στις πλειοψηφικές ομάδες και στις μειοψηφικές η εθνική επίγνωση αυξάνει με την ηλικία, όμως στην περίπτωση των μειονοτικών φαίνεται πως η διάκριση ανάμεσα σε πλειοψηφικές και μειοψηφικές ομάδες προηγείται της ταύτισης. Υπάρχουσες έρευνες,

όπως αυτή του Milner (1973), δείχνουν ότι η προτίμηση της εξωομάδας μπορεί να σχετίζεται με απόρριψη της εσωομάδας, τουλάχιστον για κάποια παιδιά. Βρέθηκε μια συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τον εθνοκεντρισμό στα μαύρα παιδιά: λιγότερος εθνοκεντρισμός, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Σε άλλη μελέτη η Phinney (1991) διερευνά τη σχέση εθνικής ταυτότητας και αυτοεκτίμησης. Αν και τα δεδομένα δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ξεκάθαρα αποτελέσματα, η Phinney επισημαίνει ότι ισχυρή εθνική ταυτότητα, όταν συνοδεύεται και από ένα βαθμό προσαρμογής στο κυρίαρχο ρεύμα, σχετίζεται με υψηλή αυτοεκτίμηση.

Αλλά θα ήταν λάθος να γενικεύσουμε ότι όλα τα παιδιά από μειονοτικές ομάδες έχουν μια αρνητική άποψη για την ομάδα τους. Είναι σαφές ότι υπάρχουν σημαντικές πολιτιστικές και ιστορικές παραλλαγές σε αυτή την αυτοαντίληψη.

2.3. Παιδί και εθνική προκατάληψη

Τα στερεότυπα, ο μηχανισμός αυτός οργάνωσης και ταξινόμησης του κόσμου που μας περιβάλλει δεν είναι κατά τον Lippman (1922) -ο οποίος πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο- αθώες και ουδέτερες αντιλήψεις. Η διαδικασία παραγωγής τους εμπεριέχει την αναγνώριση ότι κάποιος/α ανήκει σε μια ομάδα ανώτερη ή κατώτερη από κάποιες άλλες. Αυτή η σύγκριση γίνεται με κριτήριο ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αποδίδονται σε ομάδες και που καθορίζουν τη στάση των ανθρώπων απέναντι σ' αυτές (Tajfel, 1969). Η εθνική προκατάληψη με τη σειρά της αποτελεί μια οργανωμένη προδιάθεση να αντιμετωπιστεί ένα άτομο που ανήκει σε μια εθνική ομάδα αρνητικά ή και θετικά, απλώς και μόνο εξαιτίας αυτής της εθνικής του «ιδιότητας».

Ο Allport(1954) ορίζει την προκατάληψη ως αντιπάθεια βασισμένη σε λανθασμένες και άκαμπτες γενικεύσεις. Η προκατάληψη μπορεί να απευθύνεται συνολικά σε μία ομάδα ή ένα άτομο ως μέλος αυτής της ομάδας. Και ο ίδιος υποστηρίζει ότι μέσα στα πρώτα 6 χρόνια τα παιδιά έχουν διαμορφώσει κοινωνικές στάσεις.

Με τέτοιου τύπου οργανωμένες προδιαθέσεις και προκατασκευασμένες ιδέες τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία ακόμη προσεγγίζουν τον κόσμο και το περιβάλλον τους, τα άτομα και τις ομάδες. Μία άλλη έρευνα που διεξήχθη στη Β. Αμερική αποκαλύπτει ότι παιδιά ηλικίας 4-5 χρόνων διαθέτουν ήδη «εθνική επίγνωση» και αρχίζουν να εκδηλώνουν εθνική προκατάληψη (Durkin, 1995).

Οι Lambert και Klineberg (1959) μελέτησαν τις απόψεις των παιδιών για τη δική τους εθνική ομάδα σε μια διεθνή έρευνα στο πλαίσιο της UNESCO στην οποία συμμετείχαν 11 χώρες. Παιδιά 6, 10 και 14 χρονών ρωτήθηκαν πώς είναι οι άνθρωποι της ομάδας τους δίνοντάς τους απαντήσεις τυποποιημένες: καλοί, κακοί, πλούσιοι, φτωχοί, έξυπνοι, υγιείς, ειρηνικοί, φιλόδοξοι, θρησκευόμενοι, πατριώτες, καθαροί. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αποδώσουν αυτά τα χαρακτηριστικά και στις άλλες εθνικότητες. Καθώς μεγάλωνε η ηλικία του δείγματος μειωνόταν η σημασία και το ενδιαφέρον για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των άλλων, ενώ τα στοιχεία της προσωπικότητας, τα πολιτικά θέματα οι συνήθειες έβαιναν σημαντικότερα.

Το κεντρικό συμπέρασμα από αυτές τις έρευνες είναι ότι πολύ νωρίς τα παιδιά συμμορφώνονται με μια σχετικά σταθερή και περίπλοκη σειρά προτιμήσεων “εθνικών άλλων” κατάλληλη για την κάθε εθνικότητα. Αυτή η κλίμακα γοήτρου των εθνών είναι συμπαγής, διαπερνά όλες τις τάξεις του σχολείου, είναι κοινή σε αγόρια και κορίτσια και αξιολογείται ανθεκτική σε παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, το κοινωνικό στάτους ή την περιοχή.

Ο Torres (1994) μελετώντας τη διαμόρφωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατά τη διαδικασία ταύτισης με την εθνική ομάδα, παρατήρησε πως κατά τη διαδικασία αυτή σε κάποια παιδιά ο βαθμός ταύτισης με τις αξίες του έθνους είναι αντίστοιχος με το βαθμό διαμόρφωσης προκαταλήψεων για άλλα έθνη. Στην ίδια λογική η Aboud (1988) υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες της ταύτισης δεν οδηγούν απλώς και μόνο στην προτίμηση της εθνικής ομάδας, αλλά ότι η πρόσληψη των διαφορών ανάμεσα στα έθνη μπορεί να οδηγήσει αυτόματα στην εθνική προκατάληψη. Για τον Torres δεν είναι ξεκάθαρο ότι η ταύτιση με την εθνική ομάδα καθιστά περιττή την κοινωνική σύγκριση η οποία στηρίζεται κυρίως στις διαφορές ανάμεσα στα έθνη. Αν τα παιδιά μεγαλώνοντας συσχετίζουν τις εθνικές αξίες με αυτές με τις οποίες έχουν ταυτιστεί και αν είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι όλα τα έθνη έχουν πολίτες οι οποίοι ταυτίζονται με τις δικές τους εθνικές αξίες και τις θεωρούν θετικές μένει μόνο η εξής διάζευξη: ή πρέπει να παραχθεί μία συσχέτιση με τα εθνικά δεδομένα σε ένα επίπεδο διεθνικό ή οι αξίες με τις οποίες έχει ταυτιστεί το υποκείμενο πρέπει να αποδειχθούν ανώτερες (Ojos de los Rios, 2001).

Το 1958 η UNESCO χρηματοδότησε διεθνή έρευνα με θέμα τις εθνικές προκαταλήψεις των παιδιών. Στην πιλοτική φάση συμμετείχαν παιδιά από 7 δυτικές χώρες τα οποία ρωτήθηκαν για τις προτιμήσεις τους και τις αντιπάθειές τους σε σχέση με τους εθνικούς άλλους, τι ήξεραν γι’ αυτούς και από πού το έμαθαν.

Απάντησαν δίνοντας ως πηγές πληροφόρησης τα ΜΜΕ και τους ανθρώπους, καθώς όμως μεγάλωνε η ηλικία το σχολείο, τα βιβλία και τα ταξίδια άρχισαν να γίνονται οι βασικές πηγές. Το δύσκολο σημείο ήταν να αποτιμηθεί η συμβολή της κάθε πηγής καθώς όλες συνεργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση (Davies, 1985).

Ο Allport (1954) υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν έχουν προκαταλήψεις μέχρι οι γονείς και η κοινωνία τα διδάξει διαφορετικά. Στην ίδια οπτική ο Davies (1985) υποστηρίζει ότι τα παιδιά από νωρίς διαθέτουν το πλήρες σύστημα προκαταλήψεων των ενηλίκων -αν και με πιο χαλαρές συνδέσεις από αυτές των ενηλίκων-, χωρίς να σημαίνει αυτό ότι έχουν διεθνιστικές απόψεις: απλώς δεν έχουν υιοθετήσει σε όλη της την έκταση και το βάθος την προκατάληψη των ενηλίκων.

Μεταγενέστερες έρευνες (Aboud & Doyle, 1996) όμως απέτυχαν να αποδείξουν την παραπάνω ιδέα, καθώς βρήκαν ότι οι στάσεις των παιδιών δεν συνδέονται άρρηκτα με τις στάσεις των γονιών και των φίλων τους. Αυτά τα αποτελέσματα δίνουν πολύ λίγη στήριξη σε υποθέσεις που υποστηρίζουν την κοινωνική μάθηση ως όχημα δημιουργίας προκαταλήψεων.

Όσο ισχυρή και αν είναι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη προκαταλήψεων δεν υπάρχει δεδομένη και αδιαχώριστη σύνδεση μεταξύ προκαταλήψεων και οικογένειας. Ενώ ο Piaget το 1932 ισχυριζόταν πως η ηθική των μικρών παιδιών δεν είναι τίποτα άλλο από μια άκριτη αποδοχή των αντιλήψεων των ενηλίκων, ήταν ταυτόχρονα και από τους πρώτους που υποστήριξε ότι όλες οι ηθικές αξίες και αρχές δεν επιβάλλονται από την ομάδα στο άτομο και από τον ενήλικα στο παιδί. Αντίθετα, καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται περισσότερο για το πώς λειτουργεί ο κόσμος, βλέπει ότι οι κανόνες που επιβάλλονται από τους γονείς είναι ευέλικτοι και θα μπορούσαν να αλλάξουν. Έτσι τα παιδιά δεν μπορεί να θεωρούνται άδεια δοχεία μέσα στα οποία εγχέονται οι κυρίαρχες στάσεις και αξίες της κοινωνίας των ενηλίκων (Langer & Killen 1998).

2.4. Πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών

Ο Connell (1971) υποστηρίζει ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη των παιδιών η οποία έχει να κάνει με τις σχέσεις των παιδιών με ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις εξηγήσεις που δίνουν γι' αυτό. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για τη μακροημέρευση ενός πολιτικού συστήματος δεδομένης της ανάγκης του για πρόσληψη και αποδοχή από τους πολίτες

του ως αναμφισβήτητης και δεσμευτικής της συγκεκριμένης κατανομής των αξιών στον κοινωνικό χώρο (Haller και Thorson, 1970). Αυτή η πολιτική κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα ακόμη και με παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όπως έδειξε ο Connell ήδη από το 1968, και σχετίζεται με την ανάπτυξη των σχέσεών τους με τον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο και την προσπάθειά τους να τον εξηγήσουν. Ο Connell (1971) υποστήριξε από τη μεριά του ότι η επαφή των παιδιών με την πολιτική είναι έμμεση και ότι όλες οι ιδέες των παιδιών είναι παράγωγα και με αυτή την έννοια η πολιτική σκέψη των παιδιών είναι ένα εξολοκλήρου κοινωνικό προϊόν. Συνεπώς, η πολιτική κοινωνικοποίηση στη μικρή ηλικία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από φορείς κοινωνικοποίησης. Καταλήγει, όμως, ότι όπως έχει αποδειχθεί τα παιδιά μπορούν και δομούν τα δικά τους νοήματα και υποστηρίζει ότι «η ελάχιστη επαφή με τα παιδιά είναι αρκετή για να δείξει ότι δεν αναπαράγουν απλώς τις απόψεις των ενηλίκων». Κάθε κατασκευή παιδιού είναι σε ένα βαθμό ιδιοσυγκρασιακή και παίρνοντας την ομάδα ως σύνολο μπορούμε να δούμε την πολιτική σκέψη να περνά μέσα από μια ακολουθία φάσεων οι οποίες είναι κάτι περισσότερο από στιγμές συσσώρευσης των ιδεών των ενηλίκων (Donegan & Waniganayake, 1992).

Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κάνουν αναγωγή από το προσωπικό επίπεδο προς ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ξαφνιάζει και είναι σαφές ότι εξαρτάται από τη δυνατότητα των παιδιών να κάνουν τέτοιες συνδέσεις, εμποδώνοντας και νοηματοδοτώντας τις άμεσες και βιωματικές εμπειρίες της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο. Κάτω από αυτό το πρίσμα ο Cullingford (1992) συζητά τη σημασία σημαντικών πλαισίων στην έρευνά του, όπου μελέτησε το πώς τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν την πολιτική, παρατηρώντας και μαθαίνοντας για τις σχέσεις εξουσίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Υποστηρίζει τη σημασία της βιωματικής μάθησης στην παροχή μιας ισχυρής βάσης για μάθηση σχετικά με τις δημοκρατικές διαδικασίες.

Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις προτείνουν ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες των αξιών των ενηλίκων, αλλά όπως και οι γονείς τους έτσι και αυτά ενεργά ζητούν να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και να ελέγξουν τον κοινωνικό τους κόσμο με τα γνωστικά μέσα που διαθέτουν. Οι προκαταλήψεις και οι προτιμήσεις δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας παθητικής αποδοχής της κατήχησης της κοινωνίας και του σχολείου, αλλά το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον κόσμο και στις ψυχολογικές διαδικασίες της κατηγοριοποίησης, της ταύτισης,

της σύγκρισης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών. Ως κύριος μηχανισμός της κοινωνικοποίησης των παιδιών, το σχολείο, έχει μελετηθεί και έχει παραχθεί πολλή γνώση σε σχέση με τις διαδικασίες αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσω της εκπαίδευσης όπως παρουσιάστηκε παραπάνω.

Ποιοι είναι όμως αυτοί οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί και σε τι συνίσταται η εθνική ιδεολογία η οποία επιχειρείται να μεταβιβαστεί μέσω της εκπαίδευσης στα παιδιά; Στο παρακάτω κεφάλαιο θα αποσαφηνιστούν κεντρικές έννοιες ως συστατικά στοιχεία της ιδεολογίας αυτής και θα περιγραφεί η διαδρομή τους μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις.

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. Έθνος και εθνικισμός

Για να κατανοήσουμε σε βάθος τη διαδικασία της εθνικής διαπαιδαγώγησης στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο θα πρέπει πρώτα να μελετήσουμε τις έννοιες οι οποίες συνιστούν την «πρώτη ύλη» του λόγου περί έθνους, καθώς επίσης και να διερευνήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, τους εθνικούς μύθους που τη συνοδεύουν και το σημαίνοντα ρόλο που έχει παίζει στη συγκρότησή της η θρησκεία.

3.1. Δημιουργία των εθνών

Οι περισσότεροι σύγχρονοι μελετητές του εθνικισμού -σε αντίθεση με τους «αρχεγονιστές» (Primordialists) οι οποίοι θεωρούσαν το έθνος ως πρωτογενή οντότητα με αιώνια και αναλλοίωτη ουσία- τοποθετούν τη γέννηση του έθνους-κράτους στη Γαλλική επανάσταση και στις ιδέες του Διαφωτισμού. Η εξέγερση αυτή ήταν εκτός όλων των άλλων ενάντια στο *ancien régime*, ενάντια στην παλιά κατεστημένη τάξη. Ήταν η επανάσταση του λαού ενάντια στη μοναρχία. Από την στιγμή που οι βασιλιάδες έπαψαν να κυβερνούν και όλες οι εξουσίες μεταβιβάστηκαν στο λαό έπρεπε από τους νέους πολιτικούς θεσμούς να απορρέει και μια νέα ενοποιητική λειτουργία. Έτσι η ιδέα του έθνους προέκυψε ως μια θεμελιώδης πολιτική κατηγορία. Η Γαλλική επανάσταση προώθησε την έννοια του πολίτη και προέβαλε την έννοια του έθνους ως το νέο πολιτικό προσδιορισμό του λαού. Ωστόσο για τους πρωτεργάτες της επανάστασης το έθνος ήταν απαλλαγμένο από την μετέπειτα μεταφυσική του διάσταση και αποτέλεσε μια πρακτική πολιτική κατηγορία. Εξάλλου βασική έννοια της επανάστασης ήταν αυτή του πολίτη και όχι αυτή του Γάλλου (Καμένκα, 1991).

Δύο είναι οι σύγχρονες βασικές προσεγγίσεις στη μελέτη του εθνικισμού και τη σχέση του με το έθνος κράτος: η εθνοσυμβολική (etno-symbolism) με εκπρόσωπο τον Antony Smith και η νεωτεριστική (modernism) με εκπρόσωπο τον Ernest Gellner. Κεντρικό σημείο διαμάχης ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις είναι η διαδικασία κατασκευής του έθνους αφού και οι δύο δέχονται ότι αυτό είναι μία σύγχρονη

κατασκευή των δύο τελευταίων αιώνων. Ο Smith ορίζει τα *ethnies* ως προϋπάρχοντα εθνοτικά, πολιτισμικά στοιχεία τα οποία αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία δομήθηκαν τα έθνη, δηλαδή υποστηρίζει ότι τα έθνη δημιουργήθηκαν πάνω σε προνεωτερικούς εθνοτικούς πυρήνες. (Smith,2000). Αντιθέτως ο Gellner υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός κατασκευάζει τα έθνη και κανένα πολιτισμικό στοιχείο δεν είναι προαπαιτούμενο: ένα έθνος μπορεί να γεννηθεί εκ του μηδενός (Gellner, 1992).

Η εθνοσυμβολική προσέγγιση θεωρεί απαραίτητη για την ανάδυση των εθνών την ύπαρξη κάποιου τύπου εθνικών προνεωτερικών δεσμών οι οποίοι έχουν διαμορφωθεί σε μια κοινή πολιτισμική βάση (γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα). Η εθνική κοινότητα από αυτή την οπτική αποτελεί μία ανθρώπινη ομάδα πληθυσμού με ένα μύθο κοινής καταγωγής, κοινές μνήμες και πολιτισμικά στοιχεία, ένα δεσμό με μια ιστορική περιοχή και ένα βαθμό αλληλεγγύης. Ο Smith δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της εθνότητας, γιατί αυτή είναι εκ των ων ουκ άνευ για τη συνοχή και την αυτογνωσία των μελών της κοινότητας και συνιστά την πιο ισχυρή πηγή τροφοδότησης του έθνους κράτους. Τελικά, η εθνότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση της εθνικής επιβίωσης και συνοχής γιατί θα ήταν πολύ δύσκολο για μια κοινότητα να επιβιώσει χωρίς συνεκτική μυθολογία και ιστορικό και πολιτισμικό συμβολισμό (Smith, 2000).

Ο Gellner από την άλλη υποστηρίζει ότι τόσο τα έθνη όσο και ο εθνικισμός είναι προϊόν της σύγχρονης εποχής που γεννήθηκαν μέσα από την ιδεολογία της Γαλλικής επανάστασης και οι σύγχρονες συνθήκες όπως η εκβιομηχάνιση, τα εκπαιδευτικά συστήματα, ο αλφαριθμητισμός, τα ΜΜΕ συνέβαλαν στην ανάδυση και διάδοσή τους. Σ' αυτήν τη διαδικασία η εθνότητα δεν είναι ούτε προαπαιτούμενο ούτε απαραίτητος όρος στη δημιουργία των εθνών. Το έθνος στηρίζεται στην κοινή κουλτούρα η οποία επιβάλλεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος από την πολιτική και πνευματική ελίτ σε ένα ολόκληρο πληθυσμό που ζει σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Ο εθνικισμός δεν σημαίνει, σύμφωνα με τον Gellner, ότι «τα έθνη αφυπνίζονται στην αυτοσυνειδησία αλλά πως επινοεί έθνη όπου δεν υπάρχουν. Δεν είναι η αφύπνιση μιας παλιάς ναρκωμένης δύναμης, αλλά αποτελεί συνέπεια μιας νέας κοινωνικής οργάνωσης, θεμελιωμένης πάνω σε βαθιά εσωτερικευμένους, εξαρτώμενους από την εκπαίδευση υψηλούς πολιτισμούς που καθέννας τους προστατεύεται από το δικό του κράτος» (Gellner, 1992).

Ο Anderson (1997) ένας από τους εμβριθέστερους μελετητές του εθνικισμού, ορίζει το έθνος ως μια ανθρώπινη κοινότητα η οποία φαντάζεται τον εαυτό της ως μια

πολιτική κοινότητα εγγενώς οροθετημένη και κυρίαρχη. Τα καθορισμένα σύνορά της συντηρούν και διασφαλίζουν αυτή την οροθέτηση. Ο κλονισμός της πίστης στην ελέω θεού μοναρχία και οι μεταβιβαζόμενες προς την κοινωνία των πολιτών εξουσίες την καθιστούν κυρίαρχη. Κατά τον Anderson (1997) η κοινότητα αυτή αποτελεί μια φανταστική σύλληψη η οποία προέκυψε κατά την αποδόμηση των θρησκευτικών κοινοτήτων και την κατάρρευση των δυναστικών καθεστώτων. Το φανταστικό αυτό στοιχείο προκύπτει από δύο προφανείς αντιφάσεις που διέπουν τη λειτουργία αυτής της νεοσυσταθείσης κοινότητας:

1. Παρά τον ισχυρά προβεβλημένο δεσμό που θεωρείται πως συνδέει τα μέλη της κοινότητας αυτής, τα μέλη αυτά δεν έχουν καμία ουσιαστική επαφή, δεν γνωρίζονται μεταξύ τους και κατά πάσα πιθανότητα δεν θα συναντηθούν ποτέ.

2. Παρά τη δεδομένη ανισότητα η οποία διέπει τις σχέσεις των μελών, το έθνος εκλαμβάνεται και βιώνεται από τα μέλη του ως μια βαθιά, οριζόντια, ισότιμη σχέση συντροφικότητας και αλληλεγγύης από την οποία μάλιστα πηγάζει και η επιθυμία όχι τόσο να σκοτώσουν γι' αυτό όσο να πεθάνουν.

Για τον Anderson αποφασιστικής σημασίας στοιχείο το οποίο συντέλεσε στη γένεση του έθνους πέρα από την κατάρρευση της μοναρχίας και τον κλονισμό της θρησκευτικής πίστης υπήρξε και η ανακάλυψη της έντυπης γραφής. Ο έντυπος καπιταλισμός προώθησε τις τοπικές καθομιλούμενες γλώσσες και βοήθησε στη διάδοσή τους. Μέσω αυτών των γλωσσών συγκροτήθηκε ή επινοήθηκε η ιδέα της αρχαιότητας η οποία αποτελεί απαραίτητο συστατικό της έννοιας του έθνους και της αδιάρρηκτης συνέχειάς του. Ο Anderson θεωρεί πως το έθνος και η εθνικιστική ιδεολογία βρήκαν τέτοια απήχηση καθώς ήρθαν να καλύψουν το κενό που δημιούργησε η φθορά της θρησκευτικής πίστης και το επέτεινε η ορθολογική εκκοσμίκευση του Διαφωτισμού. Στην ιστορική αυτή ρωγμή έμειναν αναπάντητα και εκκρεμή ερωτήματα για τον θάνατο και την αθανασία, έμειναν ακάλυπτοι οι υπαρξιακοί φόβοι του ανθρώπου. Ο εθνικισμός κάλυψε αυτό το κενό δίνοντας μάλιστα σ' αυτές τις ιδέες μια νέα μεταφυσική διάσταση και προβάλλοντας το θάνατο για την πατρίδα ως το μεγαλύτερο ηθικό μεγαλείο που θα μπορούσε κάποιος να βιώσει. Ο εθνικισμός και η ιδέα του έθνους-κράτους²⁵ γεννήθηκε στη δυτική Ευρώπη

²⁵ Ο Hastings (1997) διαχωρίζει τους όρους, εθνότητα, έθνος και έθνος κράτος ως εξής: εθνότητα είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται την ίδια πολιτισμική ταυτότητα και γλώσσα. Συνιστά το σημαντικότερο διακριτό χαρακτηριστικό σε όλες τις προ-εθνικές κοινωνίες αλλά μπορεί να επιβιώνει ως ισχυρή υποδιαίρεση με μια δική του ιδιαίτερη "νομιμοφροσύνη" μέσα σε παγιωμένα έθνη. Από την άλλη ένα έθνος συνιστά μια κοινότητα που διαθέτει "πολύ περισσότερη αυτοσυνείδηση από μια

εκεί δηλαδή όπου το Μεσαίωνα αναπτύχθηκαν τα δυναστικά κράτη. Επομένως από την αρχή του ο πολιτικός εθνικισμός κατέστησε προφανή την έντονη σχέση του με το κράτος (Woolf, 1995). Το έθνος-κράτος επιτελεί τρεις βασικές λειτουργίες στο μυαλό των πολιτών και έρχεται να καλύψει ανάγκες οι οποίες ανάγονται στο πολύ πρόσφατο παρελθόν (μόλις τα τελευταία 200 χρόνια) σε σχέση με την ανθρώπινη ιστορία. Έτσι το έθνος βιώνεται ως μια συλλογική ταυτότητα, το κράτος ως έκφραση της πολιτικής ανεξαρτησίας και το έδαφος ως μια γεωγραφική περιοχή της οποίας τα σύνορα ορίζουν την αναγκαστική σύμπτωση έθνους και κράτους (Woolf, 1995).

Ωστόσο παραμένει ακόμη ασαφές και συγκεχυμένο κάτω από ποιές προϋποθέσεις έχουμε κοινή εθνική συνείδηση και δημιουργία κοινής εθνικής ταυτότητας. Κατά καιρούς διάφοροι μελετητές έχουν καταλήξει σε μια σειρά προϋποθέσεις οι οποίες εφόσον πληρούνται οδηγούν στη διαμόρφωση κοινής εθνικής συνείδησης. Η κοινή γλώσσα, η θρησκεία, η φυλετική συγγένεια και η συνύπαρξη έχουν προταθεί ως τα απαραίτητα συστατικά για την εθνική ταυτότητα όμως η ίδια η ιστορία έρχεται να ανατρέψει αυτό τον ισχυρισμό.²⁶ Ο Gellner (1992) προτείνει δύο προσεγγίσεις με τις οποίες μπορούμε να καταλάβουμε πότε δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος. Αυτό συμβαίνει μόνο: 1^{ov}) αν μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό δηλαδή ιδέες, σύμβολα, συμπεριφορές και τρόπους επικοινωνίας και 2^{ov}) αν αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον ως σύντροφο τέτοιου τύπου, ως μέλος του ίδιου έθνους. Και ο πολιτισμικός και ο βουλευσιαρχικός ορισμός κατά τον Gellner συμβάλλουν στη διερεύνηση του θέματος αλλά δεν είναι επαρκείς. Επιπλέον, η δεδομένη αλληλεπίδραση διαφόρων εθνικών ομάδων και η κινητικότητα από τη μία στην άλλη αποδυναμώνουν την ιδέα για τον προσδιορισμό των μοναδικών και πρωτότυπων αυτών χαρακτηριστικών τα οποία ορίζουν το πολιτιστικό περιεχόμενο μιας εθνικής

εθνικότητα". Δημιουργημένη από μια ή περισσότερες εθνότητες, ταυτίζεται με μια συγκεκριμένη λογοτεχνία και φιλολογία, κατέχει ή διεκδικεί το δικαίωμα στην πολιτική ταυτότητα και αυτονομία ως λαός και στον έλεγχο της συγκεκριμένης περιοχής, συγκρίσιμη με αυτή του βιβλικού Ισραήλ και άλλων ανεξάρτητων οντοτήτων σε ένα κόσμο που νοείται ως αποτελούμενος από έθνη-κράτη. Ένα έθνος-κράτος είναι ένα κράτος που αυτοαναγνωρίζεται με όρους ενός συγκεκριμένου έθνους του οποίου οι άνθρωποι δεν φαίνονται απλά ως «υπήκοοι» αλλά σαν οριζόντια συνδεδεμένη κοινωνία στην οποία το κράτος με μια έννοια ανήκει. Υπάρχει έτσι μια χαρακτηριστική ταύτιση ανάμεσα στο κράτος και το λαό. Με κάποιο τρόπο η κυριαρχία του κράτους είναι εγγενής μέσα στο λαό, εκφράζοντας την ιστορική του ταυτότητα. Μέσα σε αυτή υπάρχει μια βασική ισοδυναμία ανάμεσα στα σύνορα και το χαρακτήρα της πολιτικής ενότητας από τη μια και μια πολιτισμική κοινότητα που έχει συνείδηση του εαυτού της από την άλλη. Τα περισσότερα έθνη-κράτη στην πραγματικότητα περιλαμβάνουν ομάδες ανθρώπων που δεν ανήκουν στο σκληρό πυρήνα της κουλτούρας τους. Παρόλα αυτά σχεδόν όλα τα μοντέρνα κράτη δρουν στηριζόμενα στην ήπια παραδοχή ότι είναι έθνη-κράτη.

²⁶ Η εθνική συνείδηση δεν προέκυψε από γλωσσική ομοιογένεια: στην περίπτωση π.χ. της Αλσατίας, η κοινή θρησκεία δεν ήταν απαραίτητος όρος για εθνική συνείδηση στη Γερμανία του 1800, και η συνύπαρξη και ο συγχρωτισμός δεν οδήγησαν σε κοινή εθνική ταυτότητα τους Άγγλους και τους Ιρλανδούς (Καλόμαλος, 1984).

ομάδας. Παρόλα αυτά στην εθνικιστική ιδεολογία η εθνική ομάδα αποτελεί μια διακριτή οντότητα η οποία διαχωρίζει τον εαυτό της από άλλες ομάδες και αυτοπροσδιορίζεται μέσα από σχέσεις “εμείς και οι άλλοι”. Μόνο μέσα από τέτοιες σχέσεις η εθνική αλληλεγγύη και η συντροφικότητα αποκτούν υπόσταση και λειτουργούν συνεκτικά στην κοινωνία.²⁷

Για τον Woolf (1995) η εθνική ταυτότητα είναι «μια αφηρημένη έννοια η οποία συνοψίζει τη συλλογική έκφραση μιας υποκειμενικής ατομικής αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινωνικοπολιτική ομάδα, το εθνικό κράτος». Διακρίνει δύο προσεγγίσεις για τη δόμηση της εθνικής ταυτότητας μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας του έθνους:

1. Η σκόπιμη και σχεδιασμένη δράση του κράτους είναι η θεωρία την οποία υποστηρίζουν ο Weber και ο Hobsbawm.

Από τα τέλη του 19 αιώνα λόγω της αναμόρφωσης της παγκόσμιας οικονομίας και της ανάπτυξης του διεθνούς ανταγωνισμού αναβαθμίστηκε σημαντικά ο ρόλος του κράτους, το οποίο έπρεπε τώρα να δημιουργήσει ή να επινοήσει στενούς δεσμούς ταύτισης με το έθνος, ώστε και να διατηρήσει την εξουσία του και να απορροφήσει ένα πλήθος από τοπικές κουλτούρες. Κατά τον Anderson (1997) ο επίσημος εθνικισμός ήταν από την αρχή μια πολιτική αυτοπροστασίας των δυναστικών συμφερόντων. Όλα τα ετερόκλητα πολιτισμικά, διοικητικά, οικονομικά και πολιτικά στοιχεία έπρεπε να ενοποιηθούν και να ομοιογενοποιηθούν στο πλαίσιο της νέας εθνικής πολιτικής οργάνωσης. Διοικητικοί και πολιτικοί θεσμοί, εθνοκεντρική εκπαίδευση και υποχρεωτική στράτευση αποτέλεσαν προσφιλείς πρακτικές οι οποίες συντέλεσαν σημαντικά στη διαδικασία αυτή, όμως δεν θα ήταν ίσως τόσο αποτελεσματικές αν δεν συνεπικουρούνταν από άλλες πρακτικές συμβολικής ταύτισης με το έθνος-κράτος. Οι σημαίες, οι εθνικοί ύμνοι, τα μνημεία και η αρχαία παράδοση μέσω της εκπαίδευσης και των τελετών τάχθηκαν στον αγώνα της σφυρηλάτησης της εθνικής ταυτότητας και της αγωνιώδους προσπάθειας για απόδειξη της αδιάρρηκτης συνέχειας του έθνους και του αξεπέραστου κλέους του. Η χρησιμοποίηση του αρχαίου υλικού στη διαμόρφωση ή την επινόηση της εθνικής παράδοσης αποτελεί το βασικό εργαλείο σε κάθε υπό διαμόρφωση εθνικό κράτος.

²⁷ Με ανθρωπολογικούς όρους η εθνική ομάδα χαρακτηρίζεται από τέσσερις πρωταρχικές λειτουργίες: 1. τείνει να αυτόδιαωνίζεται βιολογικά, 2. μοιράζεται θεμελιώδεις πολιτιστικές αξίες, 3. συνθέτει ένα πεδίο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και 4. αναγνωρίζεται από τους άλλους ως μια κατηγορία που διακρίνεται από τις άλλες της ίδιας τάξης (Pistoï, 1991). Αυτή η θεώρηση, η οποία εμπεριέχει και τις δύο προσεγγίσεις που παραθέτει ο Gellner, παρουσιάζει τα όρια της ομάδας στατικά και την ίδια την ομάδα ως ένα κλειστό, απομονωμένο και αυτοσυντηρούμενο κοινωνικό μόρφωμα.

Ακόμη και σε ομάδες και ιδεολογικά κινήματα που ήταν τόσο πρωτοφανή, καταφέρθηκε να επινοηθεί ιστορική συνέχεια με μεταμοσχευμένες, δανεισμένες ή ακόμη και επί τούτου κατασκευασμένες αρχαίες παραδόσεις.

2. Η δεύτερη θεωρία παρουσιάζει τη δόμηση της εθνικής ταυτότητας ως αναπόφευκτη συνέπεια του εκσυγχρονισμού.

Η εθνική συνείδηση του λαού αποδίδεται στις απρόσωπες συνέπειες του εκμοντερνισμού του κράτους και της κοινωνικής ζωής. Κατά τη διαδικασία αυτή κλονίστηκαν οι παραδοσιακοί κοινωνικοί δεσμοί και μετασχηματίστηκαν τα συστήματα αξιών που χαρακτήριζαν τις παραδοσιακές κοινωνίες. Η ταύτιση του ατόμου με την τοπική παραδοσιακή κοινωνία σταδιακά εξασθενεί και αναδύεται η επιτακτική ανάγκη για ταύτιση με ένα νέο ευρύτερο σύνολο που ξεπερνά τα όρια του πολιτιστικού τοπικισμού (Μουζέλης, 1994).

Η αυξανόμενη μετακίνηση, η κρατική εκπαίδευση, οι νέες εκφάνσεις κοινωνικής συμπεριφοράς, ιδωμένα όμως εδώ ως αναπόφευκτες συνέπειες του εκδημοκρατισμού και του εκσυγχρονισμού και όχι ως σκόπιμη δράση του κράτους, ενίσχυαν σταθερά τις σχέσεις με το εθνικό κράτος και τροφοδοτούσαν τους μηχανισμούς ταύτισης. Έτσι εξηγεί ο Gellner γιατί στις χώρες των οποίων οι διάφορες περιοχές παρουσίασαν διαφορετικό βαθμό και ρυθμό ανάπτυξης ή εκσυγχρονισμού η διαδικασία δόμησης εθνικής ταυτότητας αποδείχθηκε δυσχερέστερη (Ιταλία).²⁸

Ο εθνικισμός κατάφερε να κατασκευάσει εθνική ταυτότητα, δομημένη πάνω σε προϋπάρχουσες άλλες ατομικές ή συλλογικές ταυτότητες. Κατόρθωσε με επιτυχία σε πολλές περιπτώσεις να συνδέσει τα στοιχεία αυτών των ταυτοτήτων με την ιδέα του έθνους και να απευθυνθεί στους πολίτες προβάλλοντάς τους οικεία και αναγνωρίσιμα σημεία αναφοράς.

Η εθνική ιστορία έπαιξε ένα σημαντικότερο ρόλο σ' αυτήν τη διαδικασία, αναμοχλεύοντας και ταξινομώντας μνήμες του συγκεχυμένου και μυθοποιημένου παρελθόντος. Η γλώσσα αποτέλεσε το θεμελιώδες εργαλείο και αιχμή στη διεργασία της εθνοπολιτισμικής ολοκλήρωσης και μέσω του συμβολισμού της επέτεινε το δεσμό ανάμεσα στους ανθρώπους και το έθνος-κράτος (Woolf, 1995). Πολλά εθνικά κινήματα προέκυψαν μέσα από φιλολογικές αναζωπυρώσεις (Μιχαήλ, 1992) και είναι

²⁸ Απόρροια των παραπάνω απόψεων του Gellner είναι και η διαφωνία του με τον Kendourie (1998) ο οποίος υποστηρίζει πως ο εθνικισμός επιβάλλει την ομοιογένεια. Ο Gellner θεωρεί πως η ομοιογένεια που προέκυψε αναπόφευκτα μέσα από τις προηγούμενες διαδικασίες -έντονη κινητικότητα, κρατική εκπαίδευση, οικονομική ανάπτυξη- αναδύθηκε κάποια στιγμή με τη μορφή του εθνικισμού.

πια δόκιμος ο όρος φιλολογικός εθνικισμός με τον οποίο ο Hobsbawm (1994) περιγράφει την εμμονή στη γλωσσική αγνότητα και καθαρότητα του εθνικού λεξιλογίου. Όλες οι εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής λειτουργούν μέσω της γλώσσας, τελετές, λογοτεχνία, τραγούδια, νόμοι, εκπαίδευση και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται ως εθνικό δυναμικό σύμβολο, παρότι όπως γνωρίζουμε δεν αποτελεί αναμφισβήτητο εθνικό χαρακτηριστικό. Η συνέχειά της αποδεικνύει για τους εθνικιστές την αδιαμφισβήτητη συνέχεια του έθνους. Η οικοδόμηση του εθνικού μέλλοντος βασίστηκε πάνω στο “ένδοξο” αρχαίο παρελθόν και επιχειρήθηκε, με εργαλείο την εθνική γλώσσα, να αποδειχθεί και να διακηρυχθεί η μοναδικότητα, η αυθεντικότητα και η συνέχεια της εξέλιξης της εθνικής πορείας. Γι' αυτόν το λόγο δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα σε όλα τα υπό διαμόρφωση έθνη-κράτη στη γλωσσική ομοιογενοποίηση μέσω της επιβολής του ισχυρότερου πολιτικά γλωσσικού ιδιώματος σε βάρος των περιφερειακών (Αγγλία, Καστίλλη κ.α.).²⁹

Στην εθνικιστική ρητορική ο εθνικισμός παρουσιάζεται ως μια φυσική, αναπόφευκτη έκβαση της πολιτικής ζωής της ανθρωπότητας. Το μόνο του μειονέκτημα υπήρξε η ανεξήγητη και μακροχρόνια σιωπή του. Ο Gellner υποστηρίζει πως αυτή η θεώρηση εμπίπτει στην κοινωνική μεταφυσική καθώς υπονοείται ότι τα έθνη αποτελούν την πρώτη ύλη από την οποία φτιάχτηκε η ανθρωπότητα. Τα έθνη όμως δεν αποτελούν αναπόφευκτο τελικό στάδιο μιας εξελικτικής διαδικασίας ανάλογης με αυτήν της εξέλιξης στη φύση. Δεν είναι λοιπόν φυσικές και δεδομένες οντότητες οι οποίες μετεξελίχθηκαν και κατέληξαν στο αδήριτο πεπρωμένο τους που για τους εθνικιστές είναι το έθνος-κράτος. Αν ισχύει αυτή η απαρέγκλιτη πορεία για κάθε πολιτισμική ή εθνοτική ομάδα και εν δυνάμει έθνος-κράτος προκύπτει το εύλογο ερώτημα γιατί μόνο τόσο λίγες τέτοιες ομάδες (περίπου 200) σε σύγκριση με τον πολλαπλάσιο αριθμό των διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών κατάφεραν να φτάσουν στον προορισμό τους. Οι εθνικιστές ερμηνεύουν αυτή τη προφανή δυσαρμονία υποστηρίζοντας πως όπου μια τέτοια ομάδα παρέκλινε της πορείας της

²⁹ Ο Hobsbawm (1994) διαχωρίζει τη γλώσσα της ελίτ από αυτή των απλών ανθρώπων. Η μητρική γλώσσα των δευτέρων, παρότι τροφοδοτούσε αισθήματα πολιτισμικής ταύτισης, δεν θα μπορούσε ποτέ από μόνη της να αποτελέσει εθνική γλώσσα χωρίς την παρέμβαση και την πρωτοβουλία των πρώτων. Αυτή η διαδικασία άρχισε αποσπασματικά από συγκεκριμένους φιλολογικούς πυρήνες αλλά γενικεύτηκε και συστηματικά προωθήθηκε μέσα από την οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνάγεται έτσι πως οι εθνικές γλώσσες είναι ανθρώπινα κατασκευάσματα τα οποία προέκυψαν μέσα από ζύμωση και σχεδιασμό κάποιων καθομιλουμένων γλωσσών. Κατά τη διαδικασία αυτή προβλήθηκαν τα νέα αυτά γλωσσικά μορφώματα ως εθνικές γλώσσες και οι υπόλοιπες καθομιλούμενες υποβιβάστηκαν σε απλές διαλέκτους. Καταρρέει έτσι ο εθνικιστικός μύθος της γλώσσας σύμφωνα με τον οποίο αυτή συνιστά «τις αρχέγονες βάσεις του εθνικού πολιτισμού και τη μήτρα του εθνικού πνεύματος» (Hobsbawm, 1994).

και δεν κατέληξε να μετασχηματιστεί σε έθνος-κράτος αυτό ήταν συνέπεια βίαιης καταστολής. Όμως ο Gellner χρησιμοποιεί τα ίδια αυτά δεδομένα για να καταρρίψει το εθνικιστικό δόγμα περί της εγγενούς φύσης του εθνικισμού, να απομυθοποιήσει την υπερτιμημένη κατά τη γνώμη του δύναμη του και να του αποδώσει τις πραγματικές του διαστάσεις.

3.2. Η εθνική ιστορία

Η εθνική ιστορία αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες γύρω από τους οποίους δομείται η εθνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Le Goff (1998) «η εθνική ιστορία προϋποθέτει την έννοια ενός περιούσιου λαού και αναπόφευκτα δικαιώνει εθνικές διεκδικήσεις και γι' αυτό απέκτησε φρονηματιστική λειτουργία φανερή στη σχολική της χρήση» (Μπαγιόνας, 1999). Η συγγραφή της υπόκειται συνήθως στον έλεγχο της εκάστοτε πολιτικής αρχής και υπαγορεύεται από ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες. Κατά τον Ferro (2000) η ιστορία επιτελεί πάντα διπλή λειτουργία, «παρηγορητική και στρατευμένη» και η επίφαση επιστημονικότητας με την οποία επενδύεται λειτουργεί ως «φύλο συκής» για την ιδεολογία που φέρει.

Η εθνική ιστορία προσφέρει τους μηχανισμούς διαχείρισης της συλλογικής μνήμης³⁰ και όσο η δεύτερη ενισχύεται και παγιώνεται διαμορφώνει μια σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης και αλληλοτροφοδότησης με την πρώτη. Η διαχείριση της μνήμης και η συγγραφή της εθνικής ιστορίας υπακούουν στις επιταγές του εθνικού φρονηματισμού και με αυτήν τη μορφή εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι το οποίο αντανακλάται με ενάργεια στα αναλυτικά προγράμματα. Η εθνική ιστορία εξιδανίκευσε και συμπύκνωσε απεικονίσεις της εθνικής καταγωγής, της χρυσής εποχής, της παρακμής και της αναγέννησης. Ανέδειξε εικόνες νικών και ηττών σε πολέμους εναντίον ξένης κυριαρχίας ή σε πολέμους κατακτητικούς, σε εικόνες αφύπνισης και απελευθέρωσης, σε εικονογραφήσεις μύθων, θρύλων και πολιτισμικών επιτυχιών (Smith, 1999).

Στην Ελλάδα, από το 1881, όταν το μάθημα της ιστορίας αυτονομείται ως διδακτική ενότητα αλλά και πριν που αποτελούσε μέρος του "σχολείου ηθικής" το

³⁰ «Η μνήμη είναι μια ενεργητική διαδικασία ανακατασκευής με βάση τα ίχνη ή τα σύμβολα του παρελθόντος, όπως τα μουσεία, τα μνημεία, τα σύμβολα ή ακόμη και τα σχολικά εγχειρίδια και τα λεξικά. Κάθε συλλογική μνήμη συνδιαλέγεται με άλλες ιδεολογικές, θρησκευτικές πολιτισμικές γενικότερα αφηγήσεις. Το ίδιο ισχύει για την ιστοριογραφική αφήγηση. Η ιστοριογραφία δεν είναι προσπάθεια να αποκατασταθεί ή να αντικατασταθεί η μνήμη. Δεν γεμίζει μονάχα τα κενά της μνήμης αλλά και συνδιαλέγεται, αναμετριέται μαζί της» (Μπενβενίστε, 1999).

αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαποτισμένο από την εθνική ιδέα. Σε περιπτώσεις έξαρσης του ολοκληρωτισμού, η τάση αυτή εντείνεται (επταετία, μεταξικά χρόνια) ωστόσο και σε περιόδους με πιο φιλελεύθερο πολιτικό κλίμα και από φορείς από τους οποίους ίσως αναμενόταν μια διαφορετική αντίληψη η υπεράσπιση των εθνικών δογμάτων ήταν ξεκάθαρη -το 1913 όταν οι δημοτικιστές του Εκπαιδευτικού Ομίλου καταρτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα οι έννοιες της εθνικής συνέχειας και της ορθοδοξίας δεσπόζουν (Αβδελά, 1998).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα, 3 στους 5 μερικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας αφορούν την εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια “γνήσιου πατριωτικού φρονήματος”, τη συνειδητοποίηση της ελληνικής διάρκειας και τη γνώση της ελληνικής παράδοσης (Κόκκινος, 1994). Η αναντίρρητη σύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και την αναπαραγωγή του συλλογικού εαυτού καθιστά τους μαθητές φορείς εθνικής συνείδησης με έναν τρόπο ο οποίος φαντάζει φυσικός και αυτονόητος (Λέκκας, 1989). Αυτό συμβαίνει γιατί η εθνικιστική ιδεολογία στο πλαίσιο του έθνους-κράτους μετασχηματίζεται σε επίσημη κρατική ιδεολογία της οποίας την ευθύνη διάδοσης αναλαμβάνουν κρατικοί μηχανισμοί με σημαντικότερο και προσφορότερο την κρατική εκπαίδευση.

Το εθνικό πνεύμα έτσι διαπνέει όλο το φάσμα της διδασκόμενης ύλης του μαθήματος της ιστορίας (όχι μόνο της ιστορίας, αλλά ειδικά αυτής, λόγω της βαρύνουσας ιδεολογικής και πολιτικής της σημασίας) και αποτελεί βασική ερμηνευτική αρχή. Η εθνική ιστορία και η ιδεολογική της χρήση, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στην κοινωνία γενικότερα, συνδέεται με την ανάγκη συσσώρευσης των στοιχείων εκείνων που εξυπηρετούν την εκάστοτε εθνική πολιτική και προασπίζουν τα εθνικά ιδεώδη.

Τι είναι όμως η ελληνική εθνική ιστορία, ποιά χαρακτηριστικά έχει και ποιά αδήριτη ανάγκη ήρθε να καλύψει η συγγραφή της;³¹

Από την ίδρυσή του το ελληνικό κράτος, μέσα στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί στην Ευρώπη, θα αναζητήσει ενοποιητικά σύμβολα και στοιχεία συνοχής προκειμένου να ενδυναμώσει το δόγμα της αρραγούς εθνικής συνέχειας. Η παγίωση και η απόδειξη του δόγματος της αδιάσπαστης πορείας και της διαχρονικής

³¹ Η θεωρία του Falmerayer για τον πλήρη εκσλαβισμό των Ελλήνων κατά το Μεσαίωνα θεωρείται από πολλούς η αφορμή για να καταστεί επιτακτική η ανάγκη για ισχυρό εθνικό αντίλογο και ταυτόχρονα να δοθεί η ώθηση για διερεύνηση των μηχανισμών σφρηλάτησης εθνικής ταυτότητας.

παρουσίας του έθνους αποτέλεσε θεμελιώδες "εθνικό καθήκον", την εκπλήρωση του οποίου ανέλαβε κατά βάση η εθνική ιστορία. Η προσπάθεια αυτή προσέκρουσε σε - αρχικά- ανυπέρβλητα εμπόδια. Η επανάσταση προβλήθηκε από την αρχή ως η αδιαμφισβήτητη απόδειξη της αρχαιοελληνικής καταγωγής των Ελλήνων μέσα από συσχετισμούς που επέτρεπε η αναλογία των καταστάσεων (Μηδικοί πόλεμοι, Κουλούρη, 1998). Ωστόσο, το τεράστιο χρονικό κενό που όφειλε να καλύψει η εθνική ιστοριογραφία αποτέλεσε ένα σοβαρό πρόσκομμα και η διαδικασία αποδείχτηκε δυσχερής. Μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους ήταν κυρίαρχη η αντίληψη πως η Ελλάδα αναβίωσε μετά από αλλεπάλληλες φάσεις κατοχής από τους Μακεδόνες, τους Ρωμαίους, τους Βυζαντινούς και τους Τούρκους (Λιάκος, 1994). Η πρότερη ιστοριογραφία, η οποία όφειλε να αποκαταστήσει στις συνειδήσεις το κύρος της αδιάρρηκτης συνέχειας του έθνους, άρχισε σταδιακά να ενσωματώνει τις διάφορες φάσεις της ως τότε ξένης κυριαρχίας στον εθνικό κορμό, προσαρμοσμένες στις ανάγκες του εθνικού κράτους στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Ο Σπυρίδων Ζαμπέλιος ήταν αυτός που εισήγαγε τη χρήση του Βυζαντίου ως το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην αρχαιότητα και το νεότερο ελληνισμό προωθώντας αδόκιμα και αυθαίρετα την Ορθοδοξία ως την οικουμενική διάσταση του αρχαίου πνεύματος. Ακολούθησε ο Παπαρρηγόπουλος³² ο οποίος με την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* παγίωσε στη συλλογική συνείδηση αυτή την αντίληψη -αν και στην αρχή είχε σοβαρές επιφυλάξεις για τη συγκεκριμένη χρήση του Βυζαντίου- «γράφοντας όχι μόνο ως επιστήμονας αλλά και ως μυσταγωγός της εθνικής ιδέας» (Κόκκινος, 1994).³³

Η εθνική σημασία του τρίπτυχου Αρχαιότητα - Βυζάντιο - Ελληνική επανάσταση και η διαχρονική και αναλλοίωτη αξία της επινόησής του αντικατοπτρίζεται στη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων των σχετικών με τη διδασκαλία της ιστορίας. Η τρίσημη αυτή διάρθρωση αποτελεί την αρχή οργάνωσης της διδασκόμενης ύλης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια

³² «Το πνευματικό κίνημα που ενέπνευσε ο Παπαρρηγόπουλος αντιμετωπίζει το έθνος ως μία μυστικιστική ανιστορική οντότητα που επιβίωσε μέσω διαφόρων μετασχηματισμών, παρακάμπτοντας όλους εκείνους που εξακολουθούσαν να διαμορφώνουν την εθνική κοινότητα και αμφισβητώντας την κυριαρχία τους. Η παρελθούσα και η μελλοντική αποστολή ενός ιδεατού ελληνοχριστιανικού πολιτισμού γίνεται κυρίαρχη και εκτοπίζει κάθε ίχνος αστικής ελληνικής ταυτότητας» (Οζκιμιρλί & Σοφός, 2008).

³³ Ο Σβωρόνος (1987), ωστόσο, υποστηρίζει πως πριν ακόμα προκύψει η ανάγκη για ιστορική τεκμηρίωση της σύνδεσης των 3 χρονικών ενοτήτων είχε ήδη αρχίσει η απαίτηση αυτή να αναδύεται από τη λαϊκή συνείδηση ως ανάγκη διαχωρισμού της ελληνικής φυλής από την υπερεθνική ενότητα του Βυζαντίου.

εκπαίδευση, διαμορφώνοντας δύο επάλληλα διδακτικά στάδια τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα της διδασκαλίας της ιστορίας και αφήνοντας ελάχιστο χώρο για οποιαδήποτε απόπειρα διδασκαλίας της ιστορίας άλλων χωρών. Η παγκόσμια ιστορία όποτε και όπως διδάσκεται συντελεί και αυτή στην επίρρωση των εθνικών δογμάτων και στην ενίσχυση των εθνικών ιδεοληψιών. Έτσι, είτε λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύεται η ανωτερότητα του ελληνισμού (ο μύθος της υπεροχής) είτε ως υπόμνηση της μοίρας του αδιαλείπτως καταδιωκόμενου έθνους (ο μύθος της παγκόσμιας συνομοσίας) (Κόκκινος,1994).³⁴

Η υπαγωγή της ιστορίας σε πολιτικές σκοπιμότητες, που αποτελεί από καταβολής της το κυριότερο ιδεολογικό μηχανισμό νομιμοποίησης του έθνους-κράτους (Κουλούρη, 1998), οδηγεί αναπόδραστα στη δικανική ιστορία (Ασδραχάς, 1995). Αυτού του τύπου η ιστοριογραφία, όπως και ο όρος μαρτυρεί, επιφορτίζεται με την υπεράσπιση των εθνικών υποθέσεων.³⁵

Ο εθνικός ιστορικός λόγος που αρθρώνεται μέσα από την εθνική ιστορία αποτελείται από "υποτελείς γνώσεις" (Λεονταρίτης,1992). Οι "υποτελείς" αυτές γνώσεις υποταγμένες στις αρχές του "εθνικού φρονηματισμού" και προορισμένες για την εξυπηρέτηση σκοπών αλλότριων από την ουσία της ιστορίας ως επιστήμης επιτελούν διττή λειτουργία. Αφενός αφαιρούν από τα άτομα τη δυνατότητα προσέγγισης της αντικειμενικότητας, αφετέρου ασκούν πάνω τους, με λανθάνοντα αλλά ουσιαστικό τρόπο, πολιτιστική επιρροή, παράγοντας αλλά και ενισχύοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η δράση αυτή επειδή πραγματοποιείται μέσω της ιστορίας καθιστά δυσδιάκριτη την τάση καταναγκασμού και πειθάρχησης που εμπεριέχει. Επιτυγχάνεται έτσι ο φρονηματιστικός στόχος, ενώ εξασφαλίζεται η

³⁴ Η τάση αυτή συνδέεται άμεσα με την πολιτιστική εσωστρέφεια την οποία ο Λεονταρίτης (1992) εντοπίζει στον πανηγυρικό λόγο και στους συμβολισμούς του και επιφέρει τα ίδια ως προς την κατανόηση της πολυπλοκότητας των χωροχρονικών διαδικασιών περιοριστικά αποτελέσματα. Ο τρίσημος χαρακτήρας της εθνικής συνέχειας όχι μόνο μορφοποιεί και νοηματοδοτεί τη διδασκαλία της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά αποτελεί και το βασικό πεδίο σφυρηλάτησης της εθνικής συλλογικής ταυτότητας.

³⁵ Η εθνική ιστορία οφείλει να συμπορευτεί με τις εθνικές συλλογικές φαντασιώσεις και καλείται να δώσει έρεισμα στις πολιτικές επιδιώξεις και στις εθνικές διεκδικήσεις μέσω αναπαραστάσεων που πόρρω απέχουν από τις ερμηνευτικές όπως αυτές απορρέουν από την ιστορία ως μέθοδο και ως έρευνα. Προσομοιάζει στην "ιδεολογική" ιστορία όπως την ορίζει ο Nadel, (στο Le Goff, 1998), σε αντίστιξη με την "αντικειμενική" που απορρέει μέσα από την ιστορική έρευνα. Η "ιδεολογική" ιστορία υπαγορεύεται από τη λαϊκή παράδοση η οποία ταυτίζεται με τη συλλογική μνήμη και τις συλλογικές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι προϊόν διεργασίας πέρα και έξω από τα άτομα. Ωστόσο, επειδή τα άτομα στα οποία απευθύνονται, συμμερίζονται τις ιδεολογικές ευαισθησίες και αποδέχονται τις ερμηνευτικές που τους προσφέρουν, καταλήγουν να θεωρούν τις αναπαραστάσεις αυτές τμήμα τους σε μια αζεδιάλυτη σχέση.

αδιατάρακτη δράση της εθνικής ιστορίας αποσπώντας συναίνεση ή τουλάχιστον παθητικότητα από τα υποκείμενα στα οποία απευθύνεται

3.3. Εθνικές επέτειοι και εθνικοί μύθοι

Παράλληλα με την ανάγκη συγγραφής της εθνικής ιστορίας αναδύεται και η ανάγκη πραγματοποίησης εθνικών εορτών προκειμένου μέσω συναισθηματικής οδού να παγιωθεί η εθνική μνήμη. Οι εθνικές γιορτές και οι εθνικές επέτειοι συνιστούν το προσφορότερο όχημα μέσω του οποίου το έθνος και οι συμβολικές του συνεκδοχές εξυψώνονται σε κοινή θέα. Αυτές οι τελετές χρησιμοποιούνται για να νομιμοποιήσουν την εξουσία, το ιστορικό μεγαλείο, τη στρατιωτική υπεροχή και το θεσμικό μηχανισμό του έθνους κράτους (Smith, 1999).

Όπως οι Ranger και Hobsbawm (1983) επισημαίνουν ενώ αυτές οι τελετές σχεδιάστηκαν για να φαίνονται ότι έχουν πολύ βαθιές ρίζες στο παρελθόν, είναι επινοημένες παραδόσεις κυρίως προερχόμενες από τον 19^ο αιώνα του ρομαντικού εθνικισμού (1870-1914). Η θέσπισή τους συμπίπτει χρονικά με την έγερση εθνικών μνημείων, την ίδρυση μουσείων, το σχεδιασμό επιστημονικών μοντέλων για την ταξινόμηση πολιτισμών και φυλών, τις συλλογές φολκλορικών αυθεντικών έργων εθνικής λογοτεχνίας και την καθιέρωση των εθνικών αργιών. Παρά τις πρόσφατες ρίζες τους οι ισχυρισμοί για τον πανάρχαιο χαρακτήρα τους είναι συνήθως αναπόσπαστο μέρος της επίκλησής τους. Συνιστούν μια τελετουργία η οποία επιδιώκει να ενσταλάξει συγκεκριμένες αξίες και νόρμες συμπεριφοράς μέσω της επανάληψης και της σύνδεσης με το παρελθόν που αυτή φέρει.³⁶

Ο εορτασμός των εθνικών επετείων πρωτοεμφανίζεται με τη Γαλλική επανάσταση όταν και επισημάνθηκε η συμβολή των τελετών αυτών στην εξυπηρέτηση των εθνικών σκοπών.³⁷ Στην Ελλάδα ο εορτασμός της εθνικής επετείου της επανάστασης καθιερώνεται με βασιλικό διάταγμα το 1838 (Κουλούρη, 1998).

³⁶ Ο Bernstein (2003) υποστηρίζει πως η τελετουργία στο ανθρώπινο είδος γενικώς αναφέρεται σε ένα σχετικά άκαμπτο πυρήνα πράξεων για κάποια συγκεκριμένη κατάσταση, ο οποίος δομεί ένα πλαίσιο νοημάτων πέρα από τα συγκεκριμένα νοήματα της κατάστασης. Η συμβολική λειτουργία της τελετουργίας είναι να συνδέσει τα άτομα μέσα από τελετουργικές πράξεις με μια κοινωνική τάξη (order), να αυξήσει τον σεβασμό για αυτήν την τάξη, να αναζωογονήσει αυτή την τάξη στα άτομα και τελικά να βαθύνει την αποδοχή των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση της συνέχειας της τάξης και των ορίων, ελέγχοντας τελικά την αμφιθυμία προς την κοινωνική τάξη.

³⁷ Λίγο αργότερα, το 1791, η εθνική γιορτή στη Γαλλία θα διασφαλιστεί και θα επιβληθεί μέσω συνταγματικής ρύθμισης η οποία της προσέδωσε κύρος και νομιμότητα (Le Goff, 1998). Η "αδήριτη" ανάγκη για τελετές μνημονευτικού χαρακτήρα περιγράφεται και από τον Γαμβέττα ο οποίος τονίζει πως «ένα ελεύθερο έθνος έχει ανάγκη από εθνικές γιορτές». Μέρη μνήμης αρχίζουν να καθιερώνονται σταδιακά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης και στις Η.Π.Α.

Ο Le Goff (1998) υποστηρίζει ότι οι γιορτές αυτές από τότε ακόμη που πρωτοεμφανίστηκαν αποτελούν ένα από τα βασικά πεδία σύγκρουσης μνήμης και λογοκρισίας, ιστορίας και μύθου αλλά και θεμελιώδη έκφραση της χειραγώγησης της μνήμης. Η ανάγκη αυτή αναδύθηκε και η κάλυψή της προωθήθηκε από επαναστατικούς πυρήνες, ωστόσο εξελικτικά αποτέλεσε κυρίως μέριμνα των συντηρητικών και των εθνικιστών καθώς γι' αυτούς η χειραγώγηση της μνήμης είναι και στόχος και μέσο επικυριαρχίας. Οι περιπτώσεις της ναζιστικής Γερμανίας και της φασιστικής Ιταλίας ως παραδείγματα έξαρσης της τάσης μνημόνευσης του παρελθόντος και της προπαγανδιστικής εκμετάλλευσής τους δικαιώνουν την παραπάνω θέση.

Η επιλεκτική χρήση στοιχείων, η αποσιώπηση άλλων, η παραποίηση, η χρήση μύθων είναι μερικές από τις πρακτικές σύνθεσης και ανάπλασης του εθνικού παρελθόντος το οποίο προβάλλεται εναργές και αδιαμφισβήτητο στο τελετουργικό μιας εθνικής επετείου. Οι εορτασμοί αυτοί ακολουθούν κατ' ανάγκη ένα απαράβατο κανόνα. “Δεν θίγουν τα κακώς κείμενα”. Δεν μνημονεύουν συγκρούσεις αντιδικίες, ιδιοτέλειες και οτιδήποτε μπορεί να αμαυρώσει την εικόνα μιας ομόπνοης και καθολικά αποδεκτής επαναστατικής κίνησης. Η επανάληψη των στοιχείων που συνθέτουν αυτή την εικόνα λειτουργεί στο συλλογικό ασυνείδητο ως το ισχυρότερο και αποτελεσματικότερο μέσο συγκρότησης της εθνικής μνήμης.

Η παλαιότερη και “εθνικά σημαντικότερη” ελληνική επέτειος της επανάστασης βρίσκεται σε μια συνεχή μεταβίβαση από το μυθικό προς το ιστορικό και αντιστρόφως. Αρχίζοντας από τον ίδιο τον χρονικό προσδιορισμό της έναρξης της επανάστασης και φτάνοντας μέχρι τα σημαντικότερα γεγονότα που μνημονεύονται στο τελετουργικό της γιορτής διακρίνονται όλες οι απόπειρες αναμόρφωσης του ιστορικού υλικού, προκειμένου το συναισθηματικό και ιδεολογικό απείκασμα να ανταποκρίνεται στις εθνικές φαντασιώσεις των Ελλήνων. Η επινόηση της εθνικής παράδοσης και η χρήση μύθων σ' αυτήν τη διεργασία ανακατασκευής του παρελθόντος αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο. Η κατασκευή των εθνικών μύθων και η πρόσληψη του παρελθόντος μέσα από αυτούς προϋποθέτει συνήθως την «υπέρβαση του ορθού λόγου και την υπαγωγή μιας γνωστικής απαίτησης σε μια απαίτηση ψυχολογική» (Ασδραχάς, 1995).

Ο μύθος, όχι ο κοσμολογικός και γενεαλογικός μύθος αλλά η μετάπτωση του ιστορικού στο μυθικό (Ασδραχάς, 1995), ο οποίος αρχικά όφειλε τη διάδοσή του στη προφορική παράδοση, δίνοντας το στίγμα ενός αμετάβλητου παρελθόντος στο παρόν,

μέσα από τους εορτασμούς και τους πανηγυρικούς, πήρε γραπτή μορφή και χρησιμοποιήθηκε ως αναντίρρητη ιστορική αλήθεια. Μετεξελίχθηκε σταδιακά σε συλλογική αναπαράσταση και με την ιδεολογική και πολιτική του βαρύτητα συμμετέχει στη διαδικασία της εθνικής διαπαιδαγώγησης. Η εθνική μυθοπλασία φαίνεται να είναι απρόσβλητη και ανεπηρέαστη από οποιαδήποτε δράση, αφού, και σε περιπτώσεις όπου η ιστορική έρευνα επιχειρεί να την καταρρίψει, ελάχιστα κλονίζει το κύρος της στη συλλογική συνείδηση όπου έχει παγιωθεί ως πραγματικότητα και έχει αποκτήσει μια αυθυπαρξία. Αυτές οι απόπειρες αποκατάστασης της αλήθειας μέσω της έρευνας οδηγούν ενίοτε κατά τον Λεονταρίτη (1992) σε έναν άλλο μύθο, αυτόν της "απομυθοποίησης" του μύθου.

Η διαδικασία διάδοσης και παγίωσής του μύθου συνεπικουρείται από την επίσημη παιδεία η οποία προσδίδει στο μύθο και τον ιδεολογικό του χαρακτήρα. Η τελική του μορφή και ο ρόλος που θα κληθεί να διαδραματίσει καθορίζεται από τους όρους της κρατικής εκπαίδευσης και από την ιδεολογία της οποίας αυτή είναι φορέας. Η λαογραφία προσφέρει επιλεκτικά τα τεκμήρια εκείνα του λαϊκού πολιτισμού που μπορούν να λειτουργήσουν ως αποδεικτικά στοιχεία. Κατά τον Μερακλή (1984) η υιοθέτηση του λαϊκού από την πολιτική αρχή και ο μετασχηματισμός του σε επίσημο, βρίσκει τέτοια απήχηση γιατί υπάρχει μια εγγενής λαϊκή τάση προς μια θεαματική διάσταση των πραγμάτων την οποία προσφέρει αυτή η επισημοποίηση του μύθου. Στο βωμό αυτής της λαϊκής ανάγκης θυσιάζεται η ιστορική αλήθεια και η ακρίβεια οι οποίες δεν αποτελούν ζητούμενο της λαϊκής μνήμης. «Οι πολλοί δεν ενοχλούνται διόλου με τις χρονολογικές ή γεωγραφικές ανακρίβειες». Πέρα από τις πολιτικές παρεμβάσεις η μυθολογική μεταβολή της ιστορικής ύλης ενίοτε οφείλεται στη δράση των λογίων οι οποίοι είτε μοιράζονται τις ίδιες ανάγκες με την πολιτική εξουσία είτε δρουν “υπό το κράτος του διάχυτου πνεύματος μιας εποχής”

Ο Smith (1999) υποστηρίζει ότι τα απαραίτητα εθνικά νοήματα και οράματα τα οποία στηρίζουν την εθνική ταυτότητα στην κοινωνική συνείδηση, συμπυκνώνονται στους εθνικούς μύθους οι οποίοι εμπεριέχουν ιστορικά στοιχεία και θρυλική επεξεργασία προκειμένου να δημιουργηθεί ισχυρός δεσμός στην κοινότητα. Επιπλέον αυτοί οι μύθοι συχνά αλλάζουν συμβολισμό και περιεχόμενο ανάλογα με τις προσλήψεις των σημαντικών άλλων έξω από την κοινότητα και ανάλογα με το βαθμό σύγκρουσης και ανταγωνισμού με αυτούς. Κανένα εθνικό κίνημα και καμιά εθνική ταυτότητα δεν μπορεί να προκύψει χωρίς μια βάση από κοινά νοήματα και ιδανικά τα οποία προσανατολίζουν τη δράση και καθορίζουν την κατεύθυνση της

κοινωνικής αλλαγής. Ακόμη και η πιο εργαλειακή θεώρηση της εθνικότητας, επισημαίνει ο Smith, απαντώντας στη νεωτεριστική προσέγγιση του εθνικισμού, που βλέπει το εθνικό σε μεγάλο βαθμό συγκυριακά, πρέπει να αντιμετωπίσει τους εθνικούς μύθους και τα σύμβολα τα οποία προικίζουν τη λαϊκή πρόσληψη των εθνικών συνόρων και ταυτοτήτων με νοήματα και συναισθήματα.

Οι εθνικοί μύθοι μπορεί να είναι εξολοκλήρου αποκύημα φαντασίας χωρίς κανένα ψήγμα αλήθειας, όπως επίσης και ένα πραγματικό συμβάν διανθισμένο με μυθικά στοιχεία.³⁸

Η ιστορία της ελληνικής επανάστασης όπως αυτή διοχετεύεται μέσα από το τελετουργικό, ειδικά των σχολικών εθνικών εορτασμών, βρίθει τέτοιων κατασκευασμάτων τα οποία είναι καταξιωμένα και κατακυρωμένα στη λαϊκή συνείδηση. Η ίδια η επέτειος διαποτισμένη με χιλιάδες εθνικές φαντασιώσεις είχε ποικίλες ιδεολογικές αποχρώσεις από τη μέρα της καθιέρωσής της ως σήμερα που διαθέτει αυτόν τον “αγνά” πατριωτικό και ενωτικό χαρακτήρα. Η ελληνική επανάσταση, ως η εποποιία εκείνη που οδήγησε στην εθνική αυτοπραγμάτωση, κατακυρώθηκε εύκολα στην ελληνική εθνική συνείδηση. Με δεδομένη την πολιτική βαρύτητα που είχε, αποτέλεσε ένα σημαντικό πεδίο πολιτικής έκφρασης για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες η δράση των οποίων άλλαζε και το ιδεολογικό στίγμα της επετείου.³⁹

Η καθιέρωση της εθνικής επετείου στις 25 Μαρτίου με βασιλικό διάταγμα το 1838 υπαγορεύτηκε από συγκεκριμένες ανάγκες. Η συγκεκριμένη μέρα δεν έχει τίποτα να επιδείξει το οποίο να έχει σχέση με οποιαδήποτε επαναστατική κίνηση. Ωστόσο η θρησκευτική διάσταση που δόθηκε με την επιλογή αυτής της μέρας, προβάλλει περισσότερο το μεγαλείο του αγώνα καθώς πετυχαίνει την απαραίτητη για τη λαϊκή συνείδηση σύνδεση του ελληνισμού με την ορθοδοξία εξαίροντας ακόμη περισσότερο τα ελληνορθόδοξα ιδανικά. Η προάσπιση αυτών των ιδανικών και η

³⁸ Όμως φαίνεται αυτό να μην είναι μια σημαντική διάσταση στην αξιολόγηση της εθνικής μυθολογίας. Ο μύθος δεν ταυτίζεται με το ψέμα ή την παραπλάνηση. Μέλη της κοινότητας μπορεί να γνωρίζουν ότι ο μύθος δεν αποτυπώνει την ιστορική αλήθεια, αλλά αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει τη δυναμική του, διότι δεν αναμένεται από το μύθο να αφηγηθεί τα ιστορικά γεγονότα αλλά, ως συμβολισμός, να συγκινήσει και να εξεγείρει (Κρητικός, 2007).

³⁹ Στα πρώτα χρόνια εορτασμού της η γιορτή παίρνει τη μορφή αντιμοναρχικής δράσης κατά του Όθωνα και με ιδιωτικές πρωτοβουλίες (κυρίως νέων και φοιτητών) επιχειρείται να αντισταθμιστεί η αδιαφορία του παλατιού προς την επέτειο. Στην άρρηκτη πια σύνδεση ορθοδοξίας και έθνους και στο κλίμα του μεγαλοϊδεατισμού που επικρατεί οφείλεται η καθιέρωση του προσκυνήματος στην Τήνο με έντονο εθνικό χαρακτήρα μέχρι και το 1922 στις 25 Μαρτίου αντί στις 15 Αυγούστου. Σ' αυτή την περίπτωση η κινητοποίηση είναι παλλαϊκή και αφορά εθνικές διεκδικήσεις και την ανάγκη συνένωσης όλων των περιοχών όπου ζουν Έλληνες (Κολούρη, 1998).

περιφρούρησή τους από τον κίνδυνο των αλλόδοξων δεν θα μπορούσε να βρει καλύτερη έκφραση. Η ιδεολογική σκοπιμότητα αυτής της επιλογής είναι προφανής. Η θρησκευτικότητα που προσδίδει αυτή η μέρα στον αγώνα, πέρα από το ότι προσφέρει το ιδεολογικό έρεισμα της επανάστασης ενάντια στους αλλόπιστους, λειτουργεί και ως μηχανισμός απορρόφησης των κραδασμών από τις εσωτερικές συγκρούσεις. Προσφέρει επίσης έδαφος και επιχειρήματα σε διάφορους κύκλους να διεκδικήσουν μέρος από το κλέος της εθνικής εποποιίας. Η επανάσταση είχε αρχίσει νωρίτερα, ωστόσο καμία άλλη ημερομηνία δεν φαίνεται προσφορότερη, για τους παραπάνω λόγους, από την 25^η Μαρτίου. Παρότι η ιστορική έρευνα ήταν σαφής από πολύ νωρίς ως προς αυτό το στοιχείο, στη συλλογική συνείδηση η μέρα αυτή ταυτίζεται με την έναρξη της επανάστασης. Η ιστορική κριτική δεν κατάφερε να κλονίσει το μύθο.

Ο μύθος του Κρυφού σχολείου είναι από τους προσφιλέστερους και τους ανθεκτικότερους⁴⁰. Παρότι η ιστορική έρευνα μας έχει οδηγήσει σε απόρριψη της ιστορικής υπόστασής του αυτός εξακολουθεί να κατέχει δεσπόζουσα θέση στο τελετουργικό των εορτών και να αποτελεί τον πυρήνα γύρω από τον οποίο οργανώνεται όλη η εθνική φιλολογία για την πνευματική αναγέννηση του έθνους. Προϋπόθεση για τη γένεσή του είναι η σύνδεση αυτής της πνευματικής αφύπνισης με την εθνική και η παγίωση αυτής της αντίληψης στη συλλογική συνείδηση. Ο μύθος χρησιμοποιήθηκε κυρίως από τους εκκλησιαστικούς κύκλους προκειμένου να αποδειχθεί το κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους έργο και να παρουσιαστεί η εκκλησία ως ο βασικός παράγοντας της επανάστασης και κύριος φορέας της ιδεολογίας της.

Ο Άλκης Αγγέλου (1997) μας προσφέρει μέσα από την έρευνά του μια πολύ γλαφυρή εικόνα της πορείας αυτού του μύθου, συντείνοντας στην απομυθοποίησή του. Μελέτες συγκλίνουν στην απουσία οποιασδήποτε πληροφορίας για την ύπαρξη του κρυφού σχολείου ούτε μέσα στην προφορική παράδοση (Βλαχογιάννης, Μανουήλ Γεδεών κ.ά.). Η περίπτωση καθολικής απώλειας κάθε στοιχείου δεν είναι πειστική μια και οτιδήποτε αφορούσε αυτό το σημαντικό εθνικό επίτευγμα θα έπρεπε να διαφυλαχθεί και να περιφρουρηθεί ως εθνική κληρονομιά. Το κυριότερο επιχείρημα όσων υποστηρίζουν την ύπαρξη του κρυφού σχολείου είναι η διατήρηση χώρων που φέρουν αυτό το όνομα χωρίς περαιτέρω στοιχεία και χρονολογικούς προσδιορισμούς (Γιάννενα, Δημητσάνα, Τήνος). Τα τοπωνύμια είναι προϊόν της λόγιας παράδοσης, είναι η συμβολή των λογίων στη δημιουργία της λαϊκής

⁴⁰ Βλ. σχετικά Α. Πολίτης (2000).

παράδοσης. Ο Κακριδής υποστηρίζει πως οι λόγιοι είχαν τόση "δύναμη" στα μετεπαναστατικά χρόνια ώστε η δράση ενός και μόνο μπορούσε να καταστήσει δυνατή την αναβίωση αρχαίων παραδόσεων και τη δημιουργία ή τη διάδοση μύθων. Η λαϊκή φαντασία την οποία οι λόγιοι τροφοδοτούν δεν ενδιαφέρεται για την ιστορική ακρίβεια και πιστότητα και λειτουργεί αυθαίρετα. Έτσι εξηγεί ο Αγγέλου το γεγονός πως ο μύθος του κρυφού σχολείου συνδέθηκε έντονα με μια περιοχή στην οποία οι Τούρκοι έφτασαν μόλις τον 18^ο αιώνα και ουδέποτε εγκαταστάθηκαν, την Τήνο.

Είναι εξάλλου ιστορικά τεκμηριωμένο πως οι Τούρκοι δεν απαγόρευαν ποτέ ούτε την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων των χριστιανών ούτε την εκπαίδευση. Δεν μπορούμε να διακρίνουμε κανένα προφανή λόγο για την απαγόρευση της εκπαίδευσης από τους Τούρκους. Το επιχείρημα ότι οι Τούρκοι φοβόνταν μήπως η μόρφωση προωθήσει την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και τροφοδοτήσει εθνικοαπελευθερωτικές κινήσεις είναι τουλάχιστον αναχρονιστικό για την εποχή στην οποία αναφέρεται ο μύθος. Η σύνδεση πνευματικής και εθνικής αναγέννησης είναι πολύ μεταγενέστερη και απολύτως έξω από το νοητικό και πολιτιστικό ορίζοντα των Τούρκων του 16^{ου} αιώνα.

Στα μετεπαναστατικά χρόνια και μέσα σε μια εθνική έξαψη με μεγαλοϊδεατικές αναφορές η πνευματική ζωή αναπτύσσεται και συσπειρώνεται γύρω από το πανεπιστήμιο. Εκεί εντοπίζει ο Αγγέλου τη γέννηση του μύθου μέσα από δειλές αρχικά, κατηγορηματικές στη συνέχεια, αναφορές στους πανηγυρικούς λόγους στην απαγόρευση της εκπαίδευσης από τους Τούρκους. Η περιφρέουσα ατμόσφαιρα, διαποτισμένη από το ρομαντισμό και τη ρητορεία, ευνοεί την εθνική μυθοπλασία και τη διάδοσή της, ενώ το κύρος των ανθρώπων οι οποίοι με το λόγο τους εισάγουν και επισημοποιούν τη νέα αυτή διάσταση των προεπαναστατικών χρόνων την καταξιώνει στη συλλογική συνείδηση (Αγγέλου, 1997).

Εντωμεταξύ το τραγούδι, το οποίο αποτελεί ακόμη και σήμερα την πιο κοινή έκφραση του μύθου, μέχρι και το 1862, οπότε και έχουμε στο περιοδικό «Φιλίστωρ» την πρώτη δειλή και λανθάνουσα συσχέτιση της εκπαίδευσης με τη θρησκεία, ουδέποτε ως τότε συνδέθηκε με τον μύθο του κρυφού σχολείου σε όποιες λαογραφικές συλλογές και αν εμφανίστηκε. Την πρώτη ξεκάθαρη σύζευξη την έχουμε από τον Αμερικανό πρόξενο στην Αθήνα Charles Tukkermann (1867-74) ο οποίος στο έργο του για τους Έλληνες το κεφάλαιο για την εκπαίδευση ανοίγει με το σχετικό ποίημα. Παράλληλα κυκλοφορούν και άλλες μελέτες με θέμα την κατάσταση

της εκπαίδευσης επί Οθωμανικής αυτοκρατορίας στις οποίες δεν υπάρχει καμία αναφορά στο μύθο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Μιχαήλ Οικονόμου ο οποίος δηλώνει το 1873 πως ούτε η θρησκεία ούτε η εκπαίδευση απαγορεύτηκε από τους Τούρκους. Το ότι ο Οικονόμου σπούδασε στη Μονή Φιλοσόφου όπου φέρεται να υπήρχε κρυφό σχολειό αυξάνει τη δυναμική και το κύρος των λόγων του. Το έργο του Κοραή εξάλλου και των ανθρώπων του περιβάλλοντος του είναι απαλλαγμένο από το ρητορισμό και κατά συνέπεια από τα παράγωγά του (μύθους, εθνικές ιδεοληψίες) και δεν εμπεριέχει ούτε υπαινιγμό για το κρυφό σχολειό και την απαγόρευση της εκπαίδευσης. Με δεδομένο το κύρος του και το πάθος του για την παιδεία οι μαρτυρίες του αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα (Αγγέλου, 1997).⁴¹

Η πορεία του μύθου περνάει μέσα από το ρητορικό λόγο και ελάχιστα, όπως θα αναμενόταν, από την ιστορία της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει διότι δεν διαθέτει το στοιχείο εκείνα που θα του εξασφάλιζαν τη θέση του στο χώρο της επιστήμης ενώ αντίθετα συνάδει απόλυτα με τη λόγια παράδοση και τη ρητορεία. Ο μύθος, αφού έχει διανύσει μια μακρά πορεία και έχει υποστεί τις απαραίτητες αλλοιώσεις και μεταμορφώσεις μετασχηματίζεται σε δυναμικό εθνικό σύμβολο και ως τέτοιο κληροδοτείται από γενιά σε γενιά.

Ένας άλλος μύθος, αυτός της κήρυξης της επανάστασης από τον Π. Π. Γερμανό, στην Αγία Λαύρα τον Μάρτιο του 1821, διαθέτει ως μόνο “αποδεικτικό” στοιχείο το κείμενο που φέρεται να εκφώνησε ο Γερμανός σε κλήρο και πιστούς. Το κείμενο δημοσιεύτηκε στην γαλλική εφημερίδα «Le constitutionnel» τον Ιούνιο του 1821 ως η επαναστατική διακήρυξη της έναρξης του αγώνα. Ανακαλύπτεται από δημοσιογράφο της εφημερίδας «Το Βήμα» το 1966 και αναδημοσιεύεται στη «Φωνή των Καλαβρύτων» το 1988.

Ο Β. Κρεμμυδάς (1998), ο οποίος έχει επεξεργαστεί το λόγο αυτό και το μύθο του ρόλου του Π. Π. Γερμανού γενικότερα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το συγκεκριμένο κείμενο με πολύ δυσκολία και αρκετή φαντασία θα μπορούσε να εκληφθεί ως επαναστατική διακήρυξη. Στο μεγαλύτερο μέρος του παρατίθενται χωρία της Παλαιάς Διαθήκης με λανθασμένες παραπομπές και ασυνάρτητη δομή,

⁴¹ Διάφοροι έγκριτοι ιστορικοί όπως ο Καμπούρογλου και ο Σπυρίδων Λάμπρος με το έργο τους, το οποίο αποτέλεσε τομή στη νεοελληνική έρευνα και είναι απαλλαγμένο από φρονηματιστικές τάσεις, συντέλεσαν στην κατάρριψη του μύθου. Παρά τη σημαντικότερη προσφορά της ιστορικής έρευνας ο μύθος αποδείχθηκε πολύ ανθεκτικός και έφτασε απρόσβλητος ως τις μέρες μας με παρόμοια ιδεολογική βαρύτητα. Μέσα από την καλλιτεχνική του έκφραση, με τον πίνακα του Νικόλαου Γύζη («Το Κρυφό σχολειό», 1855/56) και το ποίημα του Ιωάννη Πολέμη («Το κρυφό σχολειό», 1900), γνωρίζει την κορύφωσή του.

χωρίς κανένα επαναστατικό υπαινιγμό και μόνο το τελευταίο τμήμα αφορά την επανάσταση στο οποίο ο Γερμανός φαίνεται να απαλλάσσει τους επαναστάτες από τις αμαρτίες τους και την υποχρέωση της νηστείας. Ο Κρεμμυδάς εντοπίζει σκοπιμότητες στη μετάφραση του κειμένου οι οποίες συντείνουν στην ιδεολογικοποίηση του και υποστηρίζει πως η ομιλία αυτή δεν εκφωνήθηκε τουλάχιστον στον τόπο και στο χρόνο που αναφέρεται. Το κείμενο είναι συντομώτατο, δεν περιέχει επαναστατικές παροτρύνσεις και το ύφος του δεν παραπέμπει στην επαναστατική ατμόσφαιρα της εποχής. Η εκφώνηση του δεν αναφέρεται σε καμιά άλλη πηγή ούτε καν σ' αυτά τα ίδια τα απομνημονεύματα του Π. Π. Γερμανού. Ενώ αντίθετα για τη σύναξη των προκρίτων στη Βοστίτσα προκειμένου να αποφασιστεί η έναρξη της επανάστασης και για την αρνητική στάση που κράτησε ο Μητροπολίτης υπάρχουν πολλές πηγές.⁴²

Ο Κρεμμυδάς (1998) συσχετίζει αυτό το κατασκευάσμα με το μύθο της ύψωσης του λαβάρου από το Γερμανό μόνο που ο μύθος για την ομιλία είχε άμεση χρηστική αξία γι' αυτούς που τον δημιούργησαν. Ο δεύτερος διαθέτει μεγαλύτερη ιδεολογική και συμβολική αξία και μια διαχρονικότητα που του επέτρεψε να φτάσει ως τις μέρες μας με αμείωτη συναισθηματική δυναμική καθώς κατάφερε ως εθνικό σύμβολο να συναιρεί τα βασικά στοιχεία της κυρίαρχης ιδεολογίας του τότε, αλλά εν πολλοίς και του τώρα: θρησκεία, μεγάλη ιδέα, εθνική ενότητα. Η μυθοποίηση της Αγίας Λαύρας οφείλεται πάλι στον Rouqueville ο οποίος στην *Ιστορία της Ελληνικής επανάστασης* (1824) παρουσιάζει εξωραϊσμένη την εικόνα της κήρυξης της επανάστασης και θρυλική τη συμβολή του Π. Π. Γερμανού, ενώ ταυτόχρονα παγιώνει στη συλλογική συνείδηση τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο. Ο μύθος κρυσταλλώνεται και εδώ, όπως και στην περίπτωση του κρυφού σχολείου, μέσα από

⁴² Ωστόσο κάποιοι ιστορικοί υποστηρίζουν πως ο Π. Π. Γερμανός δεν διαφωνούσε με την επανάσταση, ως Φιλικός, αλλά με το χρόνο έναρξής της. Ο Rouqueville, αδερφός του Γάλλου προξένου στην Πάτρα την εποχή εκείνη, φαίνεται, κατά τον Κρεμμυδά (1998), ο υπεύθυνος και για την κατασκευή και για τη διάδοση του μύθου. Η σχέση των δύο ανδρών είναι στενή και γνωστή και σ' αυτήν αποδίδει την αιτία γέννησης αυτού του μυθικού κατασκευάσματος. Η νέα πολιτική συγκυρία που διαμορφώνεται με την επανάσταση και η αλλαγή στο συσχετισμό δυνάμεων ρίχνει σε μειονεκτική θέση τόσο τον μητροπολίτη, λόγω της αρνητικής στάσης που κράτησε αυτός προσωπικά και η εκκλησία γενικότερα, όσο και στους αδερφούς Rouqueville, λόγω της αποδυνάμωσης του γαλλικού εμπορίου και κατά συνέπεια του πολιτικού ρόλου του προξενείου. Έτσι στο πλαίσιο μιας καθαρά πολιτικής συναλλαγής ο Γερμανός τονίζει τη σημαντική προσφορά του προξενείου στην επανάσταση σε αντιδιαστολή με το αγγλικό και ο Rouqueville προωθεί την εικόνα του Γερμανού στο γαλλικό κοινό ως πρωταγωνιστή της επανάστασης. Ο Γερμανός με την υποστήριξη της Γαλλίας θα είχε ισχυρό έρεισμα στο μοίρασμα της εξουσίας μετεπανάστατικά και το προξενείο θα αναβαθμιζόταν διατηρώντας σχέση με τον πρωτεργάτη της επανάστασης. Σ' αυτήν τη συναλλαγή η μία πλευρά αντλούσε κύρος από την πλασματική υπεραξία που είχε δημιουργήσει για την άλλη.

την καλλιτεχνική του αποτύπωση με αυτουργό τη στρατευμένη ζωγραφική και λογοτεχνία.

3.4. Εθνικός χώρος

Η δημιουργία των εθνών απαιτεί την ενσωμάτωση όλων των εσωτερικών διαφορών έτσι ώστε οποιαδήποτε τοπική ή εθνοτική ιδιαιτερότητα προϋπάρχει της δημιουργίας του έθνους να γίνεται υποδεέστερη της μεγάλης εθνικής οντότητας. Περιοχή, πόλη, χωριό είναι συνυφασμένα με το έθνος το οποίο συνιστά ένα μεγαλύτερο οντολογικό και πρακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοπικές δραστηριότητες συμβαίνουν. Τοπικές διαφορές απορροφούνται από τον “κώδικα μεγαλύτερης σημασίας”. Οι σύγχρονες επιταγές ταξινόμησης που συνοδεύουν τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας αναδομούν περιοχές και τοπικά χαρακτηριστικά ως αναπόσπαστα συστατικά της εθνικής πολυμορφίας (Edensor, 2002).

Συγκροτώντας την εθνική πολιτότητα (citizenship) σημαίνει ότι μετασχηματίζουμε τις ψυχοδομές των ανθρώπων έτσι ώστε να ιδρύσουν συγγένειες με τα εθνικά τοπία και να αισθάνονται ότι αναδύονται «φυσικά» / φυσιολογικά, ιστορικά και μυθικά / αυτοχθονικά από τη γη τους. Όσο πιο αμφισβητούμενη είναι η εθνική έκταση τόσο περισσότερο η παρουσία της εθνικής ουσίας χρειάζεται να ενδυναμωθεί με αντικείμενα που έχουν τη δική τους συγγένεια με τη χώρα-γη και να επιβεβαιωθεί ότι τα εθνικά τοπία είναι σπαρμένα με συλλογική μνήμη (Haldeman, 2004).

Ο Smith (1991) επισημαίνει ότι τα έθνη ορίζουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο τα μέλη τους πρέπει να ζουν, να εργάζονται και να οροθετούν μία ιστορική περιοχή η οποία τοποθετεί μία κοινότητα στο χρόνο και στο χώρο. Ο εθνικισμός πάντα εμπεριέχει τον ισχυρισμό ή την διεκδίκηση για τον έλεγχο της γης. Ένα έθνος χωρίς γη είναι σχήμα οξύμωρο. Η δημιουργία τους έθνους απαιτεί έναν ειδικό χώρο για να εγκατασταθεί η εθνική ομάδα, μια δική της γη, όχι οποιαδήποτε, αλλά μια ιστορική γη, την πατρίδα, την προγονική γη. Μόνο μια προγονική πατρίδα μπορεί να προσφέρει τη συναισθηματική και φυσική ασφάλεια που απαιτείται για τους πολίτες του έθνους, κατά συνέπεια «οι εθνικές ταυτότητες είναι εδαφοποιημένες ταυτότητες» (Πλουμίδης, 2011).

Καθημερινές στρατηγικές και πολιτικοί υπολογισμοί από τις ελίτ που διεκδικούν «ιδιοκτησιακούς τίτλους» σε συγκεκριμένες περιοχές, επενδύονται με ισχυρές συναισθηματικές σημασίες και πολιτισμικά νοήματα. Πολλές ομάδες ανθρώπων επενδύουν με ένα συγκεκριμένο συλλογικό συναίσθημα μία περιοχή που καταλαμβάνουν. Αυτό που διακυβεύεται είναι ένα ιστορικό και ποιητικό τοπίο που εμποτίστηκε με τον πολιτισμό και την ιστορία μιας ομάδας.

Είναι δύσκολο να αναφερθεί ένα έθνος που δεν συνδέεται με συγκεκριμένα αγροτικά τοπία. Αυτά τα τοπία αποτελούν επιλεκτικές συντομογραφίες για τα έθνη, συνεκδοχές μέσω των οποίων αναγνωρίζονται παγκοσμίως. Επίσης, όμως, είναι φορτισμένα με συμβολικές αξίες και αναπαριστούν εθνικές αρετές για τη διαμόρφωση της γεωγραφίας μέσα από τη φύση. Συγκεκριμένα γεωγραφικά χαρακτηριστικά παρέχουν συμβολικά και πολιτικά όρια, εθνικά σύνορα ορίζονται από θάλασσες, ποτάμια, βουνά, τα οποία προλαμβάνουν εισβολές και περιέχουν πολιτισμό και ιστορία συντηρώντας μυθικές συνέχειες. Μέσα από το μετασχηματισμό της ακατέργαστης φύσης έχουν αναδυθεί τα πιο πολύτιμα εθνικά χαρακτηριστικά και η καλλιέργεια της γης συμβολίζει τον τρόπο με τον οποίο τα έθνος έχει τραφεί (Edensor, 2002).

3.4.1. Εθνικά τοπία

Συχνά στα τοπία αποδίδεται ένας πιο ενεργός ρόλος, όταν ένα φυσικό τοπίο θεωρείται ότι επηρεάζει τα γεγονότα και συνεισφέρει στις εμπειρίες και τις μνήμες που σχηματοποίησε η κοινότητα. Αυτό γίνεται πράγματι όταν τα τοπία επενδύονται με εθνική συγγενική σημασία και γίνονται εγγενές στοιχείο του μύθου καταγωγής της κοινότητας (Smith, 1999).

Παρότι ο εθνικισμός αναφέρεται σε μια ιδεολογία που υπάρχει σε εθνική κλίμακα και απεικονίζει τα μέλη ενός έθνους μαζί σαν μια κοινή κοινότητα ανθρώπων, ξεχωριστά τα έθνη πάντα απεικονίζουν συγκεκριμένες περιοχές ως πηγές ιδεολογικής τροφοδότησης (Jones & Fowler, 2008). Είναι αυτό που ο Smith αποκαλεί *sacred centres* (ιερά κέντρα), αντικείμενα πνευματικού και ιστορικού προσκυνήματος που αναδεικνύουν τη μοναδικότητα της εθνικής “ηθικής γεωγραφίας”. Όπως και τα ιδεολογικά εθνικά τοπία έτσι κι αυτά είναι επιλεκτικά, συνεκδοχικά χαρακτηριστικά που ενσωματώνουν συγκεκριμένες ιδιότητες. Τυπικά αυτά τα χωρικά σύμβολα μνημονεύουν ιστορικά γεγονότα ή είναι στοιχεία προηγούμενων πολιτισμών,

παρέχουν αποδείξεις ενός ένδοξου παρελθόντος, μιας χρυσής εποχής, ή είναι μνημεία που έχουν ανεγερθεί για να θυμίζουν σημαντικά επεισόδια για μια αναδρομικά αναδομημένη εθνική ιστορία. Συχνά εξυμνούν το μοντέρνο χαρακτήρα του κράτους (Edensor, 2002). Αυτοί οι χωρικοί πόλοι έλξης συνιστούν τελετουργικά σημεία αναφοράς. Είναι σημεία φυσικού και ιδεολογικού προσανατολισμού γύρω από τα οποία οργανώνονται οι κύκλοι της μνήμης και στηρίζεται η πολιτική ιδεολογία των εθνών.

Ο εθνικισμός όφειλε να μεταδώσει τη βαθιά γνώση και τη συγγενική ταύτιση με την πατρίδα⁴³ ως την ιερή και απαραβίαστη προγονική πατρίδα, τη μόνη εγγύηση της ιστορίας και του πεπρωμένου του. Η γνώση και η αγάπη για την πατρίδα⁴⁴ έγινε έτσι αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος της εθνικής εκπαίδευσης και χρησιμοποίησε ως πηγή τροφοδοσίας την προϋπάρχουσα προσήλωση των ανθρώπων στα εθνικά τοπία (ethnoscapes).

3.5. Εθνικά σύμβολα

Τα εθνικά σύμβολα εδράζονται σε μια περιοχή όπου το έθνος ως φαντασιακή κοινότητα συναντά το κράτος το οποίο ως ένας συλλογικός θεσμός/οργανισμός δρα στην εμπειρική πραγματικότητα. Μέσα από την αδιάλειπτη έκθεση των εθνικών συμβόλων το κράτος νομιμοποιείται. Επιπλέον το κράτος χρησιμοποιεί τα ίδια αυτά σύμβολα για να επικοινωνήσει την εξουσία του ως ηγεμονικός μηχανισμός ισχύος (Geisler, 2005).

Ο Smith (1999) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα εθνικά σύμβολα καθώς όπως υποστηρίζει «αυτά δίνουν νόημα και καθιστούν απτές τις αφηρημένες έννοιες του εθνικισμού». Τα κριτήρια και οι κατηγορίες διαφοροποίησης από μόνες τους δεν προσφέρουν επαρκή εξήγηση για τη δύναμη της εθνικιστικής ιδεολογίας. Είναι το νόημα πίσω από τα σύμβολα μέσω των οποίων τα άτομα συλλογικά ταυτίζονται με το έθνος το οποίο δίνει στις κατηγορίες διαφοροποίησης αυτή την τρομακτική δύναμη.

Ο Hertzfeld υποστηρίζει ότι η γραφειοκρατία τροφοδοτείται από πηγές που είναι κοινές στο συμβολισμό των (δυτικών) εθνών-κρατών και στις επί μακρό

⁴³ Η Λεοντή (1998) υποστηρίζει ότι στην ελληνική κουλτούρα συχνά προτιμάται ο όρος «τόπος», από τους όρους «λαός» ή «πατρίδα» γιατί συνδέεται ευκολότερα με ένα γεωγραφικό χώρο κατοικημένο από Έλληνες και προσδίδει στη σχέση μία οικειότητα («ο τόπος μας»).

⁴⁴ Ο Αμερικανοκινέζος γεωγράφος Yi-Fu Tuan, επινόησε τον όρο “τοποφιλία” (topophilia) για να ορίσει «το συναισθηματικό δεσμό ενός λαού με ένα τόπο ή ένα τοπίο» (Πλουμίδης, 2011).

εγκατεστημένες φόρμες κοινωνικού, πολιτιστικού και φυλετικού αποκλεισμού στην καθημερινή ζωή. Τα σύμβολα επίσης παρέχουν τη δυνατότητα στα μέλη της ομάδας για κοινή νοηματοδότηση των απογοητεύσεων και των ταπεινώσεων (Hertzfeld 1992). Δύο είναι τα ισχυρότερα και συναισθηματικά πιο φορτισμένα εθνικά σύμβολα: η εθνική σημαία και ο εθνικός ύμνος

Η εθνική σημαία επιτελεί μία συμβολική λειτουργία καθώς συνιστά ένα σημείο συμπύκνωσης νοήματος και μια εστία συναισθηματικής διέγερσης για την κοινωνία. Συμβολίζει τον ιερό χαρακτήρα του έθνους (Billing, 1995).

Σε πολλές περιπτώσεις το σημαίνον ενός εθνικού συμβόλου εμπεριέχει μία ιστορική αναφορά την οποία μοιράζονται όλα τα μέλη του έθνους αλλά δεν είναι αυτή πάντα προσβάσιμη στους ξένους. Επιπλέον, αυτή η συνοπτική ιστορική μνήμη που μοιράζονται τα μέλη δεν συνιστά ένα φυσικό δεσμό αλλά μία σύβαση. Πρέπει να ανανεώνεται μέσα από σταθερές πρόβες ώστε να μην χαθεί το αυθεντικό του νόημα (Geisler, 2005, XVIII). Με την ευθύνη αυτής της ανανέωσης έχει επιφορτιστεί σε μεγάλο βαθμό η εκπαίδευση ως ένας από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, τόσο μέσα από τη διδασκαλία όσο και από τις μνημονευτικού χαρακτήρα τελετές.

3.6. Εθνικισμός και πατριαρχία

Είναι πια αναγνωρισμένη η σχέση του εθνικού συναισθήματος με τις πατριαρχικές αξίες. Η ανάλυση των έμφυλων σχέσεων συνιστά κεντρικό άξονα στην κατανόηση της δημιουργίας και της εξέλιξης του τρίπτυχου «Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια» το οποίο συμπυκνώνει την ελληνική εθνικιστική ιδεολογία (Γαζή, 2011).

Ο εθνικισμός προσφέρει τον κατάλληλο χώρο για την πραγμάτωση του ανδρισμού (Connell 1987) με δύο κυρίως μηχανισμούς: είτε μέσα από την οικοδόμηση του εθνικού κράτους ως ουσιαστικά ανδρικού θεσμού. Αυτός, όπως επισημαίνουν φεμινίστριες μελετήτριες, χαρακτηρίζεται από ιεραρχική δομή εξουσίας, την κυριαρχία των ανδρών στις θέσεις λήψης αποφάσεων, τον εσωτερικό - με κριτήριο το φύλο- καταμερισμό εργασίας, και την ανδρική νομική ρύθμιση των δικαιωμάτων των γυναικών, της εργασίας και της σεξουαλικότητας. Είτε πάλι, μέσα από την καλλιέργεια της κουλτούρας του εθνικισμού, η οποία έχει δομηθεί δίνοντας έμφαση και απηχώντας ανδρικά πολιτισμικά θέματα και αξίες όπως η τιμή, ο πατριωτισμός, η γενναιότητα και το καθήκον. Σε μια σύντηξη με τη

«μικροκουλτούρα» του ανδρισμού στην καθημερινή ζωή είναι δύσκολο να διακρίνει κάποιος/α αν αυτές οι αξίες αναφέρονται στον εθνικισμό ή στον ανδρισμό καθώς είναι το ίδιο άρρηκτα συνδεδεμένες και με τις δύο ιδεολογίες με “κρεσέντο” την στρατιωτική ετοιμότητα που συναρθρώνει τους δύο συμβολικούς «τόπους».

Από την άλλη πλευρά οι γυναίκες έχοντας το ρόλο της μήτρας του έθνους όφειλαν να είναι παραδείγματα αρετής: το βάρος της εκπροσώπησης της συλλογικής ταυτότητας και του μελλοντικού πεπρωμένου συνέβαλε στην παγίωση του ρόλου των γυναικών ως φορέων της συλλογικής τιμής (Yuval-Davis, 1997). Αφού ήταν οι παθητικοί φύλακες της εθνικής παράδοσης και ηθικής δεν έπρεπε να ατιμαστούν διότι στο πρόσωπό τους θα ατιμάζονταν, το έθνος (και τελικά και οι άντρες). Παρόλα αυτά η ταύτιση της γυναίκας με τη φυσική καταγωγή της φυλής και κατά προέκταση με τη φύση έχει πολύ περισσότερο «βάθος». Η εικόνα των γυναικών ως γεννητόρων και τροφών του έθνους βασίζεται στην ιδέα για την ασυνείδητη φυσική γονιμότητα που προσιδιάζει στα ζώα (Nagel, 1998). Είναι εδώ και δεκαετίες αναγνωρισμένο ότι η γυναίκα παραλληλίζεται με τη φύση/βιολογία - σώμα/ανορθολογισμό και ο άνδρας με τον πολιτισμό/διανοητικότητα - νου/ορθολογισμό, οικοδομώντας τους αντίστοιχους αξιολογικούς «δυσισμούς» οι οποίοι και θεμελιώνουν/δικαιώνουν την επιβολή των δεύτερων πάνω στα πρώτα εδώ και αιώνες. Οι εννοιολογικοί αυτοί δυισμοί συνδέονται και με τις θρησκευτικού/εκκλησιαστικού τύπου συμπαραδηλώσεις που χαρακτηρίζουν τη νεότερη ιστορία της Ελλάδας, όπου η «ευτυχής συζυγία» οικογένειας και θρησκείας συσχετίστηκε ισχυρότατα με την υποβάθμιση των γυναικών που «δεν μπορούσαν, δεν είχαν τα διανοητικά προσόντα -και άρα δεν edικαιούντο- να διδάξουν ιστορία» (Γαζή, 2011). Έτσι και παρά την καταγωγή του έθνους από τη γυναίκα/μάννα/φύση, το σύγχρονο κράτος τοποθέτησε τους αρσενικούς προγόνους στο παρελθόν ως πατέρες και αρχηγούς του έθνους και ως πηγή των ικανοτήτων και του «πολιτισμού»: της ευφυΐας του έθνους, της τέχνης και των κατασκευών που συγκροτούν τελικά την πατρική κληρονομιά. Ακόμη και στην αποδεδειγμένα δική τους περιοχή στο απώτερο παρελθόν η εικόνα των γυναικών δομήθηκε ως υποκείμενων των ανδρών και χωρίς συμμετοχή στην πολιτική και την τέχνη αλλά με δραστηριότητα εντός της οικίας στην υπηρεσία ανδρών και παιδιών (Nagel, 1998).

4. Θρησκευτική διάσταση στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας.

4.1. Στην Ευρώπη

Ο ρόλος της θρησκείας στη διαδικασία οικοδόμησης της εθνικής ταυτότητας δύσκολα επιδέχεται γενικεύσεις καθώς οι ιστορικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης επιβάλλουν μια πιο συγκεκριμένη και εξατομικευμένη θεώρηση. Ωστόσο υπάρχει μια γενική αντίληψη ότι στη δυτική Ευρώπη τα έθνη υπήρξαν προϊόν μια διαδικασίας ομογενοποίησης με άμεσο αποτέλεσμα και στόχο την περιθωριοποίηση και ενίοτε την εξάλειψη των τοπικών γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Ματάλας, 2002). Κατά τον Anderson (1997) η εθνική κοινότητα αποτελεί μια φαντασιακή σύλληψη η οποία προέκυψε κατά την αποδόμηση των θρησκευτικών κοινοτήτων και την κατάρρευση των δυναστικών καθεστώτων. Ο εθνικισμός συνδέθηκε και πολλές φορές ταυτίστηκε με τον εκσυγχρονισμό και την εκκοσμίκευση του κράτους και η υποβάθμιση της εκκλησίας (φορέας κατεξοχήν συντηρητικών αξιών) φάνηκε αναπόφευκτη. Έχει υποστηριχθεί όμως πως αυτό που εγκαταλείφθηκε με τον Διαφωτισμό ήταν η θρησκευτική αυθεντία στην πολιτική της διάσταση αλλά όχι η θρησκευτική πίστη. Στην χριστιανική δύση σχετικά νωρίς (σε σχέση με το Ισλάμ) απογυμνώθηκε η θρησκευτική ηγεσία από τις πολιτικές της εξουσίες, ωστόσο ο δεσμός του έθνους κράτους με αυτήν ποτέ δεν κλονίστηκε τόσο ώστε να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολιτικά η επιρροή της στους πιστούς (Μιχαήλ, 1992). Η διαδικασία αυτή δεν είναι μονοδιάστατη και καλύπτει ένα φάσμα σχέσεων που κυμαίνεται από τον απόλυτο διαχωρισμό έθνους-κράτους και θρησκείας μέχρι τον μετασχηματισμό της εκκλησίας σε προέκταση κρατικής διοίκησης, όπως έγινε στην Ελλάδα (Μουζέλης, 1994).

Και αυτό γιατί το πρόταγμα του εκσυγχρονισμού και η εκκοσμίκευση που τον συνόδευε στους εθνικισμούς της Ευρώπης δεν ήταν κατά τη διαδικασία της εθνικής ολοκλήρωσης το ίδιο ισχυρό σε όλες τις περιπτώσεις (Λέκκας, 1989). Συνεπώς η σχέση του εθνικισμού με τη θρησκεία φαίνεται να είναι μια σχέση εξαιρετικά πολυκύμαντη (Λίποβατς, 1993).

Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στη Βαλκανική, οι δεσμοί της θρησκείας και της εθνικής συνείδησης ήταν πολύ ισχυροί και η θρησκεία χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να λειτουργήσει ενοποιητικά. Άλλοι πάλι εθνικισμοί όχι μόνο δεν

χρησιμοποίησαν τη θρησκεία ως πολιτισμικό στοιχείο ενοποίησης για την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης αλλά επιπλέον την αντιστρατεύτηκαν σθεναρά (Γαλλία, Τουρκία).⁴⁵

Στις περιπτώσεις λοιπόν που είχαμε σαφή χρήση της θρησκευτικής πίστης στη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας παρατηρούμε ότι αφενός η εθνικιστική ρητορική χρησιμοποίησε εργαλειακά τη θρησκεία ως παράγοντα προσδιορισμού της εθνικής ταυτότητας αφετέρου η θρησκεία διεκδίκησε συγγενικούς δεσμούς με τον “εθνικό κορμό” και αυτοπροβλήθηκε ως δομικό συστατικό της εθνικής συνείδησης (Μιχαήλ, 1992).

Έτσι παρά τα οικουμενικά μηνύματα που προσδοκούσαν να στείλουν οι θρησκείες δεν κατάφεραν να αποφύγουν την ταύτιση με συγκεκριμένες εθνικές ομάδες. Σε πολλές περιπτώσεις μια “αμιγώς” θρησκευτική κοινότητα μετασχηματίστηκε σε αμιγώς εθνική. Σ’ αυτές τις εθνικές ομάδες, οι οποίες αντλούν συμβολισμούς και κριτήρια κατηγοριοποίησης από τη θρησκευτική ιδεολογία, η διολίσθηση από τη μία ταυτότητα στην άλλη είναι πολύ εύκολη. Τα τελετουργικά των εκκλησιών τροφοδοτούν τις εθνικές κοινότητες με ιερά σύμβολα (Smith, 2000). Τα θρησκευτικά αυτά σύμβολα αποκτούν εθνική περιβολή, η θρησκεία πολιτικοποιείται έντονα και ιδιοποιείται εθνικά σύμβολα (Κουλούρη, 2002). Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπρόσωποι των εκκλησιών διεκδίκησαν για λογαριασμό τους τον ρόλο του θεματοφύλακα των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, της κληρονομιάς του έθνους και του φορέα της εθνικής ιδεολογίας (Smith, 2000).

Η χρήση της θρησκείας από την εθνικιστική ιδεολογία η οποία πρεσβεύει τον εκσυγχρονισμό και στοχεύει στη μετάβαση από την παραδοσιακή κοινωνία στη σύγχρονη φαντάζει τουλάχιστον αντιφατική. Δύο ιδεολογίες εκ των οποίων η μια αντιμάχεται και η άλλη πρεσβεύει τον ορθό λόγο συμπορεύονται για την επίτευξη κοινού στόχου. Παρόλα αυτά η θρησκεία εξακολουθεί να λειτουργεί συνεκτικά ανάμεσα στο σώμα εκείνων των ανθρώπων που ο εθνικισμός επιδιώκει να αναδείξει ως αυθύπαρκτη πολιτισμική και πολιτική οντότητα (Λέκκας, 1989). Είναι μια αρχαία οδός για την καλλιέργεια επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ ανθρώπων που μπορεί να μην έχουν τίποτα άλλο κοινό μεταξύ τους. Η συνεκτική της δύναμη μέσω

⁴⁵ Σε άλλες περιπτώσεις τηρήθηκε μια στάση ουδετερότητας και σε άλλες ο εθνικισμός συνέβαλε στην άμβλυνση των διαφορών και των εντάσεων μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων (Λέκκας, 1989). Η θρησκεία επιπλέον είχε διαλυτική επίδραση στη διαδικασία εθνικής συγκρότησης και αυτό συνέβη όταν τα οικουμενικά μηνύματα των θρησκειών απευθύνθηκαν σε υπερεθνικές κοινότητες ή όταν θρησκευτικά σχίσματα διέσπασαν εθνικές ενότητες (Ελβετία, Ιρλανδία) (Smith, 2000).

της κοινής λατρείας είναι δεδομένη και πολύ χρήσιμη για τις εθνικιστικές επιδιώξεις (Hobsbawm, 1994).

Οι νέοι πολιτικοί ηγέτες των εθνών-κρατών δεν μπορούν να παραγνωρίσουν αυτήν τη δύναμη της θρησκευτικής πίστης των πρώην υπηκόων και νυν πολιτών και δεν έχουν άλλη επιλογή από το να την χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους μετατρέποντάς την σε όχημα νομιμοποίησης της ηγεμονίας τους (Μιχαήλ, 1992).

Και μόνο η χρήση της θρησκείας από τον εθνικισμό δηλώνει από μόνη της πως η αποδόμηση της παραδοσιακής κοινωνίας αρχίζει να συντελείται καθώς η θρησκεία παίζει ένα ρόλο διαφορετικό από αυτόν που είχε ως τη στιγμή αυτή. Δεν έχουμε λοιπόν τη θρησκεία με την πάγια και αναλλοίωτη μορφή της να περνάει από τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας στο σύγχρονο, αλλά την αναδιαμόρφωσή της και τον επαναπροσδιορισμό στόχων, ρόλων και λειτουργιών της προκειμένου να ανταποκριθεί στις καινούριες απαιτήσεις. Αλλάζει πρόσωπο καθώς για πρώτη φορά συμμετέχει στη διαδικασία προσδιορισμού μια ομάδας ανθρώπων ως έθνος, μιας ομάδας που δεν είναι θρησκευτική αλλά πολιτική (Λέκκας, 1989).

4.2. Στην Ελλάδα

Στην Οθωμανική Αυτοκρατορία έχουμε σχεδόν χρονική ταύτιση της θεσμοποίησης των θρησκευτικών κοινοτήτων και της διάδοσης της εθνικής ιδέας και μάλιστα η τελευταία ερείδεται στις κοινότητες αυτές. Η ελληνική εθνική ιδέα γεννήθηκε μέσα, αφορούσε την ορθόδοξη κοινότητα της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και στόχευε στον μετασχηματισμό της σε εθνική. Ο επαναπροσδιορισμός της θρησκευτικής κοινότητας και ο μετασχηματισμός της σε πολιτική οντότητα στην ελληνική περίπτωση εκφράστηκε μέσα από δύο κυρίαρχες αντιτιθέμενες τάσεις κατά τη συγκρότηση του εθνικού κράτους (Ματάλας, 2002). Η πρώτη εκφραζόταν από τους οπαδούς του Πατριαρχείου που πρέσβευαν την οικουμενικότητα της ορθοδοξίας και η δεύτερη από τους υποστηρικτές της εθνικοποίησης της εκκλησίας. Η πρώτη τάση θεωρεί την ορθόδοξη κοινότητα ως ένα σώμα που μπορεί να συμπεριλάβει και αλλόγλωσσους ορθόδοξους πληθυσμούς οι οποίοι και θα μπορούσαν να αποτελέσουν συστατικά στοιχεία του ελληνικού έθνους. Το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται πολυφυλετικό και πολυπολιτισμικό και δεν χρησιμοποιούνται βιολογικά κριτήρια για να οριστεί. Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει η πολιτική στόχευση, η επιδίωξη της εθνικής ολοκλήρωσης μέσα από τη δημιουργία ενός έθνους πολύ ευρύτερου από

αυτό που οραματιζόταν η άλλη τάση και δεν αποτελεί αυτή η άποψη έκφραση του χριστιανικού οικουμενισμού (όπως αρχικά υποστηρίχθηκε). Η άλλη τάση προωθούσε την ταύτιση εκκλησίας και έθνους-κράτους ως έκφραση εκσυγχρονισμού (Ματάλας, 2002). Συνοψίζοντας: «Οι πρώτοι ζητούσαν την ελληνοποίηση της ορθόδοξης κοινότητας και οι δεύτεροι την κρατικοποίηση της εκκλησίας» (Λιάκος, 2002).

Η αντιπαράθεση αυτή εμπίπτει στο γενικότερο δίλημμα ανάμεσα στην “ελληνική” και στην “ρωμαίικη” εθνική εικόνα. Από τις δύο αυτές αντιθετικές προσεγγίσεις της ελληνικής εθνικής ταυτότητας η πρώτη συνδέεται με τη δύση και προβάλλει το επιχείρημα της γέννησης του ευρωπαϊκού πολιτισμού από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ενώ στη δεύτερη κυριαρχεί η επίδραση του τουρκικού πολιτισμού και της ορθοδοξίας. Πάνω σε αυτή την αντιπαράθεση στηρίχθηκε και η διαμάχη για το γλωσσικό ζήτημα αφού χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ιδεολογικά επιχειρήματα και εκφράστηκαν οι ίδιες αντικρουόμενες τάσεις του οριενταλισμού και της δυτικοστρέφειας (Τζιόβας, 1989).

Με την κήρυξη τελικώς του αυτοκέφαλου έχουμε ουσιαστικά τον ανέκκλητο σφιχτό εναγκαλισμό της Εκκλησίας της Ελλάδας με τον ελληνικό εθνικισμό και τον μετασχηματισμό της σε ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, τόσο ώστε από εκεί και πέρα να πρωτοστατεί σε όλες τις εθνικιστικές πρωτοβουλίες μέχρι και τις μέρες μας. Αυτή η πορεία αποτελούσε εκτροπή για την ορθόδοξη παράδοση και ακολούθησε τις ριζικές αλλαγές που συντελέστηκαν γι’ αυτόν το σκοπό στις αξίες της εκκλησίας (Κιτρομηλίδης, 1997). Μέσα από “θεωρητικούς συμβιβασμούς” αναθεωρήθηκε και αναπροσδιορίστηκε όλη η παράδοση της ανατολικής Ορθοδοξίας συνδέοντας άρρηκτα πια την εκκλησία με το έθνος «επιλέγοντας την διοικητική υπαγωγή σε αυτό και την εγκόλπωση της εθνικής ιδεολογίας» (Μανιτάκης, 2000).

Κατά τη διαδικασία συγκρότησης του ελληνικού έθνους υπήρξε αναπόφευκτη η σύγκρουση ορθοδοξίας και εθνικισμού στο επίπεδο των θεμελιακών αρχών που συγκροτούν το ιδεολογικό σώμα των δύο φιλοσοφιών. Το οικουμενικό πνεύμα της ορθοδοξίας που συμπεριλαμβάνει όλους τους ανθρώπους πέρα από κάθε διάκριση δεν συνάδει με τις αυστηρές περιχαρακώσεις που επιβάλλει η συγκρότηση του έθνους. Έτσι η προοπτική δημιουργίας εναλλακτικών συλλογικών ταυτοτήτων πέραν της χριστιανικής ορθόδοξης και ακόμη περισσότερο της συγκρότησης πολιτικών οντοτήτων με βάση αυτές τις νέες ταυτότητες δεν βρίσκει οπαδούς στους κόλπους της εκκλησίας. Ωστόσο, κυρίαρχη παραμένει στη συλλογική συνείδηση η άποψη ότι στην περίπτωση ειδικά της Ελλάδας η ορθόδοξη εκκλησία υπήρξε ο θεματοφύλακας της

εθνικής συνείδησης με ενεργό συμμετοχή στην επανάσταση και ο πρωτεργάτης στην πορεία πραγμάτωσης της εθνικής ιδέας. Διάφορες ιστορικές προσεγγίσεις ερίζουν ως προς αυτό το θέμα το οποίο μπορεί να εξεταστεί μόνο ως ιστορικό πρόβλημα. Η ορθόδοξη εκκλησία συνέβαλε όντως σημαντικά στη διατήρηση της χριστιανικής ταυτότητας κατά την Οθωμανική Αυτοκρατορία, η υπαγωγή αυτή όμως ήταν καθαρά θρησκευτικής διάστασης. Θεωρείται «ένας από τους μεγαλύτερους αναχρονισμούς της ευρωπαϊκής και βαλκανικής ιστοριογραφίας η μετάγγιση εθνικού περιεχομένου σε αυτή την παραδοσιακή θρησκευτική διάκριση» (Κιτρομηλίδης, 1997). Επίσης η εκκλησία και οι επιμέρους θεσμοί της (μοναστήρια) συνέτειναν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, αποτελώντας ακρογωνιαίο λίθο στην προσπάθεια συγκρότησης εθνικής ταυτότητας (Κιτρομηλίδης, 1997). Μέσω της γλώσσας συγκροτήθηκε ή επινοήθηκε η ιδέα της αρχαιότητας η οποία αποτελεί απαραίτητο συστατικό της έννοιας του έθνους και του ιδεολογήματος της αδιάρρηκτης συνέχειάς του (Anderson, 1997). Ο μετασχηματισμός της ορθόδοξης κοινότητας σε ελληνική εθνική κοινότητα ευνοήθηκε εξαιρετικά από το γεγονός ότι η ιερή γλώσσα της θρησκείας ήταν ίδια με τη γλώσσα του εθνικισμού.⁴⁶ Η συμβολή της στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας δεν εκχωρεί εντούτοις αυτόματα στην εκκλησία το δικαίωμα για τη διεκδίκηση της μερίδας του λέοντος στο “εθνικό κλέος” που και η εθνική ιστορία κάνει για λογαριασμό της.

Οι αρχές της εκκλησίας επί Οθωμανικής Αυτοκρατορίας επέβαλαν με σαφήνεια έναν “υπερεθνικό” χαρακτήρα. Με την κήρυξη του αυτοκέφαλου των βαλκανικών εκκλησιών έχουμε τον βαθύ κλονισμό αυτής της οικουμενικότητας και την προσπάθεια για εθνικοθρησκευτική ταύτιση. Έτσι η εγκόσμια θρησκεία που μεριμνά για το σύνολο του κόσμου, ταυτίζεται με το έθνος που αφορά μία μόνο κοινότητα (Ντανιέλ, 1996). Ο χριστιανισμός δεν μπορεί να ταυτίζεται με τον εθνικισμό χωρίς να χάνει την ταυτότητα του και να αρνείται τον εαυτό του (Λίποβατς, 1995). Σήμερα βέβαια η διάδοση της εθνικιστικής κατήχησης έχει αμβλύνει τελείως την αντιπαράθεση ανάμεσα στην ελληνικότητα και την ορθοδοξία

⁴⁶ Ο Anderson (1997), βέβαια, υποστηρίζει ότι η ελληνική γλώσσα δεν κατάφερε να έχει ποτέ την αίγλη της ιερής γλώσσας, όπως είχε η λατινική για τον καθολικισμό, διότι έφερε τη φθορά της καθημερινής χρήσης και τριβής με τους πιστούς. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι επειδή η γλώσσα του Ευαγγελίου δεν ήταν ίδια με την καθομιλουμένη ούτε απολύτως κατανοητή για τους πιστούς, λειτουργούσε τελικά ως ιερή γλώσσα (Ματάλας, 2002). Η καθιέρωση της ως επίσημη εθνική γλώσσα υποστηρίχθηκε τόσο από το κράτος και τους λογίους όσο και από την εκκλησία. Έτσι η ιερή γλώσσα των γραφών γίνεται η εθνική γλώσσα του κράτους υποβοηθώντας την εθνικοθρησκευτική ταύτιση και παράγοντας τα “ιδεολογικά εκείνα σχήματα” που ήταν απαραίτητα για τη σύζευξη των δύο ιδεολογιών και το συγκερασμό των δύο αυτοτήτων (Ματάλας, 2002).

και στη σύγχρονη Ελλάδα υπάρχει απόλυτη σύμπλευση (Kedourie, 1998). Η δήλωση της θρησκευτικής πίστης ταυτίζεται με αυτήν της εθνικοφροσύνης σε τέτοιο βαθμό ώστε οι έννοιες “Χριστιανός” και “Έλληνας” να καθίστανται ταυτόσημες (Λέκκας, 1989).

Η σημερινή ταύτιση εθνικισμού και θρησκείας (ελληνικότητας και ορθοδοξίας) δεν πρέπει να συσκοτίζει τη χρήση της θρησκευτικής πίστης για την επίτευξη πολιτικών στόχων. Στην ελληνική περίπτωση μάλιστα όπου οι ανταγωνιστικοί (βαλκανικοί) εθνικισμοί ήταν ομόθρησκοι αποκαλύπτεται η πολιτική εκμετάλλευση του θρησκευτικού αισθήματος και καταδεικνύεται η “κατασκευή” της παραπάνω ταύτισης. Έτσι ο ανταγωνισμός των εθνικισμών στα Βαλκάνια (Ελλάδα-Βουλγαρία), με προβεβλημένη ομολογουμένως τη θρησκευτική διάσταση, αποκαλύπτει τον εξόχως πολιτικό χαρακτήρα του καθώς οι όποιες εντάσεις ανάμεσα στις εθνικές εκκλησίες δεν προέκυψαν από δογματικές διαφορές αλλά από διοικητικές συγκρούσεις κατά τη νομή της εξουσίας που είχαν να κάνουν με τη διαφορετική εθνοτική προέλευση του κλήρου (Λέκκας, 1989).⁴⁷

Η μελέτη λοιπόν της δημιουργίας των εθνικών εκκλησιών και οι μεταξύ τους αντιπαραθέσεις περνάει αναπόφευκτα μέσα από τις εθνικές συγκρούσεις και αυτό αποδεικνύει τον κλονισμό της αυθυπαρξίας της και το μετασχηματισμό της λειτουργίας της εκκλησίας ως κοινωνικού θεσμού κατά τη διάρκεια συγκρότησης των εθνών-κρατών.⁴⁸

Η θρησκευτική πίστη δεν μπορεί να επιτελέσει τέτοιου τύπου λειτουργίες και να προσφέρει τις υπηρεσίες της σε εθνικιστικούς στόχους χωρίς να αλλοτριωθεί. Η πολιτική χρήση της πίστης και η μετατροπή της σε μηχανισμό κινητοποίησης των ανθρώπων για επίτευξη εγκόσμιων στόχων (εθνική ανεξαρτησία, συγκρότηση εθνικού κράτους) την απομακρύνει από τον πνευματικό, μεταφυσικό της χαρακτήρα (Λέκκας, 1989). Χάνει την υπερβατική της διάσταση και από δίοδος επαφής με το Θεό υποβαθμίζεται σε μέσο πολιτικών επιδιώξεων. Από την άλλη πλευρά η έντονη

⁴⁷ Η ορθόδοξη εκκλησία, η οποία τέθηκε στην υπηρεσία εθνικών συμφερόντων, προβάλλεται ως θεμελιακό σημείο αναφοράς για την εθνική περιχαράκωση “εύλογα” έναντι των αλλόδοξων Τούρκων. Κάνει όμως το ίδιο και στην περίπτωση των ομόθρησκων Βουλγάρων, αφού έχει φροντίσει βέβαια πρώτα να υποβαθμίσει τη θρησκεία των γειτόνων σε αίρεση, και οι συγκρούσεις που υπήρξαν και στη δεύτερη περίπτωση ήταν τουλάχιστον το ίδιο έντονες για τον εθνικό προσδιορισμό των δύο πλευρών (Κουλούρη, 2002).

⁴⁸ Σε αυτήν τη ριζική αλλαγή του ρόλου της οφείλεται και η αδυναμία της να αρχίσει στη συνέχεια ένα ουσιαστικό διάλογο με την παράδοσή της και να επανακαθορίσει τη θέση της στην κοινωνία αλλά προωθώντας το βυζαντινό της χαρακτήρα και έναν άγονο δογματισμό αποκόβεται τόσο από την ίδια την κοινωνία όσο και από τη δύση στερώνοντας της κάθε δυνατότητα για διάλογο και αλληλεπίδραση (Γεράσης, 1989).

αλληλεξάρτηση και διαπλοκή του κράτους με την εκκλησία απομακρύνει το πρώτο από τον κοσμικό και φιλελεύθερο χαρακτήρα που ευαγγελίζεται, με ό,τι μπορεί να σημαίνει αυτό για δικαιώματα, ελευθερίες και δημοκρατικούς θεσμούς.

4.3. Θρησκεία και εκπαίδευση

Στη σύγχρονη Ελλάδα η ορθοδοξία και η φιλοπατρία λειτουργούν ως οι δύο θεμελιώδεις ιδεολογικοί άξονες της νεοελληνικής ταυτότητας. Είναι αυτοί που νοσηματοδοτούν και δίνουν περιεχόμενο στην εθνική συνείδηση και η άρρηκτη αλληλοδιαπλοκή τους δίνει το στίγμα του νεοελληνικού εθνικισμού. Η ορθοδοξία προβάλλεται ως ο θεματοφύλακας του ελληνισμού που μέσα από μεταφυσικές (και όχι μόνο) διεργασίες προάσπιζε πάντα τα ελληνικά συμφέροντα. Η ορθοδοξία και ο ελληνισμός προβάλλουν ως έννοιες συμφυείς και ενίοτε ταυτόσημες. Η μετάπτωση από τη μία υπαγωγή στην άλλη είναι συνεχής και θεμιτή μια και στη συλλογική συνείδηση έχει παγιωθεί η έννοια του ελληνορθόδοξου ως η μία και μοναδική εκδοχή της ελληνικότητας. Η προσβολή ή απόρριψη της εκκλησίας μπορεί να θεωρηθεί ως εθνική προδοσία και η προσβολή των εθνικών συμβόλων ως ιεροσυλία. Αυτή η εθνοθρησκευτική ταύτιση αναδύεται από όλες τις εκφράσεις της κοινωνικής ζωής της χώρας και αντανακλάται με ενάργεια τόσο στο Σύνταγμα όσο και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η εκπαίδευση ως θεμελιακός ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους έχει θεσμοθετημένα επιφορτισθεί να γαλουχήσει γενιές μαθητών και μαθητριών με βάση της αρχές του ελληνοχριστιανισμού.

Η Ελλάδα διαθέτει το μόνο Σύνταγμα στην Ευρώπη το οποίο αρχίζει με την επίκληση της Αγίας Τριάδας καθώς και το μόνο Υπουργείο που συστεγάζει εθνική Εκπαίδευση και θρησκεία. Ο σφιχτός αυτός εναγκαλισμός κράτους-εκκλησίας βρίσκει την πληρέστερη έκφρασή του στη σχέση εκκλησίας και εκπαίδευσης (Σωτηρέλης, 1998). Ο κρατικός μηχανισμός έχει τεθεί στην υπηρεσία της εκκλησίας προκειμένου αυτή να διαδώσει το λόγο της και μέσα από την αναπαραγωγή των χριστιανικών προτύπων να συντηρήσει την εξουσία της και την επιρροή της (Δημητρόπουλος, 2001). Ο βαθμός παρείσφρησης θεοκρατικών αντιλήψεων και η δυνατότητα της εκκλησίας να επεμβαίνει στα εκπαιδευτικά πράγματα αντανακλούν την πρόοδο στη διαδικασία θρησκευτικού αποχρωματισμού. Τα βήματα που γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση είναι υποτυπώδη, αν όχι ανύπαρκτα, όπως καταδεικνύουν συγκεκριμένα στοιχεία και πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα «η θρησκευτική εκπαίδευση

στην Ελλάδα έχει παραδοσιακά χειραγωγικό χαρακτήρα» (Σωτηρέλης, 1998). Είναι κατηχητικού τύπου καθώς αποσκοπεί στην ενίσχυση του θρησκευτικού φρονήματος και όχι στη μετάδοση θρησκευολογικών γνώσεων. Είναι μονοφωνική γιατί αφορά την “επικρατούσα θρησκεία” και αποκλείει αλλόθρησκους εκπαιδευτικούς από την διδασκαλία. Είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές για τους οποίους δεν έχει δηλωθεί από τους γονείς άλλο δόγμα. Τα σημεία αυτά δεν έχουν υποστεί καμία τροποποίηση στο νέο σύνταγμα, παρότι απαλείφθηκε η ρητή συσχέτιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης με “τις ιδεολογικές κατευθύνσεις του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού” και περιορίστηκε μόνο στην “ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης”. Ακόμη και αυτή όμως η “ουδέτερη” διατύπωση, και ακόμη περισσότερο η κατά το δοκούν εφαρμογή της, όχι μόνο δεν συνάδει με το πνεύμα φιλελεύθερων πολιτευμάτων αλλά επιπλέον παραβιάζει και την Ευρωπαϊκή σύμβαση των δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Σωτηρέλης, 1998).

Στα αναλυτικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (πλην της τριτοβάθμιας) είναι πρόδηλος, σαφής και ρητός ο σκοπός της διδασκαλίας των Θρησκευτικών η οποία ουσιαστικά αποβλέπει στην ενστάλαξη των αξιών που πρεσβεύει η ορθόδοξη θρησκεία και την πνευματική, θρησκευτική χειραγωγή των μαθητών. Εθνικός και θρησκευτικός φρονηματισμός συμπλέουν και διατυπώνονται με καθαρότητα και σαφήνεια (Σωτηρέλης, 1998). Έρευνες έχουν δείξει πως τόσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα και η καθημερινή πρακτική στα σχολεία όσο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο των βιβλίων που διδάσκονται εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό την ιδέα της εθνικοθρησκευτικής ταύτισης που περιγράφηκε παραπάνω. Ο ιδεολογικός άξονας της ελληνορθοδοξίας είναι θεμελιώδης και αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς όταν γίνεται λόγος για εθνική ταυτότητα -ειδικά όταν αυτή τελεί υπό απειλή.

Πιο συγκεκριμένα στοιχεία αποδεικνύουν ότι είναι διάχυτη η άποψη στους/στις εκπαιδευτικούς πως ο κίνδυνος πολιτισμικής αλλοίωσης από ξένες επιρροές έγκειται στην “αλλοίωση της γλώσσας και της ελληνορθόδοξης παράδοσης” (Ασκούνη, 1997). Όπως επίσης θεωρούν πως αυτό που συμβάλλει στη δόμηση της εθνικής ταυτότητας είναι η καλλιέργεια της γλώσσας, της ορθόδοξης πίστης και ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με αυτό το καθήκον (Ιγγλέση, 1997).

Η αδυναμία ή μάλλον η απροθυμία για θρησκευτικό αποχρωματισμό της ελληνικής εκπαίδευσης εξηγείται από την ισχύ της επικρατούσας θρησκείας, της

προνομιακής μεταχείρισης που της οφείλεται αλλά και της υποχρέωσης του κράτους μέσω του συντάγματος και της εκπαίδευσης να διαφυλάξει και να προαγάγει το θρησκευτικό φρόνημα. Η “αυτονόητη” αυτή υποχρέωση απορρέει από το ιδεολόγημα για το ρόλο που θεωρείται πως έχει παίζει η ορθόδοξη θρησκεία στην εθνική ολοκλήρωση και στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Η ορθοδοξία αποτελεί ένα από τα δύο δομικά χαρακτηριστικά του ελληνοχριστιανισμού ο οποίος αποτελεί τον κυρίως κορμό της νεοελληνικής ταυτότητας αλλά και την επίσημη πολιτική ιδεολογία. Αυτό δίνει σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη και στην εκκλησία το δικαίωμα παρέμβασης σε θέματα που αφορούν την πολιτική σφαίρα (Σωτηρέλης, 1998).

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν την εικόνα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της και το σφιχτό εναγκαλισμό εκπαίδευσης και εκκλησίας στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Τα στοιχεία που περιέχονται σ’ αυτήν την παρουσίαση, οι ιδέες και οι έννοιες απαντούν όπως θα δούμε στην εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση που διενεργείται στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια θα παρατεθούν οι θεωρίες εκείνες οι οποίες επιχειρούν να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η μετάγγιση αυτής της ιδεολογίας μέσω του σχολείου στα παιδιά.

5. Εκπαίδευση και κοινωνία

Κατά τις δεκαετίες του '50 και '60 οι προβληματισμοί της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κινούνταν στο θεωρητικό πλαίσιο του δομικού λειτουργισμού με κύριους εκφραστές τους Talcott Parsons και Ralph Turner (Gewirtz & Cribb, 2010). Όπως ο επισημαίνει ο Apple (1986):

«Σε όλη σχεδόν τη διάρκεια του αιώνα η έννοια της εκπαίδευσης ως θεσμού με πολιτικά χαρακτηριστικά και δράση επισκιάστηκε από την επικράτηση της αιτιοκρατικής λογικής στην εκπαιδευτική πράξη. Η εκπαιδευτική στοχοθέτηση 'επικαλούνταν' την ουδετερότητα και τον διαχωρισμό της εκπαίδευσης από την ευρύτερη κοινωνία και τις οικονομικές και πνευματικές συνιστώσες της. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε η μεθοδολογική διάσταση και η 'ουδετερότητα' που επέσυρε. Η παιδαγωγική έρευνα δεν κατέδειξε τη σχέση της στοχοθέτησης και της μεθοδολογίας με την προσπάθεια ελέγχου της εργασίας και αύξησης της παραγωγικότητας ούτε και σύνδεσε τα εκπαιδευτικά πράγματα με συγκεκριμένα ταξικά συμφέροντα. Υπήρξαν παιδαγωγικές σχολές που προσπάθησαν να κρατήσουν ζωντανό τον προβληματισμό για την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ωστόσο 'αυτή η πίστη στην ουδετερότητα των θεσμών, των μεθόδων και της γνώσης πέτυχε τελικά την νομιμοποίηση των δομικών συνθηκών που παράγουν την ανισότητα'».

Και συνεχίζει, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια συναίνεσης. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει πως κάθε έκφραση της σχολικής ζωής συνδέεται και υποτάσσεται στα συμφέροντα μιας κυρίαρχης τάξης. Αυτό θα προϋπέθετε πλήρη ομοφωνία και ομοιογένεια στο πλαίσιο του κράτους, κάτι που δεν συμβαίνει φυσικά, καθώς αυτό αποτελεί πεδίο συγκρούσεων μεταξύ διαφόρων ομάδων όχι μόνο ταξικών αλλά και εθνικών ή φύλου. Έτσι η κυρίαρχη ιδεολογία για να επικρατήσει πρέπει είτε να χρησιμοποιήσει βία είτε να προκαλέσει συναίνεση που θα αμβλύνει τις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες που είναι σε σύγκρουση. Έτσι οδηγούμαστε εύλογα στο συμπέρασμα πως δεν έχουμε να κάνουμε με μια "ωμή επιβολή" ούτε με μια συνομωσία για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Αποδεχόμενοι πως το κράτος αποτελεί πεδίο αντιμαχόμενων συμφερόντων και ιδεολογιών «αυτό που παράγεται τελικά στο σχολείο είναι η συναίνεση και η αποδοχή του συστήματος ως

ένα λειτουργικό πλαίσιο που επιτρέπει την διατήρηση των συγκρουόμενων ομάδων» (Apple, 1986).

Οι Apple και King (1977) επέκτειναν αυτή την ανάλυση υποστηρίζοντας ότι το κρυφό αναλυτικό εμπεριέχει και αναπαράγει ένα ευρύ πεδίο νοημάτων που αντιπροσωπεύουν επιλογές από τους ιδεολογικούς και πολιτιστικούς πόρους των κυρίαρχων ομάδων. Έτσι το κρυφό αναλυτικό τοποθετείται σε μια κλίμακα αρχών, αποφάσεων και κοινωνικών πρακτικών που σιωπηρά δομούν τη σχολική εμπειρία προς το συμφέρον του κοινωνικού και ταξικού ελέγχου. Οι δύο ερευνητές μελετούν τη σύνδεση ανάμεσα στην εξουσία, στους οικονομικούς πόρους και στον κοινωνικό έλεγχο ερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο η γνώση μεταδίδεται σε ένα συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Μελετώντας το λόγο της νηπιαγωγού και τα μηνύματα τα συμφύη στη διαδικασία κοινωνικοποίησης στην τάξη, οι μελετητές καταδεικνύουν πως τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο μαθαίνουν σχετικά γρήγορα να ξεχωρίζουν τη δουλειά από το παιχνίδι και πως αντιμετωπίζουν το πρώτο ως δραστηριότητα που απαιτεί υπακοή, παθητικότητα και δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες.

Οι Giroux και Penna (1979) στη μελέτη τους για το κρυφό αναλυτικό παρουσιάζουν μία διττή εστίαση. Πρώτον επιχειρούν να αναγνωρίσουν εκείνες τις κοινωνικές διαδικασίες στο σχολείο που συνιστούν τη μήτρα του κρυφού αναλυτικού. Επίσης αποπειράθηκαν να διασαφηνίσουν και να φωτίσουν εκείνες τις αντιγεμονικές πρακτικές στην τάξη που μπορεί να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ελαχιστοποιείται η επίδραση του κρυφού αναλυτικού, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να βοηθούν παιδιά και δασκάλους να αναπτύξουν ριζοσπαστικές πρακτικές που να λειτουργούν προς το συμφέρον της απελευθέρωσης παρά της κυριαρχίας. Παρόλα αυτά ακόμη και αυτή η σχολή σκέψης απέτυχε να πει αρκετά για τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους η συνείδηση και η κουλτούρα αλληλεπιδρούν, για το πώς οι μαθητές λειτουργώντας έξω από τις ιδιαιτερότητες του φύλου, της φυλής και της κοινωνικής τάξης αντιστέκονται στους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου και κυριαρχίας στο σχολείο. Έτσι φαίνονται αυτές οι προσεγγίσεις παγιδευμένες σε μονοδιάστατες προοπτικές που στερούνται επαρκούς κατανόησης της συνείδησης και της κουλτούρας αλλά και μιας επαρκούς θεωρίας για την ιδεολογία (Giroux, 1983).

5.1. Θεωρίες αναπαραγωγής

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο η εξουσία χρησιμοποιείται για να μεσολαβήσει ανάμεσα στο σχολείο και τα συμφέροντα του κεφαλαίου, στο πώς το σχολείο χρησιμοποιεί υλικούς και ιδεολογικούς πόρους για να αναπαραχθούν οι κοινωνικές σχέσεις και στις στάσεις που απαιτούνται για να διατηρηθεί ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας που είναι απαραίτητος με τη σειρά του για τις υπάρχουσες σχέσεις παραγωγής.

Δύο είναι οι βασικές κατευθύνσεις στη μελέτη αυτού του θέματος: α) οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, με αντιπροσωπευτικό παράδειγμα τη δουλειά των Althusser (1969, 1971) και Bowles & Gintis (1976,1980), και β) οι θεωρίες της πολιτιστικής παραγωγής, βασισμένες κυρίως στις εργασίες των Pierre Bourdieu (1977a, 1977b) και Basil Bernstein (1977, 1981).

5.1.1. Κοινωνική αναπαραγωγή.

Ο Althusser θεωρεί πως οι νομιμοποιημένες αρχές της καπιταλιστικής βιομηχανικής κοινωνίας έχουν τις ρίζες τους στις αυτορρυθμιστικές πρακτικές του κράτους, που συνίστανται από τη μία στον καταπιεστικό-κατασταλτικό κρατικό μηχανισμό, ο οποίος λειτουργεί μέσω βίας και εκπροσωπείται από τον στρατό, την αστυνομία, τα δικαστήρια, τις φυλακές και στον ιδεολογικό από την άλλη μηχανισμό του κράτους ο οποίος λειτουργεί μέσω της συναίνεσης και εκπροσωπείται από τα σχολεία, την οικογένεια, τα ΜΜΕ και άλλους φορείς. Παρότι στο τέλος ο Althusser καταλήγει πως η οικονομική πραγματικότητα είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας καθορισμού καταφέρνει να ξεφύγει από την ορθόδοξη ανάγνωση του θέματος. Ισχυρίζεται πως στην παρούσα φάση οι θεμελιακοί παράγοντες αναπαραγωγής της καπιταλιστικής κοινωνίας στηρίζονται σε θεσμούς του ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους. Τα σχολεία έχουν μετατραπεί στον κυρίαρχο θεσμό ιδεολογικής καθυπόταξης της εργατικής δύναμης, καθώς τα σχολεία είναι αυτά που διδάσκουν και τις δεξιότητες και τον τρόπο που συνιστούν την υποκειμενικότητα των μελλοντικών γενεών εργατών. Καταλήγοντας σημειώνει «ένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους έχει σίγουρα κυρίαρχο ρόλο αν και μετά βίας κάποιος μπορεί να ακούσει τη μουσική του! Είναι εξαιρετικά σιωπηλό! Αυτό είναι το σχολείο!» (1971). Για τον Althusser η σημασία του σχολείου μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο του ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους. Απομακρύνεται από τη μαρξιστική θεώρηση

για το σχολείο η οποία το βλέπει απλώς ως μια αιθέρια αντανάκλαση της οικονομικής τάξης. Θεωρεί ότι είναι ένας σχετικά αυτόνομος θεσμός που υπάρχει σε μια συγκεκριμένη σχέση με την οικονομική βάση αλλά την ίδια στιγμή έχει τις δικές τους ιδιαίτερες πρακτικές.

Η αλτουσεριανή ανάλυση του σχολείου εμπεριέχει δύο κρίσιμες συνιστώσες. Πρώτον, την υλική διάσταση στα τελετουργικά, τις πρακτικές και τις κοινωνικές διαδικασίες που δομούν την καθημερινή δουλειά στο σχολείο. Ιδεολογικές πρακτικές μπορούν να βρεθούν στα υλικά της αρχιτεκτονικής των σχολικών κτιρίων, στην κατηγοριοποίηση των ακαδημαϊκών θεμάτων όπως παρουσιάζονται συγκεκριμένα σε διαφορετικά τμήματα που συχνά εδρεύουν σε διαφορετικά κτίρια ή διαφορετικούς ορόφους, στις ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όπως αντανακλούνται στη διάταξη των επίπλων στις αίθουσες διδασκαλίας η οποία με την υπερυψωμένη έδρα καταδεικνύει τη ροή των πληροφοριών και εξυπηρετεί στο να καταστεί ουδέτερη η δασκαλική εξουσία. Δεύτερον υποστηρίζει πως η ιδεολογία δεν παράγει συνείδηση ούτε παθητική συμμόρφωση. Αντίθετα λειτουργεί ως ένα σύστημα αναπαραστάσεων που φέρει νοήματα και ιδέες που δομούν την ασυνείδηση, ασυναισθησία. Το αποτέλεσμα είναι να προκαλέσει στα παιδιά μια «φανταστική πλασματική σχέση... με τις πραγματικές συνθήκες της ύπαρξής τους» (1971).

Οι Bowles & Gintis (1976) συμμερίζονται την άποψη του Althusser για το ρόλο του σχολείου στην καπιταλιστική κοινωνία και πιστεύουν και αυτοί πως το σχολείο επιτελεί δύο λειτουργίες στην καπιταλιστική κοινωνία. Η μία είναι η αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού που είναι απαραίτητη για τη συσσώρευση του κεφαλαίου. Η δεύτερη λειτουργία απαιτεί την αναπαραγωγή εκείνων των μορφών συνείδησης, προθέσεων και αξιών που απαιτούνται για τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες διευκολύνουν τη μετάφραση της εργασίας σε κέρδος.

Η έννοια αυτή αναλύεται ως εξής: τα ιεραρχικά δομημένα πρότυπα αξιών κανόνων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν το εργατικό δυναμικό και τη δυναμική της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών τάξεων στον καπιταλισμό αντανακλούνται στην κοινωνική δυναμική της καθημερινότητας στην τάξη. Οι κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εγχαράσσουν στους μαθητές τις απαραίτητες στάσεις και διαθέσεις για την αποδοχή των κοινωνικών και οικονομικών επιταγών της καπιταλιστικής κοινωνίας.

Ο Giroux (1983) ασκώντας κριτική στις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής επισημαίνει ότι αυτές παραγνωρίζουν το ρόλο της συνείδησης, της

ιδεολογίας και της αντίστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν επεξηγούν επαρκώς το πώς το σχολείο παράγει υποκειμενικότητες που δεν υπάγονται στις επιταγές της αναπαραγωγής. Η οπτική των παραπάνω ερευνητών στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική αναπαραγωγή αποκλείει κάθε προοπτική να ιδωθούν τα σχολεία ως κοινωνικοί χώροι που παράγουν και αναπαράγουν ιδεολογία και μορφές κουλτούρας που αντιστέκονται στις κυρίαρχες αξίες και πρακτικές.

5.1.2. Πολιτιστική αναπαραγωγή

Οι Bourdieu & Passeron (1977) αρχίζουν εκεί που σταματούν οι προηγούμενοι και επιχειρούν να αναπτύξουν μια κοινωνιολογία του σχολείου που να συνδέει την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη και την κυριαρχία με τη λογική των επιταγών του σχολείου. Ασχολήθηκαν και αυτοί με το ερώτημα του πώς οι καπιταλιστικές κοινωνίες είναι ικανές να επαναλαμβάνουν και να αναπαράγουν τους εαυτούς τους, αλλά η εστίαση της προβληματικής τους μετατοπίζεται στο θέμα του κοινωνικού ελέγχου και στην ανάλυση των τρόπων με τους οποίους η σχολική κουλτούρα παράγεται, επιλέγεται και νομιμοποιείται.

Οι Bourdieu & Passeron (1977) απορρίπτουν τις θεωρίες της αναπαραγωγής που βλέπουν το σχολείο απλώς ως μια αντανάκλαση της κοινωνίας και θεωρούν πως τα σχολεία είναι σχετικώς ανεξάρτητοι θεσμοί που μόνο έμμεσα επηρεάζονται από ισχυρότερους πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς. Το σχολείο δεν μελετάται σαν να είναι άμεσα συνδεδεμένο με την οικονομική ελίτ αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου χώρου από συμβολικούς θεσμούς οι οποίοι, αντί να επιβάλουν την υποτακτικότητα και να καταπιέζουν, αναπαράγουν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας “έξυπνα” μέσω της παραγωγής και διακίνησης της κυρίαρχης κουλτούρας που σιωπηρά επιβεβαιώνει τι σημαίνει η εκπαίδευση.

Ο Bourdieu (1979) αρχίζει την ανάλυσή του με την υπόθεση ότι η ταξική κοινωνία και οι ιδεολογικοί και υλικοί σχηματισμοί στους οποίους αυτή στηρίζεται διαμεσολαβούνται και αναπαράγονται κατά ένα μέρος μέσω αυτού που ο ίδιος αποκαλεί “συμβολική βία”. Αυτό σημαίνει ότι ο έλεγχος των κοινωνικών τάξεων δεν είναι απλώς η άτεχνη αντανάκλαση της οικονομικής κυριαρχίας που επιβάλλει τον εαυτό της μέσω αποκάλυπτης βίας και περιορισμών. Αντίθετα αποκτά υπόσταση μέσω της πιο λανθάνουσας άσκησης συμβολικής εξουσίας από την κυρίαρχη τάξη που έχει τη δυνατότητα «να επιβάλλει εκείνο τον ορισμό του κοινωνικού κόσμου που συνάδει με τα συμφέροντά της» (1979). Η κουλτούρα σε αυτή την οπτική έρχεται να

γίνει ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης και την καθημερινή ζωή. Ο Bourdieu παρουσιάζει τα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης όχι ως αυθαίρετα και ιστορικά τυχαία αλλά ως αναγκαία και φυσικά στοιχεία της κοινωνίας.

Η εκπαίδευση αποτελεί γι' αυτόν μια σημαντική κοινωνική και πολιτική δύναμη στη διαδικασία της αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης καθώς εμφανίζεται ως ένας αμερόληπτος και ουδέτερος πομπός των προνομίων της κουλτούρας, και τα σχολεία έτσι είναι ικανά να προωθήσουν την ανισότητα στο όνομα της δικαιοσύνης (αμεροληψίας) και της αντικειμενικότητας. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της ανάλυσής του καθώς απορρίπτει και την ιδεαλιστική θέση που θέλει τα σχολεία ανεπηρέαστα από εξωτερικές δυνάμεις και την ορθόδοξη ριζοσπαστική κριτική στην οποία τα σχολεία είναι απλώς αντανάκλαση των αναγκών του οικονομικού συστήματος. Υποστηρίζει ότι ακριβώς αυτή η σχετική αυτονομία της εκπαίδευσης την καθιστά ικανή να εξυπηρετεί εξωτερικές ανάγκες, και κάτω από το πρόσχημα της ανεξαρτησίας και της ουδετερότητας να καλύπτει την κοινωνική λειτουργία που επιτελεί και έτσι να την επιτελεί πιο αποτελεσματικά.

Ο πυρήνας της προβληματικής της θεωρίας του Bernstein (1977) είναι «ο τρόπος που μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, διαχέει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρείται πως είναι δημόσια, αντανακλά και την κατανομή εξουσίας και την εξουσία και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου. Με αυτή την οπτική οι διαφορές και οι αλλαγές μέσα στον οργανισμό, στη μεταβίβαση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής γνώσης θα έπρεπε να είναι μια σημαντική περιοχή κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος». Ισχυριζόμενος ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική δύναμη στη δόμηση της εμπειρίας επιχειρεί να φωτίσει πως το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση αποτελούν συστήματα μηνυμάτων των οποίων οι θεμελιώδεις δομικές αρχές αντιπροσωπεύουν τρόπους κοινωνικού ελέγχου που έχουν τις ρίζες τους στην ευρύτερη κοινωνία. Ερευνώντας το ερώτημα πώς η δομή της εκπαίδευσης διαμορφώνει την ταυτότητα και την εμπειρία αναπτύσσει ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο υποστηρίζει ότι τα σχολεία έχουν ενσωματωμένο ένα παιδαγωγικό κώδικα. Αυτός είναι πολύ σημαντικός γιατί οργανώνει τον τρόπο με τον οποίο οι αρχές και η εξουσία εμποτίζουν όλες τις πτυχές της σχολικής εμπειρίας.

Με αυτή την τυπολογία επιχειρεί ο Bernstein να αντιληφθεί τα δομικά χαρακτηριστικά που συνδέουν τα σχολεία με τους τρόπους παραγωγής που αναπαράγουν τις ταξικές σχέσεις. Η εξουσία και ο έλεγχος σε αυτή την προσέγγιση

είναι εμπεδωμένοι στους μηχανισμούς που διαμορφώνουν εμπειρίες και συνείδηση στους ανθρώπους μέσω κοινωνικών θεσμών όπως η οικογένεια, το σχολείο η εργασία. Ενώ απορρίπτει οποιαδήποτε μορφή μηχανικής αντιστοιχίας μεταξύ αυτών των κοινωνικών θεσμών, τείνει να υποθέσει ότι ανεξάρτητα από τον τύπο κοινωνικού ελέγχου που αυτοί διαιωνίζουν όλες αυτές οι κοινωνικές σφαίρες συμμετέχουν στην αναπαραγωγή του ταξικού ελέγχου και στην άνιση κατανομή της εξουσίας στον υπάρχοντα τρόπο παραγωγής. Τελικά, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αλλαγή του τύπου του κοινωνικού ελέγχου απειλούν ελάχιστα την ταξική βάση της εξουσίας και επιφέρουν ελάχιστες κοινωνικές αλλαγές.

Η δουλειά του Bernstein είναι πολύ χρήσιμη στη διερεύνηση του πώς οι αρχές του κοινωνικού ελέγχου κωδικοποιούνται στις δομές που διαμορφώνουν τα εμπεδωμένα μηνύματα στα σχολεία και σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς αλλά δεν πηγαίνει πολύ μακριά όσο μια θεωρία ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Ενώ επισημαίνει τη σημασία της σημειωτικής ανάγνωσης των δομικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν τη γνώση, τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο και τις οργανωτικές δομές στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου αυτό γίνεται εις βάρος της ανάλυσης των βιωματικών εμπειριών των υποκειμένων. Αγνοεί πώς διαφορετικών τάξεων μαθητές, εκπαιδευτικοί και άλλοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί νοηματοδοτούν τον κώδικα που επηρεάζει την καθημερινή εμπειρία τους. Παραβλέποντας την παραγωγή νοημάτων και το περιεχόμενο της σχολικής κουλτούρας παρέχει μια αδύναμη και μονοδιάστατη εκδοχή της συνείδησης και της ανθρώπινης δράσης και αποφεύγει το ερώτημα πώς το κράτος και άλλοι πανίσχυροι καπιταλιστικοί θεσμοί, όπως πολυεθνικές εταιρείες για παράδειγμα, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και την κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος μέσω της παραγωγής συγκεκριμένων ιδεολογιών και πολιτιστικών προϊόντων. Και ο Bourdieu και ο Bernstein παραδίδονται σε μια εκδοχή της κυριαρχίας στην οποία ο κύκλος της αναπαραγωγής φαίνεται αδιάσπαστος. Παρόλη τη σημαντική συμβολή στην κατανόηση του τύπου και της ουσίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής τα κοινωνικά υποκείμενα ως πιθανοί φορείς αλλαγών εξαφανίζονται σε αυτή την προσέγγιση όπως επίσης και οι έννοιες της σύγκρουσης και της αντίφασης. Αγνοούνται είτε υποβαθμίζονται οι έννοιες της αντίστασης και της αντιγεμονικής πάλης (Giroux, 1983). Περιγράφουν με αρκετή σαφήνεια τη διαδικασία αναπαραγωγής που συνδέει την κοινωνία με την εκπαιδευτική πολιτική χωρίς να καταφέρνουν να περιγράψουν το ίδιο ικανοποιητικά την εσωτερική λογική και λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης περιοριζόμενες στην

περιγραφή των «εξωτερικών σχέσεων». Κατά συνέπεια αδυνατούν να αναλύσουν τη σχέση των υποκειμένων με το κυρίαρχο «κείμενο» της εκπαιδευτικής πράξης και αν αυτό υιοθετείται, απορρίπτεται ή μετασχηματίζεται μέσω της δράσης των υποκειμένων. Δεν προσφέρουν εκείνα τα εννοιολογικά εργαλεία με τα οποία θα διερευνηθούν τα διαφορετικά αποτελέσματα της σχέσης των υποκειμένων με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις πολλαπλές εκφάνσεις της επικοινωνίας και της διαφοροποιημένης πρόσληψης των μηνυμάτων (Σολομών, 1994).

5.2. Κριτική Παιδαγωγική και αντίσταση

Ο Giroux (1983) μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζει ότι η αντίσταση είναι ένα πολύτιμο θεωρητικό και ιδεολογικό κατασκεύασμα που δίνει τη δυνατότητα για ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Παρέχει επίσης ένα νέο θεωρητικό μοχλό για την κατανόηση των πολύπλοκων τρόπων μέσω των οποίων υποδεέστερες ομάδες βιώνουν την εκπαιδευτική αποτυχία και κατευθύνει την προσοχή σε νέους τρόπους σκέψης σχετικά με την αναδόμηση των τρόπων της κριτικής παιδαγωγικής.

Η αντίσταση πρέπει να βασίζεται σε μια θεωρητική λογική που να οδηγεί σε ένα νέο πλαίσιο και μια νέα προβληματική για την εξέταση των σχολείων ως κοινωνικών χώρων και ειδικότερα για την εμπειρία των μειονεκτούντων ομάδων. Αντιπροσωπεύει, δηλαδή, έναν τρόπο λόγου που απορρίπτει την παραδοσιακή εξήγηση της σχολικής αποτυχίας και της συμπεριφοράς της αντίστασης. Με άλλα λόγια η έννοια της αντίστασης αντιπροσωπεύει μια προβληματική που κυριαρχείται από υποθέσεις που μετακινούν την ανάλυση της αντιστασιακής συμπεριφοράς από τα θεωρητικά τερνόν του λειτουργισμού σε αυτά της πολιτικής ανάλυσης. Η αντίσταση έτσι επαναπροσδιορίζει τις αιτίες και το νόημα τέτοιων συμπεριφορών με το επιχείρημα ότι αυτή η συμπεριφορά έχει πολύ λίγη σχέση με αποκλίνουσα συμπεριφορά, ατομική παθολογία, μαθησιακή αδυναμία και φυσικά με γενετικές εξηγήσεις, ενώ έχει πολύ μεγαλύτερη σχέση, όχι όμως και αποκλειστική, με τη λογική της ηθικής και πολιτικής “αγανάκτησης”. Η κατασκευή της αντίστασης οδηγεί σε ένα αριθμό υποθέσεων και εννοιών που έχουν παραμεληθεί τόσο στις παραδοσιακές αναλύσεις όσο και στις θεωρίες αναπαραγωγής. Οι καταπιεσμένοι δεν θεωρούνται παθητικά όντα μπροστά στην κυριαρχία. Η έννοια της αντίστασης καταδεικνύει την ανάγκη να κατανοηθεί βαθιά ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι

διαμεσολαβούν και ανταποκρίνονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δικές τους εμπειρίες και στις δομές της κυριαρχίας και της καταπίεσης.

5.2.1. Αντίσταση στην εκπαίδευση

Ο Giroux απορρίπτει την άποψη πως τα σχολεία είναι απλώς εκπαιδευτικοί θεσμοί και με αυτήν του την παραδοχή δεν πολιτικοποιεί απλώς την έννοια της κουλτούρας αλλά οδηγεί και στην ανάγκη να αναλυθεί η σχολική κουλτούρα μέσα σε ένα εναλλασσόμενο πεδίο πάλης και αμφισβήτησης. Γνώση, αξίες και κοινωνικές σχέσεις τοποθετούνται τώρα σε ένα πλαίσιο ζωντανών ανταγωνιστικών σχέσεων και πρέπει να εξεταστούν σαν να ξεδιπλώνονται μέσα στην κυρίαρχη και τις άλλες κουλτούρες που χαρακτηρίζουν τη σχολική ζωή. Τα στοιχεία αντίστασης γίνονται τα σημεία εστίασης στη δόμηση διαφορετικών συνόλων εμπειριών, εμπειρίες στις οποίες οι μαθητές μπορούν να βρουν μια φωνή με την οποία να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τις θετικές διαστάσεις της δικής τους κουλτούρας και ιστορίας. Η αντίσταση επιπλέον στρέφει την προσοχή σε τρόπους παιδαγωγικής που πρέπει να διευκρινίσουν τα ιδεολογικά συμφέροντα που εμπεριέχονται στα διάφορα συστήματα μηνυμάτων του σχολείου και ειδικά στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον τρόπο διδασκαλίας και στις διαδικασίες αξιολόγησης (Bernstein, 1977). Ο Giroux εστιάζει στο χειραφετικό χαρακτήρα της μαθητικής αντίστασης επισημαίνοντας πως αυτό πρέπει να είναι το ζητούμενο, χωρίς αυτό να συμβαίνει πάντα αφού αναγνωρίζει και δράσεις αντιθετικές οι οποίες ουσιαστικά στηρίζουν και συντηρούν την κυρίαρχη ιδεολογία. Στην ίδια γραμμή σκέψης η Walkerdine αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο του μεταδομισμού αμφισβητεί επίσης την εξ' ορισμού χειραφετική διάσταση στις αντιστάσεις των παιδιών υποστηρίζοντας ότι η αντίσταση μπορεί να είναι είτε αντιδραστική είτε ριζοσπαστική πράξη, ικανή να επιφέρει αντίστοιχα κάθε φορά αποτελέσματα. Και αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά είναι φορείς και αντιδραστικών λόγων (σεξιστικός, βίαιος και ρατσιστικός λόγος), αλλά μπορεί να έχουν και διαφορετικά συμφέροντα και στόχους (Πεχτελίδης, 2004).

Η Walkerdine (1990) ακολουθώντας κι αυτή μια φουκοϊκή οπτική της εξουσίας προσεγγίζει τις εξουσιαστικές σχέσεις ως ένα πεδίο ρευστό και δυναμικό, όπως και τις υποκειμενικότητες που συμμετέχουν σε αυτές. Υπάρχει μία συνεχής μετάπτωση από τη θέση δύναμης σ' αυτήν της αδυναμίας μέσα σε μία παιδαγωγική σχέση.

Επιπλέον, μέσα πάλι από μια φουκοϊκή προσέγγιση, επικρίνεται η μονοδιάστατη ερμηνεία της εξουσίας από τις θεωρίες αναπαραγωγής ως μία στατική και παγιωμένη σχέση κυριαρχίας. Περιορίζεται έτσι το υποκείμενο της εκπαιδευτικής πράξης στον προκαθορισμένο ρόλο του στη διαδικασία της πολιτισμικής αναπαραγωγής χωρίς να διαφαίνονται δυνατότητες αυτόνομης δράσης, αντίστασης, παρέκκλισης από τη νόρμα (αντικειμενοποίηση των υποκειμένων - Foucault) (Σολομών, 1994). Όμως η συγκρότηση των εκπαιδευτικών υποκειμένων γίνεται τόσο μέσα από την υποταγή τους στο σύστημα όσο και μέσα από την αντίδρασή τους σε αυτό. Επιπλέον ο Foucault στην ανάλυσή του για τη διαδικασία συγκρότησης των υποκειμένων συμπεριέλαβε -πέραν της γνωστικής διανοητικής εμπειρίας- πολλές άλλες παραμέτρους (χώρος, τρόποι επικοινωνίας, σχέσεις και άσκηση εξουσίας) που επενεργούν και διαμορφώνουν τη δράση, τη στάση και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Επιπρόσθετα ο Foucault απορρίπτει την άποψη που θέλει την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης να περνά μόνο μέσα από το κρυφό αναλυτικό. Αντίθετα θεωρεί ότι και το φανερό πρόγραμμα (ένα σώμα «αντικειμενικών» γνώσεων), του οποίου η αναγκαιότητα μετάδοσης δεν αμφισβητείται, είναι στενά συνυφασμένο με την πολιτική λειτουργία του σχολείου καθώς οι γνώσεις αυτές είναι εμποτισμένες με τις έννοιες της τάξης και της πειθαρχίας (Σολομών, 1994).

Η Μακρυνιώτη (1994) μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση της συμβολικής διαντίδρασης για την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας προσεγγίζει τη σχολική τάξη ως αποτέλεσμα της σύμπραξης των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν σ' αυτήν και της συμμετοχής των υποκειμένων στη διαμόρφωσή της. Απορρίπτει τόσο την αποκλειστικά μικρο-κοινωνική θεώρηση που προσεγγίζει τα τεκταινόμενα στην τάξη ως αποτέλεσμα διαπροσωπικών διευθετήσεων όσο και την αποκλειστικά μακρο-κοινωνική που βλέπει την τάξη ως αποτέλεσμα ενός από τα πάνω επιβαλλόμενου θεσμικού, ιδεολογικού σχεδιασμού. Θεωρεί ότι αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη είναι η συνάρθρωση των δύο παραπάνω παραμέτρων. Παρουσιάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προϊόν σύμπραξης του «αντικειμενικού» (θεσμική διάσταση) και του «υποκειμενικού» στοιχείου (δράση των υποκειμένων) καθιστώντας την έτσι μία ρευστή, δυναμική και ευμετάβλητη κοινωνική συνθήκη με μία πληθώρα δράσεων, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, το σύνολο των οποίων οι θεσμικοί κανόνες είναι αδύνατον να προβλέψουν και να ρυθμίσουν. Η ανεπάρκεια και η αναποτελεσματικότητα αυτή του θεσμικού πλαισίου αφήνει το χώρο εκείνο για διαμόρφωση των άτυπων και

ανεπίσημων κανόνων από τα ίδια τα εκπαιδευτικά υποκείμενα συνθέτοντας έτσι μία κοινωνική συνθήκη που συχνά απέχει πολύ από τη θεσμικά περιγραφόμενη ή αναμενόμενη. Με βάση τα παραπάνω η Μακρυνιώτη (1994) θεωρεί ότι κεντρική θέση στην περιγραφή της σχολικής τάξης κατέχει η έννοια της συνεχούς διαπραγμάτευσης ορισμών, εννοιών και στόχων ανάμεσα στα υποκείμενα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτή γίνεται επί ίσοις όροις και ακυρώνεται τελείως η ιεραρχική δομή της τάξης. Η άνιση θεσμικά προσδιοριζόμενη θέση εξουσίας των συμμετεχόντων/ουσών είναι ένα στοιχείο πάνω στο οποίο προσκρούει αναπόφευκτα η διαδικασία της διαπραγμάτευσης ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που ο/η εκπαιδευτικός δεν προσφεύγει άμεσα και ανοιχτά στην εξουσία που του/της παρέχει η ιεραρχικά ανώτερη θέση του. Και αυτό γίνεται όχι μόνο γιατί έτσι ορίζεται θεσμικά και επίσημα αλλά γιατί και τα ίδια τα παιδιά σταδιακά εκχωρούν και νομιμοποιούν με τη στάση τους αυτή την εξουσία χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι αναιρείται η δυνατότητα δράσης και αντίδρασης σ' αυτήν.

Το σώμα των γνώσεων που περνάει μέσα από το σχολείο στα παιδιά συνιστά ουσιαστικά ένα σύστημα κοινωνικά αποδεκτών αξιών. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται από τη θέση εξουσίας που κατέχει να «επιβάλει» την κυρίαρχη ερμηνεία των γνώσεων αυτών. Η διαδικασία αυτή, και για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω δεν γίνεται απρόσκοπτα και χωρίς αντιστάσεις. Έχουν περιγραφεί και αναλυθεί πληθώρα στρατηγικών αντίστασης από τα παιδιά τόσο στο περιεχόμενο των γνώσεων αυτών όσο και στον τρόπο επιβολή τους (Μακρυνιώτη, 1994).

Μέσα λοιπόν από την οπτική κυρίως της κριτικής παιδαγωγικής και της συμβολικής διαντίδρασης θα εξετάσουμε τη συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου και ό,τι εκεί συμβαίνει και διαμείβεται σε σχέση με τη διαδικασία της εθνοθηρησκευτικής διαπαιδαγώγησης.

Για να διερευνηθεί όμως σε βάθος η πολιτική κοινωνικοποίηση που διενεργείται στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο θα πρέπει να εξεταστεί αναδρομικά το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτούργησε η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα από τις απαρχές της. Ενώ λοιπόν υπάρχουν τα βιβλιογραφικά δεδομένα παγκοσμίως που συνδέουν την προσχολική εκπαίδευση με την εθνική διαπαιδαγώγηση των νηπίων η αντίστοιχη έρευνα στην Ελλάδα είναι περιθωριακή και ο ρόλος του νηπιαγωγείου ελάχιστα μελετημένος, παρά το γεγονός, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, ότι το ελληνικό νηπιαγωγείο από τη γέννησή του συνδέθηκε στενά με εθνικούς σκοπούς και επιτέλεσε σημαντική λειτουργία στη διαδικασία της εθνοπολιτισμικής

αφομοίωσης του πληθυσμού καθώς και της πολιτικής διαπαιδαγώγησης. Η παρουσίαση της ιστορικής διαδρομής του ελληνικού νηπιαγωγείου επιβάλλεται προκειμένου να αναδειχθούν οι πολιτικές προεκτάσεις της λειτουργίας του και η ιδεολογία της οποίας είναι φορέας.

6. Ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου

6.1. Θεσμική διάσταση και πολιτικές προεκτάσεις

Ο θεσμός του ελληνικού νηπιαγωγείου και γενικότερα της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέθηκε από τις απαρχές του με τους εθνικούς και πολιτικούς σκοπούς ακόμη και όταν η ίδρυση και η λειτουργία του ήταν προϊόν ιδιωτικών πρωτοβουλιών συγκεκριμένων κύκλων ανθρώπων. Η προσχολική εκπαίδευση ως ιδιαίτερη εκπαιδευτική βαθμίδα συνιστά ένα από τα κυριότερα πεδία μέσω των οποίων «η κοινωνία οργανώνει την εξουσία και την επιρροή της» (Βιδάλη, 2009).

Με αυτή την έννοια οι επιλογές ως προς την οργάνωση, τη δομή και τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένες από την πολιτική τους διάσταση απλώς ως γραφειοκρατικές, διοικητικές επιλογές αλλά «...υποδηλώνουν και εγγράφουν ένα σύνολο κανόνων, όρων, περιορισμών και πρακτικών που συνδέονται με την άσκηση ελέγχου, την ιεραρχική επιτήρηση, τη διασφάλιση της “τάξης” και την πειθαρχία» (Μαυρογιώργου, 2006).

Ενδεικτικό της σχέσης εθνικής πολιτικής και εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι ως θεσμός το νηπιαγωγείο αναπτύχθηκε νωρίτερα και εντονότερα στις ελληνικές κοινότητες έξω από το νεότευκτο ελληνικό κράτος, ακριβώς επειδή αποτέλεσε όχημα διατήρησης της εθνικής ταυτότητας κυρίως μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πληθυσμούς μικτούς (Χαρίτος, 1998).

Μόλις το 1895 (ν. ΒΤΜΘ) το ελληνικό κράτος αποφάσισε να ασχοληθεί με το θεσμό του νηπιαγωγείου με σκοπό να τον ελέγξει και, ενώ δεν ιδρύει το ίδιο το κράτος νηπιαγωγεία αλλά απλώς επιτρέπει στους ιδιώτες να το κάνουν όπως γινόταν μέχρι τότε, διατηρεί για τον εαυτό του το δικαίωμα (με το διάταγμα 1896) να επιβάλει

το πρόγραμμα μαθημάτων. Έως τότε υπήρχαν μόνο οι πρωτοβουλίες ιδιωτών, ομάδων λογίων και των προτεσταντών ιεραπόστολων⁴⁹ οι οποίοι μετέφεραν αυτούσια την εμπειρία από άλλες χώρες⁵⁰ (Χαρίτος, 1998).

Τα ιδρυθέντα νηπιαγωγεία στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος κατά το 19^ο αιώνα ήταν εξαιρετικά περιορισμένα και αφορούσαν ένα πολύ μικρό μέρος του αστικού πληθυσμού του κράτους. Στο πρόγραμμα των πρώτων νηπιαγωγείων η θρησκευτική κατάρτιση ήταν κυρίαρχη και διαχεόταν σε όλο το φάσμα διδασκαλίας. Τόσο οι οδηγίες όσο και τα εγχειρίδια-οδηγοί των νηπιαγωγών επιβεβαιώνουν αυτή την κατεύθυνση της προσχολικής αγωγής τα χρόνια εκείνα.

Οι επιπτώσεις της επανάστασης στις ελληνικές κοινότητες που έμειναν έξω από τα όρια του ελληνικού κράτους συνέτειναν στην παρακμή των κοινοτήτων αυτών (οικονομικός και πνευματικός μαρασμός καθώς όλη η διανοήση μεταφέρθηκε στην Αθήνα), οι οποίες ανέκαμψαν 50 χρόνια μετά και ξαναεπένδυσαν στην εκπαίδευση κυρίως των κοριτσιών και την προσχολική καθώς μέσω αυτών διατηρούνται οι θρησκευτικές και εθνικές παραδόσεις. Η κοινοτική, ιδιωτική και εκκλησιαστική οργανωτική δομή των εκπαιδευτηρίων δημοτικής, μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης στις περιοχές έξω από τα σύνορα της Ελλάδας (Μ. Ασία αλλά κυρίως Μακεδονία) και ο μεγάλος ξενόγλωσσος μαθητικός πληθυσμός δυσχέραιναν το εκπαιδευτικό έργο. Το πρόβλημα αυτό επιχειρήθηκε να λυθεί με την ίδρυση νηπιαγωγείων και παρθεναγωγείων με σκοπό τον εξελληνισμό των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από τη γλωσσική αφομοίωση πρωτίστως των μητέρων. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης ήταν η μεγαλύτερη άνθιση του θεσμού του νηπιαγωγείου και των σχολών εκπαίδευσης στον εξωελλαδικό χώρο κατά τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Χαρίτος, 1998).

Το 1861 ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος ο οποίος σύντομα λειτουργούσε ως το «Υπουργείο Παιδείας του Αλύτρωτου Ελληνισμού» και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ίδρυση και λειτουργία

⁴⁹ Τα πρώτα νηπιαγωγεία στον ελλαδικό χώρο ιδρύθηκαν αμέσως μετά τη σύσταση του ελληνικού κράτους από ομάδες ιεραποστόλων (προτεσταντών κυρίως) που κατέφθασαν στην Ελλάδα και προώθησαν κυρίως την εκπαίδευση των κοριτσιών μαζί με την προσχολική εκπαίδευση. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ιδρύει το 1840 το πρώτο νηπιαγωγείο στην Αθήνα για μικρά αγόρια από 3-6 ετών με κύριο σκοπό την προετοιμασία αυτών για το δημοτικό σχολείο και η φοίτηση ήταν δωρεάν.

⁵⁰ Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία συνέβαλε πολύ στη διάδοση του θεσμού. Τα νηπιαγωγεία στον ελλαδικό χώρο κυρίως προετοιμάζαν τα παιδιά για το δημοτικό και καλλιεργούσαν τη θρησκευτική συνείδηση: (αλφάβητο, γραφή, νοερή αριθμητική, χειροτεχνία, τα κορίτσια ράψιμο και πλέξιμο, εκκλησιαστικούς ύμνους, χριστιανικές ιστορίες). Ήταν κατά κανόνα μικτά μέχρι το 1853 οπότε και απαγορεύτηκε η συμφοίτηση αγοριών και κοριτσιών σε όλες τις βαθμίδες οπότε και στα νηπιαγωγεία (Χαρίτος, 1998).

νηπιαγωγείων καθώς εκτίμησε την προσφορά τους στην «εξάπλωση της ελληνικής γλώσσας και στη διάδοση των υγιών θρησκευτικών και ηθικών αρχών». Η επιτροπή που ανέλαβε την ευθύνη για τα νηπιαγωγεία μελέτησε τα δύο κυρίαρχα νηπιαγωγικά συστήματα, το γαλλικό αλληλοδιδασκτικό και το γερμανικό-ελβετικό φραιμπελιανό με σκοπό να μην εφαρμοστούν αυτούσια αλλά να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στα ήθη και έθιμα της κοινότητας (Χαρίτος, 1998).

Μετά το 1870 η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κύριο μέσο εθνικής αφύπνισης και συνοχής αλλά και ασπίδα έναντι των άλλων εθνικισμών και ουσιαστικά τάσσεται στην υπηρεσία των εθνικών σκοπών. Ο εθνικός ανταγωνισμός κυρίως ελληνόγλωσσων και σλαβόφωνων και η διαπάλη ανάμεσα στην εξαρχία και το πατριαρχείο εκφράστηκε έντονα μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης ελληνικού και βουλγαρικού αντίστοιχα εκπαιδευτικού δικτύου. Η άρρηκτη σύνδεση εθνικών και εκπαιδευτικών σκοπών γίνεται εναργέστερη στα μέτρα που προτείνονται το 1871 και μεταξύ άλλων προβλέπουν τη διεύρυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στην ανάγκη διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στους αλλόφωνους πληθυσμούς που αποτελούσαν και την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού στη βόρεια Μακεδονία αλλά και η πρόβλεψη για την ίδρυση νηπιαγωγείων μετά το 1890 σε αμιγώς σλαβόφωνα χωριά της Μακεδονίας (Βουρή, 1992).

Τα νηπιαγωγεία στον ελλαδικό και εξωελλαδικό χώρο στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} επιτελούσαν διαφορετικές λειτουργίες και εξυπηρετούσαν διαφορετικούς σκοπούς. Στον εξωελλαδικό χώρο στόχευαν πρωτίστως στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος κυρίως μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ειδικά στη Μακεδονία (Μοναστήρι) η αναμόρφωση των νηπιαγωγείων φάνηκε να προτείνεται ως λύση στη δυσλειτουργία και αναποτελεσματικότητα της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο τη σημαντικότητα του θεσμού στην εθνική διαπαιδαγώγηση των αλλόγλωσσων παιδιών και στην εθνοπολιτισμική τους αφομοίωση. Στο σχετικό συνέδριο που έγινε στην Αθήνα το 1879 και συμμετείχαν και οι εξωελλαδικοί σύλλογοι προτάθηκε, μεταξύ άλλων, η διεύρυνση του θεσμού του νηπιαγωγείου και στις αλλόγλωσσες κοινότητες, η απαγόρευση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας πλην της ελληνικής στο σχολείο καθώς και ο περιορισμός της χρήσης της καθαρεύουσας από το διδακτικό προσωπικό. Έτσι φαίνεται η προσοχή που δίνεται στο θεσμό του νηπιαγωγείου να παρουσιάζει διακυμάνσεις οι οποίες

εξαρτώνται από τη γεωγραφική περιοχή και αντανακλούν την εντόνως πολιτική διάσταση που εμπεριείχε η απόφαση για την ίδρυση νηπιαγωγείων (Βουρή, 1992). Αυτή την τάση απηχεί το κείμενο επιθεωρητή δημοτικής εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη του 1908 ο οποίος ενώ για τον ελλαδικό χώρο υποστηρίζει ότι πρέπει να δοθεί έμφαση και σημασία στη δημοτική εκπαίδευση και όχι στην προσχολική για τον εξωελλαδικό χώρο θεωρεί ότι η προσχολική αγωγή είναι πολύ σημαντική λόγω του ρόλου της στην επιβεβλημένη γλωσσική αφομοίωση των ξενόγλωσσων παιδιών: «...αλλά εκεί δεν πρέπει να λησμονείται ότι το κύριον πρόβλημα του νηπιαγωγείου είναι η εξουδετέρωσις των γλωσσικών μειονεκτημάτων των ξενοφώνων παιδιών» (Χαρίτος, 1998).

Κατά τον 20^ο αιώνα και μετά την προσάρτηση των νέων χωρών βασική προτεραιότητα ήταν η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιο τρόπο ώστε να ενσωματώσει τους νέους πληθυσμούς διατηρώντας ή επιβάλλοντας την ελληνορθόδοξη κουλτούρα και την ελληνική γλώσσα στις νέες περιοχές οι οποίες είχαν συμπαγείς ξενόγλωσσους πληθυσμούς. Συνέπεια αυτού ήταν και η ενσωμάτωση του εξωελλαδικών εκπαιδευτηρίων στον εθνικό κορμό και η υπαγωγή τους στον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης. Το ελληνικό κράτος έπρεπε τώρα να δώσει προσοχή και έμφαση τόσο στην προσχολική αγωγή όσο και στην αγωγή των κοριτσιών. Ορίστηκε θεσμικό πλαίσιο και για τους δύο αυτούς τομείς εκπαίδευσης αλλά κατά τα άλλα συνέχισε να λειτουργεί με τους όρους που λειτουργούσε έως τότε, με δίδακτρα, με ίδια κατάρτιση των νηπιαγωγών και με ιδιαίτερη έμφαση στις περιοχές με αλλόγλωσσους πληθυσμούς με αποτέλεσμα την υπερσυγκέντρωση νηπιαγωγείων ιδιαίτερα στη Μακεδονία, εικόνα η οποία διατηρείται έως σήμερα.⁵¹

Κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στον εξωελλαδικό τα νηπιαγωγεία εξακολουθούν να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Κύριος στόχος στα νηπιαγωγεία του εξωελλαδικού χώρου παραμένει η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης.

Δύο νομοσχέδια το 1913 τα οποία προωθούσαν τη διάδοση του θεσμού και την ανάγκη για υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα

⁵¹ Το νηπιαγωγείο ως μέσο εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης προκάλεσε αυτή την ανισοκατανομή στην επικράτεια η οποία εξακολουθεί (παρ' όλες τις προσπάθειες εξισορρόπησης) έως σήμερα. Συγκεκριμένα το 1926-27: Μακεδονία 280 - υπόλοιπη χώρα 79, το 1938: 568 - 231, το 1965: 685 - 685, το 1970: 984 - 1416 διατηρώντας έως και σήμερα το υψηλότερο ποσοστό νηπιαγωγείων κατά αναλογία πληθυσμού στη χώρα (Χαρίτος, 1998: 249).

των νηπιαγωγείων τόσο ως προς την εκμάθηση της ελληνικής τόσο και ως προς την παιδαγωγική τους διάσταση δεν ψηφίστηκαν.

Το 1929 με το νόμο 4397 αναγνωρίζεται πέραν των άλλων και η αντισταθμιστική λειτουργία του νηπιαγωγείου και η ανάγκη για συμμετοχή σε αυτό κυρίως παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και εντάσσεται για πρώτη φορά ο θεσμός στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Το 1931-32 λειτουργούν 495 νηπιαγωγεία και μέχρι το 1940 έφτασαν στα 771 δημόσια και 28 ιδιωτικά τα οποία κατά την περίοδο του πολέμου παρήκμασαν όταν πρώτη προτεραιότητα για τον πληθυσμό ήταν η επιβίωση.

Μεταπολεμικά⁵² ο θεσμός επεκτείνεται χωρίς να έχει γίνει ακόμη απόλυτα προσπελάσιμος για όλα τα κοινωνικά στρώματα, σιγά σιγά εγκαταλείπεται το φρεμπελιανό σύστημα το οποίο ήδη εναλλάσσεται με το μοντεσσοριανό ενώ η τάση για ίδρυση νηπιαγωγείων για «ξενόφωνα ελληνόπουλα» παραμένει ισχυρή.

6.2. Αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου

Το 1954-55 εφαρμόζεται πειραματικά το πρώτο ωρολόγιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο προκειμένου να βελτιωθεί, να συμπληρωθεί και να καταλήξει στο πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία με ΒΔ το 1962. Σε αυτό διαφαίνεται πια η επικράτηση του μοντεσσοριανού μοντέλου και υπάρχει ειδική αναφορά στη θρησκευτική αγωγή των νηπίων μέσα από την εκμάθηση κυρίως και απαγγελία πλείστων προσευχών. Στο εν λόγω πρόγραμμα υπάρχει ειδικό κεφάλαιο και οδηγίες για τα νηπιαγωγεία με ξενόφωνα νήπια όπου δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με πολύ λεπτομερείς οδηγίες. Σε αυτό στηρίχθηκε και το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε με το ΒΔ 494/15/7/1962 και προέβλεπε πρωτίστως τη «θρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νηπίων και την μετ' ευχερείας και ανέσεως χρήση της ελληνικής γλώσσας...», και προβλέπονται για πρώτη φορά ρητώς και οι

⁵² Κατά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο έγινε μία προσπάθεια αναμόρφωσης των εκπαιδευτηρίων από την ΠΕΕΑ (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης) στις περιοχές της «ελεύθερης Ελλάδας» με τη δημιουργία των «παιδικών φωλιών». Στο «σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» το οποίο εκπονήθηκε από επιτροπές του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ με πρωτεργάτη τον Δ. Γληνό υπάρχει πρόβλεψη για εκτεταμένο δίκτυο νηπιαγωγείων και άλλων υπηρεσιών που αφορούσαν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και το οποίο θα εφαρμοζόταν μεταπολεμικά (με βασική προϋπόθεση μιαν άλλη οργανωτική και κρατική δομή), πράγμα φυσικά που ποτέ δεν έγινε. Κύριοι στόχοι στο σχέδιο για την προσχολική αγωγή ήταν η ασφάλεια, η σωματική υγεία των παιδιών, η καταπολέμηση του υποσιτισμού και δευτερευόντως η διαπαιδαγώγηση και η μάθηση, αναγνωρίζοντας και εδώ την αντισταθμιστική όμως λειτουργία του για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων (Χαρίτος, 1998).

θρησκευτικές τελετές στο νηπιαγωγείο (Χαρίτος, 1998). Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962 ίσχυσε έως το 1980 οπότε με ΠΔ 476/1980 αντικαθίσταται από το νέο, χωρίς όμως ουσιαστικές αλλαγές, μέχρι το 1989.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 το οποίο συνοδεύεται από ένα βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, με εξαντλητικά σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες και προτάσεις στέρησε τη δυνατότητα από τις νηπιαγωγούς για δημιουργική δουλειά (Χρυσafiδης, 2004). Εκεί υπάρχει σαφής αναφορά στις γιορτές του νηπιαγωγείου με πολύ ξεκάθαρη στόχευση. Σε ό,τι αφορά τις εθνικές γιορτές αυτές αποσκοπούν στο «να γίνουν τα νήπια συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες με αγάπη προς την πατρίδα», ενώ οι θρησκευτικές αποσκοπούν στο να «εμπλουτίσουν με σημαντικές εμπειρίες τη θρησκευτική ζωή των νηπίων και να αναπτύξουν το θρησκευτικό τους συναίσθημα». Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης του βιβλίου δραστηριοτήτων διαβάζουμε όμως και τον παρακάτω στόχο: «να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι σε μειονότητες ΑμεΑ με πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας για την ομαλή ένταξη αυτών».

Ταυτόχρονα «το νηπιαγωγείο οφείλει να καλλιεργήσει την κατανόηση και το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των άλλων και να αναπτύξει ανάλογες στάσεις στα νήπια» και «προκειμένου για νήπια που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες (παλιννοστούντες, πρόσφυγες, εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες) η νηπιαγωγός οργανώνει δραστηριότητες κατά τις οποίες έρχονται σε αλληλεπίδραση τα χαρακτηριστικά και τα πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων αυτών με τα δικά μας» και μέσα από αυτή την επαφή, την επισήμανση των διαφορών αλλά κυρίως των ομοιοτήτων, να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα. Τέλος στο κεφάλαιο με τίτλο «Δραστηριότητες λατρευτικής παράδοσης και θρησκευτικών εθιμικών στοιχείων του ελληνικού χώρου» διαβάζουμε το στόχο: «να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και πίστη και να βιώσουν τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης».

Από το 1989, λοιπόν, αρχίζει να διαφαίνεται μία αντινομία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που το συνοδεύει έως και σήμερα. Καθώς στα τέλη της δεκαετίας του '80 με τις κοσμογονικές πολιτικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο αρχίζει η ελληνική κοινωνία αλλά και το ελληνικό σχολείο να έρχεται σε επαφή με το «ξένο» στοιχείο οι συγγραφείς του βιβλίου φαίνεται να επιχειρούν να ενσωματώσουν, την πολυπολιτισμική διάσταση που αρχίζει να αναδύεται. Όμως αυτό παρουσιάζεται μάλλον ως ένα πρόβλημα που απαιτεί λύση παρά ως κανάλι επικοινωνίας πολιτισμών που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Εντυπωσιακή είναι επίσης η

αναφορά σε εθνικές μειονότητες, όρος που είναι «απαγορευμένος» στον επίσημο πολιτικό λόγο και ζήτημα ταμπού. Τις κοινωνικές κατηγορίες αυτές ως «ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται στο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, δεν τις ξανασυναντάμε με αυτό τον τρόπο στο επόμενο ΑΠ αλλά λανθάνουν κάτω από τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «σεβασμός στη διαφορετικότητα», εξαλείφοντας θεωρητικά την αφομοιωτική και σαφώς διατυπωμένη διάσταση της προσχολικής εκπαίδευσης που υπήρχε σε όλα τα προηγούμενα ΑΠ. Με τη συνύπαρξη του στόχου για ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και της θρησκευτικής συνείδησης από τη μια, και της καλλιέργειας σεβασμού προς το διαφορετικό από την άλλη, το ΑΠ του 1989 εγκαινιάζει μία περίοδο αντιφατικής και «ανορθολογικής» διαχείρισης των στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νηπίων και σηματοδοτεί τη διαρκή από εκεί και πέρα σύγκρουση ανάμεσα στον κλειστό-εθνοκεντρικό και ανοιχτό-κοσμοπολίτικο χαρακτήρα του νηπιαγωγείου. Ακόμη και ριζοσπαστικές προσεγγίσεις και κριτικές του ΑΠ του 1989 φαίνεται να μην αξιολογούν την αντινομία και τα αντικρουόμενα μηνύματα τα οποία οι συγκεκριμένοι παιδαγωγικοί στόχοι εκπέμπουν. Συγκεκριμένα ο Χρυσοφίδης (2004) ενώ ασκεί κριτική στην πλημμυρή φροντίδα για τη διαπολιτισμική διάσταση του ελληνικού νηπιαγωγείου μέσα από τις επιδιώξεις και τους στόχους του ΑΠ του 1989 δε φαίνεται να θεωρεί ότι η εφαρμογή ουσιαστικών διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στο νηπιαγωγείο οφείλει να περιστείλει τουλάχιστον ή να μετασχηματίσει τις δραστηριότητες και τη στόχευση για τόνωση του εθνικού και θρησκευτικού φρονήματος των παιδιών. Αντίθετα, σε άλλο σημείο υπερασπιζόμενος την αναγκαιότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και επικρίνοντας την ισχνή παρουσία της αναφέρει: «Και όπως υπάρχουν προτάσεις για τόνωση του εθνικού και θρησκευτικού φρονήματος των νηπίων, θα έπρεπε να δοθεί ίδια βαρύτητα και για το περιβάλλον...» Μοιάζει σαν η εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση στο νηπιαγωγείο να είναι στο αυρόβλητο, συνιστώντας μία αδήριτη, ακατανίκητη αναγκαιότητα που εξαιρείται της κριτικής.

Το ΑΠ του 1989 μένει σε ισχύ έως το 2002 οπότε με το ΠΔ 486 εφαρμόζεται το νέο αναλυτικό Πρόγραμμα.⁵³ Το αναθεωρημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002) φάνηκε να έχει τουλάχιστον την πρόθεση για

⁵³ Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο που Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989 - ΦΕΚ.208 Α').

ουσιαστικές αλλαγές τόσο στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων όσο και στη διδακτική μεθοδολογία τους. Επιπλέον έδωσε έμφαση στον σεβασμό της διαφορετικότητας και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου. Εκεί ακριβώς ξανασυναντάμε και τη μεγάλη αντίφαση, διότι αυτές οι θεωρητικές τουλάχιστον αλλαγές δεν συνδυάστηκαν με ανάλογες που να αφορούν στη θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών. Αντιθέτως ενισχύθηκαν οι ήδη διατυπωμένες στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα θέσεις και απόψεις οι οποίες υπονομεύουν την εφαρμογή των όποιων σχετικών καινοτομιών και ακυρώνουν τη λειτουργία τους. Πιο συγκεκριμένα στις γενικές αρχές για τον σχεδιασμό του μαθήματος των θρησκευτικών και την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης διακρίνονται θεοκρατικές, μυστικιστικές αποχρώσεις και εμπεριέχονται υπαινιγμοί που ενδεχομένως να συμβάλουν στην καλλιέργεια ξενοφοβικών συναισθημάτων. Δημιουργείται έτσι μια αντινομία, καθώς τόσο το ύφος όσο και το περιεχόμενο αυτών των αρχών δεν συνάδουν με το σύγχρονο χαρακτήρα που επιδιώκεται να έχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο σημείο αυτό του ΔΕΠΠΣ η θρησκεία ενδύεται και πάλι την περιβολή του θεματοφύλακα της εθνική μας υπόστασης, έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες γίνονται πάλι “ελληνόπουλα”, η διδασκαλία των θρησκευτικών βοηθά στην “αυτοσυνειδησία του ελληνισμού” και οφείλει να προστατεύσει τον εθνικό “οργανισμό από απειλές (ντόπιες ή ξενόφερτες)”:

«...η θρησκευτική αγωγή που παρέχεται στα ελληνόπουλα έχει ως αφετηρία της τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης. Αυτοί οι σκοποί της εκπαίδευσης συστοιχούν πάντοτε προς το πνεύμα των συνταγματικών επιταγών.

Συνεπώς ο σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών πρέπει να περνά κατ' ανάγκη μέσα από την αυθεντική ορθόδοξη παράδοση, που τη ζούμε καθημερινά μέσα στην Εκκλησία, στην τέχνη, τη λογοτεχνία, τα ήθη και έθιμα του λαού μας. Να αποβλέπει στην καλλιέργεια του ορθόδοξου εκκλησιαστικού χριστιανικού φρονήματος και την πορεία της ζωής των μαθητών σύμφωνα με αυτό.

Η χριστιανική διδασκαλία αποσκοπεί στο φωτισμό των ανθρώπων. Ως αποκάλυψη, που είναι φέρνει στο φως από το ένα μέρος το Θεό και από το άλλο την αυθεντική πραγματικότητα του κόσμου, την αλήθεια της ζωής.

Με αυτές τις προοπτικές, όταν λειτουργεί στο σχολικό πλαίσιο το μάθημα των Θρησκευτικών, μπορεί να δίνει, στον πιστό μαθητή τη δυνατότητα να αυξήσει την πίστη του και να γνωρίσει καλύτερα το πρόσωπο του Χριστού, στον αδιάφορο την ευκαιρία να γνωρίσει την αγάπη του Θεού και σε εκείνον που εναντιώνεται να καταλάβει το λάθος του, αφού δεν είναι υποχρεωτική η αποδοχή του. Ο Θεός κανέναν δεν εκβιάζει. Προσφέρει την αγάπη του όπως ο ήλιος το φως και τη ζεστασιά. Το μάθημα των Θρησκευτικών λειτουργώντας σ' αυτό το πνεύμα έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση της αυτοσυνειδησίας του Ελληνισμού. Να ξεπεράσει δηλαδή τη δεοντολογία της μετάδοσης των χριστιανικών αληθειών και να αναδειχθεί σε παράγοντα αντίστασης του εθνικού οργανισμού σε κάθε μαρασμό καθώς και σε κάθε ντόπιο ή ξενόφερτο αλλοτριωτικό μηχανισμό»⁵⁴ (Δ.Ε.Π.Π.Σ 2002)

Είναι παραπάνω από σαφές το ασύμβατο αυτών των οδηγιών και θέσεων με το σεβασμό της διαφορετικότητας «και την αποφυγή φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στην αναδύομενη πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2002). Την ίδια αντινομία αλλά με πολύ πιο ήπιες και «ουδέτερες» εκφράσεις συναντάμε και στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο όπου στον τομέα Παιδί και Περιβάλλον υπάρχει ο παρακάτω στόχος:

«να γνωρίσουν τις θρησκευτικές παραδόσεις και να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφότητας για όλα τα πλάσματα της γης.

Με αφορμή τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας. Παράλληλα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, το παιχνίδι και τα προσωπικά βιώματα καλλιεργείται η αγάπη και η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης» (ΔΕΠΠΣ, 2011)

Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι η διαπολιτισμική διάσταση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα ενσωματώθηκε στη θρησκευτική αγωγή των νηπίων με όχημα την οικουμενική ουμανιστική διάσταση του χριστιανικού μηνύματος.

⁵⁴ Το κείμενο αυτό του Δ.Ε.Π.Π.Σ σε αυτήν τη μορφή έμεινε σε ισχύ μερικούς μήνες και μετά αντικαταστάθηκε από ένα συντομότερο με ηπιότερη διατύπωση.

Είναι η πρώτη φορά, στο εν λόγω ΑΠ, που αναφέρονται οι όροι «χριστιανική πίστη» και «πατρίδα» και επιχειρείται αυτοί να συνυπάρξουν με την καλλιέργεια της «αλληλεγγύης για όλα τα πλάσματα της γης» χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι εδώ έχουμε δύο διαδικασίες αλληλοαποκλειόμενες και δύο στόχους αντιφατικούς⁵⁵. Η καλλιέργεια αλληλεγγύης και σεβασμού στη διαφορετικότητα δεν συνάδει με την εθνική και θρησκευτική κατήχηση. Η πρώτη διαδικασία «συμπεριλαμβάνει», η δεύτερη «αποκλείει».

Ο αποκλεισμός στο ελληνικό νηπιαγωγείο δεν γίνεται μόνο μέσα από τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους των ΑΠ, ως προϊόν της μοντέρνας παιδαγωγικής αλλά και με λανθάνοντα τρόπο, τοποθετώντας την έννοια του «φυσιολογικού» στο κέντρο της παιδαγωγικής πράξης. Το «φυσιολογικό» όμως στην προοδευτική εκπαίδευση ταυτίζεται με το κυρίαρχο μοντέλο του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Όπως επισημαίνει η Βιδάλη (2000) «το φυσιολογικό» είναι «δυναμικό, αποτελεσματικό, μιλά τη γλώσσα της αστικής τάξης και έχει φύλο αρσενικό. Είναι ευνόητο ότι η απόδοση οικουμενικού χαρακτήρα σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας καθορισμένης ομάδας έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των υπολοίπων». Η διαδικασία αυτή του αποκλεισμού διενεργείται μέσα από κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των παιδιών, με ψυχολογικούς όρους, όπου το «φυσιολογικό» βρίσκεται σε αντίστιξη με το «παθολογικό» το οποίο ως κατηγορία διευρύνεται «για να μπορεί να συμπεριλάβει ανάλογα με τις πολιτικές πια ανάγκες τους φτωχούς, την εργατική τάξη ή τις εθνικές μειονότητες». Τα παιδιά που «παρεκκλίνουν» από το «φυσιολογικό» κυρίαρχο μοντέλο οδηγούνται στη περιθωριοποίηση προκειμένου να επιτευχθεί η ζητούμενη (κατ' επίφαση) ομοιογένεια. Η αρμονία και η ευτυχία της προοδευτικής τάξης είναι ψευδεπίγραφη γιατί «στηρίζεται στην αγνόηση της διαφοράς» (Βιδάλη, 2000).

Η «κανονικοποίηση» αυτή, ως θεμελιώδης αρχή στο ελληνικό νηπιαγωγείο και ως προϊόν της «νέας αγωγής», επιβάλλεται μέσα από ένα ασφυκτικό, ομοίμορφο και ενιαίο κανονιστικό πλαίσιο που αφορά όλες τις διαστάσεις της παιδαγωγικής πράξης («την επικοινωνία, το σώμα, τη χρήση των υλικών, το χρόνο, το χώρο, κ.ά.») (Μαυρογιώργου, 2006).

⁵⁵ Η σχολική γνώση είναι αντιφατική. Η σύγκρουση και η συμβιωτική σχέση της παράδοσης και του μοντερνισμού στην ελληνική κοινωνία προβάλλεται (και αντανακλάται) και στην εκπαίδευση (Zambeta, 2006).

Τυπική έκφραση της λειτουργίας της «κανονικοποίησης» στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι η θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση, που σε αυτό διενεργείται, και ελάχιστα έχει μελετηθεί. Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφεται τώρα η έρευνά μας. Από την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου το οποίο συνοδεύει το ελληνικό νηπιαγωγείο για πάνω από 100 χρόνια καταδεικνύεται ότι αυτό συνδέεται άρρηκτα με στόχους σχετικούς με την εθνική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών ίσως και περισσότερο από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Διότι η προσχολική εκπαίδευση αποτέλεσε το κεντρικό εργαλείο εθνοπολιτισμικής αφομοίωσης των αλλόγλωσσων πληθυσμών όπως με ενάργεια δείχνουν τα στοιχεία που παρατέθηκαν και δεν μπορεί να ιδωθεί παρά ως ένας οργανισμός με μία εξόχως πολιτική λειτουργία καθώς ήταν επιφορτισμένος με το καθήκον της εθνικής και γλωσσικής ομοιογενοποίησης.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7.1. Θετικισμός και νατουραλισμός.

Η παρούσα έρευνα μελετά τα κοινωνικά δρώμενα τη στιγμή που συμβαίνουν, στο φυσικό τους χώρο και χρόνο, και αυτό την εντάσσει αυτόματα στην παράδοση του νατουραλισμού στην κοινωνική έρευνα, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της θετικιστικής παράδοσης και της ποσοτικοποίησης των κοινωνικών ερευνητικών δεδομένων.

Το κίνημα του θετικισμού, με τη μακρά του ιστορία στη φιλοσοφία, είχε μια σημαντική επίδραση στις κοινωνικές επιστήμες κυρίως μέσω της προώθησης του status της εμπειρικής έρευνας και της ποσοτικοποίησης της ανάλυσης που συνδέεται με αυτήν και φτάνει στο απόγειό του στη δεκαετία του '30 (Kolakowski, 1972 στο Hammersley & Atkinson, 1983). Και ενώ νωρίτερα ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα από τους/τις ίδιους/ες ερευνητές/τριες τόσο στην Κοινωνιολογία όσο και στην Κοινωνική Ψυχολογία, τώρα η τάση για τη διαμόρφωση μιας ξεχωριστής μεθοδολογικής παράδοσης που θα νομιμοποιηθεί μέσω του θετικισμού είναι κυρίαρχη (Hammersley & Atkinson, 1983). Η δογματική υπεράσπιση της μιας ή της άλλης παράδοσης και η αναζήτηση της επιστημονικής αλήθειας από διαφορετικές αφετηρίες οδηγεί σε επιστημολογική πόλωση και με αυτόν τον τρόπο παραγνωρίζεται η αξία της σύνθεσης διαφορετικών μεθόδων στην

κοινωνική έρευνα (Πηγιάκη, 1988). Στις κοινωνικές επιστήμες ο διαχωρισμός των ποσοτικών από τις ποιοτικές μεθόδους μετασηματίζεται σε ένα επιστημολογικό χάσμα. Σήμερα ο όρος διαθέτει μια ποικιλία ερμηνειών, όμως τα βασικά του χαρακτηριστικά μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: οι φυσικές επιστήμες με όρους της λογικής του πειράματος προτείνονται ως μοντέλο για την κοινωνική έρευνα, υποστηρίζεται η ύπαρξη παγκόσμιων νόμων οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία της κοινωνίας, όπως επίσης και η ουδέτερη γλώσσα της παρατήρησης (Hammersley & Atkinson, 1983).

Κεντρική ιδέα στη θετικιστική παράδοση είναι ότι οι θεωρίες είναι ανοικτές και υποκείμενες σε έλεγχο. Μπορεί να επαληθευτούν ή να διαψευστούν. Η διαδικασία του ελέγχου εμπεριέχει τη σύγκριση αυτού που η θεωρία λέει πως συμβαίνει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και αυτού που πραγματικά συμβαίνει (Good & Hatt, 1952 στο Hammersley & Atkinson, 1983). Δηλαδή, η θεωρία συγκρίνεται με τα γεγονότα τα οποία συλλέγονται με μεθόδους οι οποίες, όπως και τα ίδια τα γεγονότα, θεωρούνται πως υπάρχουν σε θεωρητικό κενό. Η αντίδραση στην επικράτηση της θετικιστικής παράδοσης στις Κοινωνικές Επιστήμες ήρθε με την ανάπτυξη του ρεύματος του νατουραλισμού. Ο νατουραλισμός θεωρεί πως το τεχνητό πλαίσιο στο οποίο τοποθετεί ο θετικισμός το υπό μελέτη φαινόμενο οδηγεί σε υποβάθμιση του φαινομένου, καθώς του αφαιρούνται τα μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά του (Πηγιάκη 1988). Ο νατουραλισμός προτείνει να μελετηθεί η κοινωνική πραγματικότητα μέσα στις φυσικές της συνθήκες. Επομένως, η πηγή των δεδομένων πρέπει να είναι το φυσικό και όχι το τεχνητό περιβάλλον. Μια βασική προϋπόθεση σύμφωνα με αυτή την οπτική είναι η πίστη στα υπό μελέτη φαινόμενα - και όχι σε ένα ειδικό σύστημα μεθοδολογικών αρχών- με την ισχυρή όμως στήριξη φιλοσοφικών επιχειρημάτων. Εδώ, ο νατουραλισμός τροφοδοτείται από ένα ευρύ φάσμα φιλοσοφικών και κοινωνιολογικών ιδεών: συμβολική διαντίδραση, φαινομενολογία, ερμηνευτική, εθνομεθοδολογία (Hammersley & Atkinson, 1983).

7.2. Εθνογραφία

Ο νατουραλισμός παρουσιάζει την εθνογραφία ως την καταλληλότερη αν όχι την αποκλειστική μέθοδο κοινωνικής έρευνας. Και αυτό γιατί οποιαδήποτε εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς απαιτεί την κατανόηση των κοινωνικών νοημάτων που εμπεριέχει. Σύμφωνα με τη νατουραλιστική παράδοση, λοιπόν, προκειμένου να

κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά, οφείλουμε να επιλέξουμε μια προσέγγιση που μας δίνει πρόσβαση στα νοήματα που καθοδηγούν αυτήν τη συμπεριφορά. Η εθνογραφία με τη συμμετοχική παρατήρηση είναι ο προσφορότερος τρόπος.

Η μεθοδολογία της εθνογραφίας έχει αναπτυχθεί και έχει χρησιμοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο του κλάδου της Ανθρωπολογίας (Wilcox, 1988). Ο όρος εθνογραφία χρησιμοποιείται από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα και έχει ταυτιστεί με τη μελέτη λαών εκτός δυτικού κόσμου. Σήμερα δηλώνει τη διαδικασία συλλογής και οργάνωσης δεδομένων από επιτόπια έρευνα. Οι σύγχρονοι ανθρωπολόγοι συνήθως ταυτίζουν την καθιέρωση της εθνογραφίας ως επαγγελματικού πεδίου με την πρωτοποριακή δουλειά του Πολωνό-Βρετανού ανθρωπολόγου Bronislaw Malinowski.

Κατά τη δεκαετία του '60, οι ποσοτικές μέθοδοι, που έχουν υποστεί σφοδρή κριτική στις Κοινωνικές Επιστήμες, και μαζί με αυτές η λειτουργική θεωρία που τις συνόδευε, δέχονται την επίθεση των ποιοτικών μεθόδων, όπως αυτές εκφράστηκαν μέσα από την ερμηνευτική κοινωνιολογία και τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης. Η εθνογραφία θεωρήθηκε από τις πιο έγκυρες μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Η εξέλιξη αυτή στην κοινωνική έρευνα είναι στενά συνυφασμένη με την άποψη πως προκειμένου να κατανοήσουμε την κοινωνική πραγματικότητα οφείλουμε να ερευνήσουμε τις απόψεις και τα κίνητρα των υποκειμένων της έρευνας για την πραγματικότητα αυτή, σε αντίθεση με την ως τότε επικρατούσα πρακτική της επιβολής των κατηγοριών του ερευνητή χωρίς περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των δρώντων υποκειμένων. Η εθνογραφία προσφέρει πληροφορίες μέσα από επιτόπια έρευνα, η οποία πραγματοποιείται με συμμετοχική παρατήρηση, ανοιχτές συνεντεύξεις, και κάνει σαφή την αντίθεσή της με όλες τις μεθόδους που δημιουργούν συνθήκες επί τούτου, πραγματοποιώντας μια κοινωνική έρευνα με όρους εργαστηριακού πειράματος (Hammeresley, 1984).

Η εθνογραφία ως μεθοδολογία περιλαμβάνει κάτι πολύ περισσότερο από ένα ευκόλως περιγραφόμενο σύστημα τεχνικών συλλογής δεδομένων. Το εννοιολογικό της θεμέλιο και ο τρόπος χρήσης αντανακλούν τα χαρακτηριστικά του κλάδου μέσα στον οποίο γεννήθηκε και εξελίχθηκε. Η εθνογραφία έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους καθώς οι ανθρωπολόγοι προσπαθούν να δομήσουν ένα ερευνητικό εργαλείο, να κατανοήσουν την ουσία του και να το εξελίξουν (Wilcox, 1988).

Η εθνογραφία αποτελεί πρωτίστως μία περιγραφική προσπάθεια κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια επιχειρεί να περιγράψει με ακρίβεια τη φύση του κοινωνικού λόγου μέσα σε μια ομάδα ανθρώπων (Wolcott, 1975 στο Hammersley, 1993). Ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφική της διάσταση, αλλά επιχειρώντας να φωτίσει αυτό που πραγματικά συμβαίνει και τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνει έχει καταφέρει να αναδείξει την καθημερινότητα σε μια ιδιαίτερη έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας και να την αποσπάσει από «το λήθαργο που την έχει ρίξει η στενή συνάφειά μας μαζί της» (Πηγιάκη, 1988).

Στην εθνογραφία μελετάται μία περίπτωση, μία μονάδα σε βάθος, ως ο χώρος όπου τα κοινωνικά φαινόμενα συμβαίνουν. Πρωταρχικός σκοπός είναι η παραγωγή και η ανάπτυξη της θεωρίας και όχι ο έλεγχος προδιαμορφωμένων υποθέσεων εργασίας (Hammersley, 1984). Η εθνογραφία έχει συνδεθεί με αυτό που ονομάζουμε grounded theory. Είναι η θεωρία που προκύπτει από δεδομένα που έχουν συλλεχτεί συστηματικά και έχουν αναλυθεί μέσα από διαδικασία έρευνας. Η συλλογή, η ανάλυση και η παραγωγή θεωρίας είναι πολύ στενά συνδεδεμένες. Ο/η ερευνητής/τρια δεν αρχίζει την έρευνα με μια θεωρία στο μυαλό του/της αλλά επιλέγει μια περιοχή μελέτης και προσδοκά να προκύψει η θεωρία από τα δεδομένα. Η θεωρία που αναδύεται από τα δεδομένα της έρευνας είναι πιο πιθανό να αντανακλά την πραγματικότητα πολύ καλύτερα από τη θεωρία η οποία είναι προϊόν προκατασκευασμένων εννοιών και υποθέσεων (Strauss & Corbin, 1996).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εθνογραφικής προσέγγισης έχουν παρουσιαστεί από τους Malinowski, Whyte & Geertz (Smith 1982) ως εξής:

- Ο/η ερευνητής/τρια περνά ένα μεγάλο χρονικό διάστημα με την ομάδα που μελετά και με τη συμμετοχική παρατήρηση και άλλες πρακτικές συλλέγει τα στοιχεία της έρευνάς του/της.
- Δίνεται ειδική προσοχή σε ειδικά επιλεγμένα άτομα, στις αντιλήψεις τους, στα νοήματα και στην ερμηνεία του κόσμου τους.
- Γίνεται προσπάθεια για συγκρότηση μιας συνθετικής αν όχι ολιστικής εικόνας για την κοινωνική ομάδα που μελετάται.
- Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή τόσο σε θέματα καθημερινά, που ίσως στην αρχή της έρευνας να φαίνονται απολύτως ασήμαντα, όσο και σε αυτά που θεωρούνται σημαντικά

- Εστιάζεται το ενδιαφέρον στις αντιλήψεις και τις ερμηνείες των ίδιων των υποκειμένων για αυτό που βιώνουν.
- Τα θεωρητικά και ερμηνευτικά πλαίσια της έρευνας έχουν δυναμικό χαρακτήρα και υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές και αναπροσαρμογές σύμφωνα με τα νέα στοιχεία που κάθε φορά προκύπτουν (Smith, 1982).

Η επιλογή μίας μόνο μονάδας, η μελέτη περίπτωσης δηλαδή (case study) δεν είναι απαγορευτική για δειγματοληπτική έρευνα ταυτοχρόνως. Η μελέτη μίας μονάδας σε βάθος χρόνου δίνει τη δυνατότητα να ερευνηθούν σε βάθος και συστηματικά οι πολλές πτυχές των φαινομένων που συνθέτουν την υπό μελέτη κοινωνική συνθήκη (Cohen & Manion, 1994). Η ομάδα μελέτης από μόνη της καταρχήν συνιστά ένα δείγμα και υπάρχουν τρόποι επιλογής της μονάδας αυτής, οι οποίοι επιτρέπουν και στηρίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης, ίσως όχι με τον τρόπο που το πραγματοποιεί το αντιπροσωπευτικό στατιστικό δείγμα. Η επιλογή μίας μονάδας, η οποία με κάποια συγκεκριμένα κριτήρια θεωρείται τυπική και αντιπροσωπευτική όλων των αντίστοιχων μονάδων διευκολύνει την προοπτική της γενίκευσης. «Μια άλλη τακτική είναι η επιλογή μιας στρατηγικής περίπτωσης, μιας περίπτωσης δηλαδή που να προσφέρει θεωρητικά τη μεγαλύτερη ή τη μικρότερη πιθανότητα εμφάνισης κάποιων μεταβλητών που ο ερευνητής θέλει να μελετήσει δίνοντας έτσι την ευκαιρία να επαληθευτεί ή να διαψευστεί αυτή η προσδοκία» (Χοντολίδου, 1989).

Ένα από τα αρχικά καθήκοντα μετά την επιλογή της εθνογραφίας ως μεθοδολογίας είναι να αποφασιστεί σε ποια σημεία θα εστιάσει ο/η ερευνητής/τρια το ενδιαφέρον του. Γίνεται αμέσως προφανές πως δεν μπορούν να περιγραφούν τα πάντα. Καθώς η εθνογραφία εξελίσσεται ως ερευνητικό εργαλείο ο σκοπός εστίασης γίνεται όλο και στενότερος.

7.3. Εθνογραφία και εκπαιδευτική έρευνα

Η πρακτική της εθνογραφίας δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον/α να ανακαλύψει την πολιτισμική γνώση που κατέχουν τα μέλη μιας ομάδας και τους τρόπους με τους οποίους αυτή η γνώση χρησιμοποιείται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Καθώς η εθνογραφία έχει παραδοσιακά συνδεθεί με την περιγραφή της κουλτούρας μιας κοινότητας είναι το ίδιο εφαρμόσιμη στην περιγραφή του

κοινωνικού λόγου οποιασδήποτε ομάδας οι σχέσεις της οποίας ρυθμίζονται εθιμικά. Επομένως, οι σχολικές τάξεις και τα σχολεία μπορούν να γίνουν αντικείμενο εθνογραφικής μελέτης, η οποία, βέβαια, με δεδομένο το διαφορετικό σκοπό και περιβάλλον, προϋποθέτει ανάλογες προσαρμογές (Erickson, 1973).

Βασική αρχή της ανθρωπολογικής προσέγγισης στην Παιδαγωγική είναι η εξέταση των φαινομένων ενταγμένων στο διαπολιτισμικό τους πλαίσιο. Η ανθρωπολογική προσέγγιση έχει προσελκύσει τελευταία πολλούς/ές ερευνητές/τριες παιδαγωγούς γιατί προσφέρει το συνδυασμό της ειδικής γνώσης με τη δυνατότητα γενίκευσης. Αυτά τα πολύ συγκεκριμένα δεδομένα για πολύ συγκεκριμένες ομάδες τείνουν να υπαχθούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο και να καταστούν χρήσιμα για γενικότερα σύνολα (Harrington, 1982).

Όσοι/ες ασχολούνται με την εθνογραφία στο σχολείο διαθέτουν μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και τεχνικών συλλογής δεδομένων με κεντρική πάντα τη συμμετοχική παρατήρηση. Παραδοσιακά και από την άποψη των ίδιων των εθνογράφων, η συλλογή πολύ διαφορετικών τύπων δεδομένων συμβάλλει στην αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της μελέτης και η μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα κάθε περιοχής μελέτης απαιτεί ένα μοναδικό συνδυασμό τεχνικών και μεθόδων. Οι Pelto & Pelto (1973 στο Patton, 1990) έχουν παρατηρήσει μια γενικότερη τάση στην αύξηση της ποσοτικοποίησης και της συστηματοποίησης καθώς και στις δομημένες συνεντεύξεις. Στην εθνογραφία του σχολείου έχει παρατηρηθεί, επίσης, αυτή η τάση, αλλά σε γενικές γραμμές υπάρχει μια σθεναρή αντίσταση στην προοπτική να αναλάβει η «σκληρή επιστήμη» την ευθύνη της έρευνας στην εκπαίδευση (Hammersley, 1993).

7.4. Πολιτισμική μεταβίβαση (cultural transmission)

Σταδιακά η Κοινωνική Ανθρωπολογία άρχισε να ενδιαφέρεται ιδιαιτέρως για την εκπαίδευση, ιδωμένη όμως μέσα από μια έννοια πολύ ευρύτερη από την απλή παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ταυτίζοντας την με ό,τι μπορεί να συμβεί και να μάθει το παιδί κατά τη διάρκεια της μαθητείας του. Πολύ συχνά, η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία ταυτίζεται από τους/τις κοινωνικούς ανθρωπολόγους με την πολιτισμική μεταβίβαση (cultural transmission) και είναι η θεωρία αυτή που αρχικά συνδέθηκε με την εθνογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα (Wilcox, 1988).

Οι εθνογράφοι συχνά εργάζονται μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο της πολιτισμικής μεταβίβασης. Με αυτή την έννοια το σχολείο λειτουργεί πρωτίστως ως φορέας της κυρίαρχης κουλτούρας, μεταβιβάζοντας ένα σύστημα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και καθιστώντας τη νέα γενιά ικανή να διατηρήσει και να αναπαραγάγει την κουλτούρα αυτή (Harrington, 1982). Αυτή η ανάλυση εμπίπτει στη δομολειτουργική παράδοση στις Κοινωνικές Επιστήμες (Spindler, 1955).

Η μελέτη της πολιτισμικής μεταβίβασης έχει τις ρίζες της στον κλάδο αυτό της Ανθρωπολογίας που ονομάστηκε *πολιτισμός* (culture) και *προσωπικότητα*, ένα πεδίο το οποίο ενδιαφέρεται για τη σχέση του ατόμου και του πολιτισμού. Τα ερωτήματα που θέτει ο κλάδος αυτός συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση και αφορούν κυρίως τον τρόπο μεταβίβασης του πολιτισμού από τη μια γενιά στην άλλη (Harrington, 1982).

Η θεωρία της πολιτισμικής μεταβίβασης ανατρέπει την αντίληψη για την εκπαίδευση, την οποία μοιράζονται πολλοί/ές, και η οποία θέλει το θεσμό αυτό να λειτουργεί ως μηχανισμός μεταρρύθμισης και αλλαγής και να συμβάλει στη βελτίωση και την πρόοδο της κοινωνίας και όχι στην αναπαραγωγή της (Wilcox, 1988). Η κοινή άποψη υποστηρίζει πως η εκπαίδευση πρωτίστως μεταβιβάζει (ως οφείλει άλλωστε) ένα σώμα ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων το οποίο ορίζεται από το πρόγραμμα διδασκαλίας. Σταδιακά οι εθνογράφοι αρχίζουν να εστιάζουν σε αυτό που αποκαλείται κρυφό πρόγραμμα και σε ό,τι διδάσκεται και μεταδίδεται με λανθάνοντα τρόπο. Αυτή η εστίαση έχει ενσωματώσει την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί είναι πολιτισμικά και κοινωνικά ενεργοί/ες, εμποτισμένοι/ες με την κυρίαρχη κουλτούρα και όχι ουδέτερες βάσεις πληροφοριών για τη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά (Wilcox, 1988).

Αναλύσεις στο πλαίσιο της δομολειτουργικής θεωρίας εστίασαν στο τι συμβαίνει στην τάξη ως αντανάκλαση της κοινωνίας. Οι εθνογράφοι ασχολήθηκαν με το πώς η φύση της κοινωνίας περιορίζει και δεσμεύει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια άλλη κυρίαρχη έννοια που αναδείχθηκε με την εθνογραφία του σχολείου είναι η *πολιτισμική σχετικότητα*. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να κατανοηθεί η ακεραιότητα της κουλτούρας της μειονοτικής ομάδας. Οι τάξεις έχουν μελετηθεί ως πεδία πολιτισμικής σύγκρουσης, στο πλαίσιο της οποίας η αμοιβαία αδυναμία κατανόησης έχει οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν αποδίδονται σε κάποια φυσική ανικανότητα του μειονοτικού παιδιού όπως άλλες έρευνες «αποδείκνυαν» (Wilcox, 1988).

7.5. Συμβολική Διαντίδραση (Symbolic Interactionism)

Η εθνογραφία στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει συνδεθεί έντονα και έχει λειτουργήσει στο πλαίσιο της συμβολικής διαντίδρασης η οποία βρίσκεται στον αντίποδα του δομικού λειτουργισμού της παραδοσιακής προσέγγισης. Εμπίπτει στην παράδοση της ερμηνευτικής και αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο του Σικάγου τη δεκαετία του 1970 με βασικούς εκπρόσωπους και θεμελιωτές τους George Herbert Mead και Herbert Blumer.

Ο Blumer (αναφέρεται από Κυριαζή, 1999) συνοψίζει τις βασικές αρχές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης ως εξής: οι άνθρωποι δρουν ανάλογα με το πώς αυτοί οι ίδιοι ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τα πράγματα, τα νοήματα αναδεικνύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και τα νοήματα αυτά μετασχηματίζονται και αναμορφώνονται ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες. Τα κοινωνικά νοήματα δεν είναι αυθύπαρκτα και στατικά αλλά απορρέουν από την ερμηνεία που αποδίδουν οι άνθρωποι στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Κυριαζή, 1999). Έτσι, στην καρδιά αυτής της θεωρίας υπάρχει η απόρριψη του μοντέλου ερέθισμα-απόκριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς το οποίο συγκροτήθηκε από τα μεθοδολογικά επιχειρήματα του θετικισμού. Η συμβολική διαντίδραση πρεσβεύει πως το άτομο ερμηνεύει το ερέθισμα και αυτή η ερμηνεία –η οποία υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές ανάλογα με την εξέλιξη των γεγονότων– διαπλάθει την αντίδρασή του. Το ίδιο ερέθισμα μπορεί να έχει διαφορετικά νοήματα σε διαφορετικούς ανθρώπους ή και διαφορετικό νόημα στον ίδιο άνθρωπο σε άλλη χρονική στιγμή (Hammersley & Atkinson, 1983). Η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης εμπίπτει στον κλάδο της συμβολικής ανθρωπολογίας και ενδιαφέρεται για κώδικες μέσα από τους οποίους γεννιούνται τα νοήματα, ορίζονται, μετασχηματίζονται, εκφράζονται και γίνονται κοινό κτήμα μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης επιχειρεί να διερευνήσει τα συστήματα συμβόλων με τα οποία εκπαιδευτικοί και παιδιά δρουν και ορίζουν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Τα σχολεία βρithουν τέτοιων συμβόλων και το εκπαιδευτικό σύστημα από μόνο του συνιστά μια συμβολική πράξη (Harrington, 1982).

Η σύνδεση μεταξύ συμβόλων, σχολείων και κατεστημένης τάξης μπορεί να εξεταστεί πέρα από την οπτική της συμβολικής διαντίδρασης και μέσα από άλλες δύο

διαφορετικές προσεγγίσεις. Τη δομική (structural) του Durkheim και τη “δομιστική” (structuralist) του Claude Levi-Strauss. Η δομική άποψη του Durkheim βλέπει τα σύμβολα ως μοντέλα της βαθιάς κοινωνικής ζωής και η “δομιστική” του Levi-Strauss ενδιαφέρεται όχι για τις δομές της κοινωνίας αλλά για αυτές του ανθρώπινου νου (Masgrove, 1982). Η θεμελιώδης διαφορά της συμβολικής διαντίδρασης από τις δύο τελευταίες είναι ότι αυτή δεν επικαλείται κανενός τύπου δομή, αλλά προτείνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν σύμβολα στις καθημερινές τους σχέσεις, ώστε να οργανώσουν και να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο τους. Αποδίδει στα σύμβολα ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας και κατά συνέπεια αρκετή δύναμη (Masgrove, 1982).

Η εθνογραφία στην εκπαίδευση, λοιπόν, όχι μόνο μελετά το σχολείο ως έναν από τους βασικούς μηχανισμούς κοινωνικοποίησης των παιδιών αλλά προβαίνει και σε συγκρίσεις με άλλους μηχανισμούς που συμμετέχουν σε αυτήν τη διαδικασία. Έτσι στρέφεται το ενδιαφέρον όχι μόνο στην επίσημη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στην κρυφή δυναμική του και στη λανθάνουσα δράση του. Για να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση της λειτουργίας του συστήματος απαιτείται η βαθιά μελέτη και διερεύνηση της δράσης του υποκειμένου κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, της αντίληψής του για τον κοινωνικό ρόλο που διαδραματίζει. Η αντιπαράθεση της προσδοκώμενης λειτουργίας με αυτή που η έρευνα μας αποκαλύπτει συντείνει στην ανάδυση των συγκρούσεων και αντιφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων και η διερεύνηση του τρόπου νοηματοδότησης αυτής της συμπεριφοράς από τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδει στο ρόλο των συναισθημάτων μια αξία μεγάλη στη διαδικασία δημιουργίας των κοινωνικών φαινομένων. Αυτή η τάση της εθνογραφίας για ανακάλυψη του βαθύτερου επικοινωνιακού κοινωνικού υποστρώματος –συνήθως άδηλο και άρρητο, ωστόσο, με ρυθμιστική λειτουργία στις κοινωνικές σχέσεις–, αποκαλύπτει το ενδιαφέρον της εθνογραφίας για την υποκειμενική διάσταση των ατόμων μιας ομάδας «στον παρόντα χρόνο και τις παρούσες συνθήκες» (Πηγάκη, 1988).

Οι αντικειμενικές δομές του συστήματος, η οργάνωση, οι κανονισμοί λειτουργίας, η υλικοτεχνική υποδομή, ο τρόπος λήψης αποφάσεων, ο χώρος και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη λειτουργία όλου αυτού του οργανισμού ελέγχονται και αξιολογούνται μέσα από την αποκάλυψη της πραγματικής

υποκειμενικής διάστασης. Η προβολή των σημείων σύγκρουσης και των αντιφάσεων ενέχει και διεκδικεί δικαιωματικά συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές, καθώς προσφέρει την εκ των έσω περιγραφή και μελέτη του προβλήματος (Πηγιάκη, 1988).

7.6. Συμμετοχική Παρατήρηση

Η παρατήρηση αφορά μια κατάσταση κατά την οποία ο/η παρατηρητής/τρια βρίσκεται γύρω ή και μέσα σε μια κοινωνική σύνθεση με σκοπό την ποιοτική ανάλυση αυτής της σύνθεσης (Lofland, 1971 στο Patton, 1990). Η συμμετοχική παρατήρηση είναι παραπλανητικό να θεωρείται μία μέθοδος καθώς αποτελεί συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών. Συνιστά μια πολυσυλλεκτική στρατηγική πεδίου η οποία «συνδυάζει ανάλυση ντοκουμέντων, συνεντεύξεις, άμεση συμμετοχή, παρατήρηση και ενδοσκόπηση» (Denzin, 1978 στο Patton, 1990).

Με τη συμμετοχική παρατήρηση η μελέτη της επιλεγμένης κοινωνικής πραγματικότητας προχωρεί σε βάθος. Επιλέγονται λίγες περιπτώσεις του υπό έρευνα φαινομένου και εξετάζοντας την ολότητα της κάθε περίπτωσης επιχειρείται να φωτιστούν όσο το δυνατό περισσότερα κοινά σημεία (Κυριαζή, 1999).

Ο σκοπός της έκθεσης των δεδομένων της παρατήρησης είναι να περιγράψουν όλα όσα έχουν παρατηρηθεί, οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα, οι άνθρωποι που συμμετείχαν σ' αυτές και τα νοήματα αυτών που παρατηρήθηκαν από τη σκοπιά αυτών που συμμετείχαν. Το βασικό κριτήριο για να αξιολογηθεί μια καταγραφή είναι το κατά πόσο η παρατήρηση επιτρέπει στον/στην οποιοδήποτε/οποιαδήποτε αναγνώστη/τρια της καταγραφής να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα που περιγράφεται (Patton, 1990).

Η άμεση προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Με την άμεση παρατήρηση ο/η παρατηρητής/τρια μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ ουσιαστικό προκειμένου να υπάρξει μια ολιστική αντίληψη (Patton, 1990).

Στην εθνογραφική παρατήρηση ο/η ερευνητής/τρια ενδιαφέρεται για τα κίνητρα των δρώντων υποκειμένων και την ερμηνεία που τα ίδια δίνουν στις δράσεις τους. Εξετάζει τη δική τους σκοπιά και επιδιώκει να μπει στη θέση τους. Δεν επιβάλλονται προκατασκευασμένες εννοιολογικές κατηγορίες και δεν ορίζεται από

πριν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Αυτά αναδύονται μέσα από την έρευνα. Στόχος είναι η ανακάλυψη των ομοιοτήτων των περιπτώσεων, καθώς μέσα από αυτήν προκύπτουν κάποιες γενικές εννοιολογικές κατηγορίες, οι οποίες, βέβαια, βρίσκονται υπό συνεχή αναμόρφωση εφόσον τα νέα στοιχεία το επιβάλλουν. Σκοπός της συμμετοχικής παρατήρησης δεν είναι ο έλεγχος μιας ήδη υπάρχουσας θεωρίας αλλά η διερεύνηση θεωρητικών εννοιών «που συνοψίζουν το υπό μελέτη φαινόμενο και βάσει των οποίων συγκροτείται η θεωρία» (Κυριαζή, 1999).

Η ιδιαιτερότητα της συμμετοχικής παρατήρησης σε σχέση με άλλες μεθόδους είναι ότι ενσωμάτωσε τον/την/ ερευνητή/τρια στον υπό έρευνα κοινωνικό χώρο, ούτως ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις ερευνώμενους/νες να έχουμε την κατασκευή νοημάτων. Στην τυπική ανθρωπολογική έρευνα πεδίου συνδυάζονται τα στοιχεία από σημειώσεις πεδίου (field notes), από προσωπική και βιωματική παρατήρηση με πληροφορίες που έχουν αποκτηθεί μέσω ανεπίσημων συνεντεύξεων και περιγραφών (Pelto & Pelto, 1978 στο Patton, 1990). Έτσι ο/η ερευνητής/τρια που κάνει συμμετοχική παρατήρηση από τη μια είναι επιφορτισμένος/η με τη βίωση της πραγματικότητας που μελετά και από την άλλη με την κατανόηση αυτής της πραγματικότητας μέσω προσωπικών εμπειριών, παρατήρησης και συζήτησης με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Η πρόκληση είναι να συνδυαστεί η συμμετοχή με την παρατήρηση με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση του υπό μελέτη κοινωνικού χώρου εκ των έσω και η περιγραφή του να απευθύνεται με επιτυχία σε εξωτερικά υποκείμενα.

Η παρατήρηση ως πρωτογενής πηγή πληροφοριών επιτρέπει τους/τις ερευνητές/τριες να προσεγγίσουν τα δρώμενα στη σχολική τάξη την ώρα που αυτά εκτυλίσσονται. Τα στοιχεία συγκεντρώνονται καθώς η δράση λαμβάνει χώρα και όχι πριν ή μετά από αυτήν. Με αυτή την έννοια η παρατήρηση είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για την ανάδειξη και τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των ίδιων των υποκειμένων και μεταξύ των υποκειμένων και της δράσης (Anderson & Burns, 1989).

Ο/η παρατηρητής/τρια έχει τη δυνατότητα να δει πράγματα τα οποία μπορεί να διαφεύγουν της προσοχής των συμμετεχόντων/ουσων μέσα στην καθημερινή ρουτίνα που βιώνουν. Όλα τα κοινωνικά συστήματα έχουν τη ρουτίνα τους και οι συμμετέχοντες/ουσες σε αυτά ενδέχεται να αντιμετωπίζουν κάποια στοιχεία ως δεδομένα και αυτονόητα ή να παραβλέπουν τις λεπτές αλλά σημαντικές αποχρώσεις, οι οποίες είναι όμως τόσο προφανείς για τον/την ανίδεο/η παρατηρητή/τρια. Η θέση

αυτή του/της επιτρέπει, επίσης, να πάρει πληροφορίες που ίσως κατά τη συνέντευξη οι άνθρωποι να είναι απρόθυμοι να δώσουν. Έτσι, γίνονται προσβάσιμα στοιχεία (που αφορούν ίσως λεπτές και ευαίσθητες πτυχές) τα οποία με άλλον τρόπο δεν θα ήταν διαθέσιμα (Patton, 1990).

Η πρώτη παράμετρος που διαφοροποιεί και κατηγοριοποιεί τις διάφορες επιλογές στην παρατήρηση είναι το κατά πόσο ο/η ερευνητής/τρια θα συμμετέχει στην κοινωνική δραστηριότητα που μελετά. Η εμπλοκή του/της κυμαίνεται από την απόλυτη συμμετοχή μέχρι την απόλυτη αποχή με ενδιάμεσες διαβαθμίσεις. Η απόφαση αυτή δεν είναι στατική και δεσμευτική: μπορεί κάποιος/α να αρχίσει την παρατήρηση ως απλός/η παρατηρητής/τρια και σταδιακά να αρχίσει να συμμετέχει (Patton, 1990).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες η παρατήρηση έχει γίνει η βασική πηγή στοιχείων για τους/τις ερευνητές/τριες που μελετούν τη σχολική τάξη και έχει προκύψει μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων. Μία παράμετρος που καθορίζει τη μορφή της παρατήρησης αφορά το αν ο/η ερευνητής/τρια έχει καθορίσει και έχει αποφασίσει από πριν ποια συγκεκριμένη δράση θα παρατηρήσει για να μελετήσει ή αν θα παρατηρήσει τα πάντα (Medley, 1982 στο Anderson & Burns, 1989). Ο σκοπός της μελέτης μπορεί να είναι ευρύς, να περικλείει όλες τις πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας που ερευνάται ή μπορεί να είναι περιορισμένος σε μερικές μόνο διαστάσεις και παραμέτρους αυτού που συμβαίνει. Η εθνογραφική παράδοση έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της κατανόησης συνολικά του συστήματος που μελετάται (Patton, 1990, Hammerslay, 1984).

8. Μελέτη Περίπτωσης

8.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να περιγράψει την εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση και την πολιτική κοινωνικοποίηση που πραγματοποιούνται στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο μέσα από το πρίσμα του ιδεολογικού τους περιεχομένου, του τρόπου και των διαδικασιών μέσω των οποίων αυτές διενεργούνται και της παιδαγωγικής σχέσης η οποία τις «φιλοξενεί». Πιο συγκεκριμένα θα μελετηθεί αυτό που «διδάσκεται», ο τρόπος με τον οποίο «διδάσκεται» και η παιδαγωγική σχέση στο πλαίσιο της οποίας «διδάσκεται».

Με κύρια εστίαση στις εθνικές και τις θρησκευτικές γιορτές θα διερευνηθεί η πραγμάτευση εννοιών, οι οποίες συμμετέχουν στη συγκρότηση του λόγου περί έθνους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, θα περιγραφούν οι τρόποι και οι διαδικασίες της μεταβίβασης των εννοιών αυτών στα παιδιά και η παιδαγωγική σχέση μέσα στην οποία όλα αυτά συμβαίνουν. Θα αναδειχθούν και θα αναλυθούν εκείνες οι έννοιες και οι διαδικασίες που είναι κεντρικές στο πρόγραμμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα και η επεξεργασία των οποίων, με τρόπο λανθάνοντα ή προφανή, συντείνει στην καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής ταυτότητας των νηπίων και στην πολιτική τους κοινωνικοποίηση. Τέλος, θα διερευνηθεί ο ρόλος της νηπιαγωγού και των παιδιών στη διαδικασία αυτή και θα

περιγραφεί η αμφίδρομη σχέση και η αλληλεπίδραση. Η μελέτη δεν περιορίζεται μόνο στις εθνικές γιορτές αλλά επεκτείνεται σε ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων και θεματικών οι οποίες από την αρχή ακόμη της έρευνας φάνηκε ότι εμπερικλείουν στοιχεία που σχετίζονται με τα υπό μελέτη ζητήματα.

Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει τις εξής παραμέτρους σε σχέση με την εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο:

Είναι ντετερμινιστικά καθορισμένη η πολιτική κοινωνικοποίηση και η εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση που αφορά τη μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου; Ακολουθούν τα μηνύματα μια προδιαγεγραμμένη απαρέγκλιτη πορεία; Οι δέκτες και οι πομποί είναι παγιωμένοι σε αυτούς τους ρόλους ή η παιδαγωγική σχέση διαθέτει μια αμφίδρομη λειτουργία;

Ποια τα συστατικά του λόγου για το έθνος στο νηπιαγωγείο της παρούσας έρευνας; Μόνο οι «πρωτοκλασάτες» αξίες (εθνικός άλλος, εθνική συνέχεια, εθνική ομοιογένεια, ανωτερότητα της φυλής) είναι αυτές που -πιο γνωστές και αναγνωρίσιμες και από παλαιότερα πιο επεξεργασμένες ερευνητικά- συγκροτούν το λεξιλόγιο του εθνικιστικού εκπαιδευτικού προτάγματος; Ή σε ένα άλλο επίπεδο όχι τόσο προφανές, κάποιες λιγότερο μελετημένες (εθνικός χώρος, εθνοθρησκευτικά σύμβολα, θρησκεία, έμφυλη διάσταση) αξίες λειτουργούν υποδορίως, επηρεάζοντας όμως ίσως με ισοδύναμο τρόπο τη διαδικασία της καλλιέργειας της εθνοθρησκευτικής συνείδησης;

Με ποιους τρόπους τα παιδιά κατηχούνται στις παραπάνω έννοιες και αξίες και ποια η αλληλεπίδραση συναισθημάτων και μετάδοσης των εθνικών ιδεών;

Η εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση αφορά διάφορες δραστηριότητες σε ποικίλους τομείς του προγράμματος του νηπιαγωγείου ή ασκείται μέσα στα όρια συγκεκριμένων θεματικών περιοχών του αναλυτικού;

Υπάρχει κάποια επιλεκτική συγγένεια ανάμεσα στην προσπάθεια πραγμάτευσης των θεμάτων περί έθνους και στις παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους; Επηρεάζουν τα υπό

επεξεργασία ζητήματα που σχετίζονται με το έθνος και τη θρησκεία την επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων από τη νηπιαγωγό;

8.2. Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης με δεκαπέντε νήπια ένα εκ των οποίων ήταν παιδί μεταναστών. Η συλλογή στοιχείων μέσω κυρίως της συμμετοχικής παρατήρησης διήρκεσε όλη τη σχολική χρονιά με μια συχνότητα επισκέψεων στο χώρο του νηπιαγωγείου 2-3 φορές την εβδομάδα. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των εθνικών και θρησκευτικών εορτών οι επισκέψεις ήταν καθημερινές. Η καταγραφή των στοιχείων γινόταν με γραπτές σημειώσεις κυρίως άμεσα και ταυτόχρονα με την κοινωνική δράση, που εκτυλισσόταν στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό και δεν διατάρασσε τη λειτουργία της τάξης

Η συλλογή και μια πρώτη «αξιολόγηση» των δεδομένων έγινε με κριτήριο τόσο τη συχνότητα εμφάνισης και επανάληψης των ίδιων εννοιών όσο και το βαθμό διερεύνησης αυτών των εννοιών στη σχετική με την εκπαιδευτική έρευνα βιβλιογραφία. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε σε πτυχές του λόγου περί έθνους που απαντούν συχνά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τις σχετικές δραστηριότητες των οποίων η λειτουργία στη διαδικασία της εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης δεν έχει μελετηθεί. Και γι' αυτό το λόγο ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε εκείνα τα εννοιολογικά σχήματα, η λειτουργία των οποίων στην εθνικιστική ρητορική δεν είναι πάντα προφανής, τα οποία ωστόσο συνιστούν πηγή «εθνικής ουσίας» και ταύτισης διαμορφώνοντας τις αρχικές θεματικές κατηγορίες. Σ' αυτή την πορεία η συλλογή, η ανάλυση και η παραγωγή θεωρίας είναι πολύ στενά συνδεδεμένες. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στην ανάδειξη των διαφορετικών δυνατοτήτων ερμηνείας του υλικού, κάτι που δεν είναι εφικτό με τις αυστηρά ποσοτικές προσεγγίσεις και αναλύσεις (Stauss, 1987). Επιπλέον καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην καταγραφή των προφανών θεμάτων και μοτίβων αλλά λαμβάνει υπόψη της και τα λανθάνοντα δίνει τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση και επεξεργασία της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία μελετάται. Ξεκινώντας από το πραγματολογικό υλικό, το οποίο συνίσταται σε γραπτές σημειώσεις που κρατούνταν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όλων των δραστηριοτήτων που αφορούσαν το θέμα μας και όλες τις πληροφορίες που συλλέχτηκαν γύρω από αυτό συγκροτήθηκε ένα σύστημα

κατηγοριών το οποίο τελικά ερμηνεύεται και συσχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την ανάλυση του περιεχομένου του πραγματολογικού υλικού ορίστηκε ως μονάδα ανάλυσης το «θέμα» (Berelson, 1952).

8.3. Πρόγραμμα και θεματικές

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η έρευνα δεν περιορίστηκε στη μελέτη των εθνικών και θρησκευτικών γιορτών αλλά συμπεριέλαβε ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τα οποία πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα αντλήθηκαν στοιχεία από τις παρακάτω θεματικές:

Σεπτέμβριος

Διόνυσος (Δωδεκάθεο)

Η σχολική χρονιά στο νηπιαγωγείο ξεκινά με ένα project για το αμπέλι όπου εμπλέκεται σε πολλές περιπτώσεις ο Θεός Διόνυσος σε συζητήσεις στην παρέα.

Οκτώβριος

28^η Οκτωβρίου

Στα μέσα Οκτωβρίου αρχίζει η προετοιμασία-συζήτηση για την επέτειο της 26^{ης} και της 28^{ης} Οκτωβρίου. Πραγματοποιείται γιορτή στις 27 του μήνα.

Νοέμβριος

Τοπική ιστορία

Αμέσως μετά πραγματοποιείται πρόγραμμα για την τοπική ιστορία με σημείο αναφοράς τον Μ. Αλέξανδρο και επισκέψεις στα κυριότερα μνημεία της πόλης. (Λευκός Πύργος, άγαλμα Μ. Αλεξάνδρου, ναός Αγίου Δημητρίου)

Πολυτεχνείο

Προετοιμασία-συζήτηση για την επέτειο του πολυτεχνείου και πραγματοποίηση κλειστής γιορτής.

Δεκέμβριος

Χριστούγεννα

Σχεδόν όλος ο Δεκέμβριος αφιερώθηκε στην προετοιμασία για τη γιορτή των Χριστουγέννων

Φεβρουάριος

Αποκριές (διαπολιτισμικό πρόγραμμα)

Το Φεβρουάριο οι φοιτήτριες που κάνουν την πρακτική τους άσκηση στο νηπιαγωγείο πραγματοποιούν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μάρτιος

25^η Μαρτίου

Προετοιμασία, η οποία κράτησε σχεδόν όλο το μήνα, και πραγματοποίηση της γιορτής για την 25^η Μαρτίου.

Απρίλιος

Πάσχα

Αμέσως μετά τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου ακολουθεί πολυήμερη συζήτηση για το Πάσχα.

Μάιος

Ολυμπιακοί αγώνες

Μετά τις διακοπές του Πάσχα πραγματοποιείται ένα πρόγραμμα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Ιούνιος

Γιορτή Λήξης

8.4. Ο χώρος του νηπιαγωγείου

Το νηπιαγωγείο στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα βρίσκεται στην πόλη της Θεσσαλονίκης, στο ισόγειο μιας πολυκατοικίας το οποίο μάλλον προοριζόταν για εμπορικό κατάστημα. Έχει μια εξαιρετικά μικρή αυλή μπροστά (όχι παραπάνω από 25 τ.μ.) πλακοστρωμένη όπου στοιβάζονται η μία πάνω στην άλλη μικρές πλαστικές τσουλήθρες και ένα κουκλόσπιτο και είναι περιφραγμένη με κάγκελα. Αριστερά και δεξιά της αυλής βρίσκονται οι εισοδοί των πολυκατοικιών. Δίπλα ακριβώς από την πόρτα είναι κρεμασμένη, όχι πολύ ψηλά, μια υφασμάτινη ελληνική σημαία. Ο χώρος μέσα είναι μακρόστενος και φωτίζεται μόνο από την πρόσοψη. Το μπροστινό μέρος της αριστερής πλευράς του χώρου είναι χωρισμένο με τζάμι και λειτουργεί ως γραφείο με ένα γραφείο έπιπλο, μια μικρή ντουλάπα και ένα φωτοτυπικό μηχάνημα και έξω από αυτό είναι ένας διάδρομος που οδηγεί στις τουαλέτες και σε ένα αποθηκευτικό χώρο.

Στη δεξιά πλευρά και μπροστά στην τζαμαρία υπάρχει μια πλαστική ροζ κατασκευή-κομμωτήριο με πολλές χτένες, βούρτσες και κοκαλάκια. Δίπλα βρίσκεται μία ραφιέρα με κούκλες, μία άλλη με κουζινικά και ένα μικρό μπαούλο με ρούχα για τις κούκλες. Ακολουθεί ένας χώρος σαν σαλονάκι με ένα πολύχρωμο χαμηλό διαθέσιμο καναπέ, δύο πολυθρόνες και ένα στρογγυλό τραπέζι στη μέση. Ο τοίχος πίσω από το σαλονάκι είναι ζωγραφισμένος με μια πολύχρωμη παράσταση με παιδικές φιγούρες λουλούδια και μουσικά όργανα ανάμεσα σε χαμηλά πολύχρωμα κτίρια. Κατά μήκος πάλι της δεξιάς πλευράς και μπροστά στον τοίχο είναι η γωνιά του ιατρείου με μια ξύλινη κατασκευή γεμάτη με κουτιά από φάρμακα, σύριγγες, στηθοσκόπια και ένα μικρό χαμηλό κρεβάτι εξέτασης. Ακολουθεί η παρέα με τρεις ξύλινους πάγκους που οριοθετούν έναν τετράγωνο χώρο. Μπροστά από τον τοίχο είναι η καρέκλα της νηπιαγωγού και ένα τραπεζάκι δίπλα. Πίσω στον τοίχο είναι κρεμασμένο ένα μεγάλο ταμπλό το οποίο γεμίζει με υλικό ανάλογα με την κάθε φορά οργανωμένη δραστηριότητα. Δίπλα είναι κρεμασμένη μια χάρτινη κατασκευή με φωτογραφίες των παιδιών που αντιστοιχούν σε κάθε μέρα και δείχνουν διάφορες δραστηριότητες (ζωγραφική, γυμναστική, παραμύθια, κουκλοθέατρο). Στη συνέχεια βρίσκεται το ημερολόγιο όπου κάθε μέρα τα παιδιά τοποθετούν καρτελάκια με την ημερομηνία, τον μήνα και την εποχή. Δίπλα είναι το ταμπλό με τα μουσικά όργανα και από πάνω ένα ξύλινος σταυρός και μια εικόνα της Παναγίας με τον Χριστό. Σε ένα πολύ ψηλό σημείο του τοίχου πάνω από την παρέα βρίσκεται ένα χάρτινο τρένο του οποίου κάθε βαγόνι αντιστοιχεί σε ένα μήνα και είναι κολλημένες οι φωτογραφίες των παιδιών ανάλογα με τον μήνα που έχουν γενέθλια. Στη γωνία βρίσκεται μια ξύλινη κατασκευή που λειτουργεί ως βιβλιοθήκη και έχει αποθηκευμένα βιβλία και παραμύθια. Μπροστά της είναι ένα τραπέζι εργασίας. Δίπλα στη βιβλιοθήκη είναι το κουκλοθέατρο και ένα τραπεζάκι όπου είναι τοποθετημένες οι κούκλες. Ακολουθεί, κατά μήκος του τοίχου πάντα, μία χαμηλή συρταριέρα με μαρκαδόρους, ψαλίδια και χαρτιά πάνω. Πάνω στον τοίχο είναι κρεμασμένα δύο μεγάλα ταμπλό όπου τοποθετούνται τα έργα των παιδιών. Μπροστά από τη συρταριέρα υπάρχουν αλλά δύο τραπέζια εργασίας. Στον τοίχο, πάνω από τα τραπέζια είναι κρεμασμένος ένας τεράστιος υφασμάτινος κλόουν με δύο μπαλόνια στο χέρι, και δίπλα βρίσκεται ένας πολιτικός χάρτης της Ελλάδας από την εφημερίδα «Καθημερινή». Ο χώρος ανάμεσα στο γραφείο και στον διάδρομο προς τις τουαλέτες είναι γεμάτος από μεγάλα πλαστικά καλάθια με κατασκευαστικό υλικό και αυτοκίνητα όλων των μεγεθών. Στο κέντρο του χώρου δίπλα από την παρέα βρίσκεται μια μεγάλη τετράγωνη κολόνα. Το

νηπιαγωγείο έχει μόνο 15 παιδιά και αυτό γιατί ο χώρος δεν είναι κατάλληλος, ειδικά η αυλή, και όλοι οι γονείς προσπαθούν να στείλουν τα παιδιά τους σε γειτονικό νηπιαγωγείο το οποίο κτιριακά είναι κατά πολύ αρτιότερο. Έχει 4 προνήπια ένα εκ των οποίων είναι από τη Ρωσία.

9. Αναστοχασμός της έρευνας

Βασικό χαρακτηριστικό της εθνογραφικής έρευνας που τη διαφοροποιεί σημαντικά από άλλους τύπους έρευνας είναι η ίδια η σχέση που αναπτύσσει ο/η ερευνητής/τρια με τα ερευνώμενα υποκείμενα. Αυτό συνιστά στοιχείο ζωτικής σημασίας καθώς είναι συνυφασμένο τόσο με τα αποτελέσματα της έρευνας όσο και με την ποιότητα των στοιχείων που συλλέγονται (Burgess,1989). Η εθνογραφία ενσωμάτωσε τον/την ερευνητή/τρια στον υπό έρευνα κοινωνικό χώρο, ούτως ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις ερευνώμενους/ες να έχουμε την κατασκευή νοημάτων. Καθίσταται δηλαδή ο/η ίδιος/α ο/η ερευνητής/τρια πηγή πληροφόρησης, καθώς οι εντυπώσεις και τα συναισθήματά του/της ενσωματώνονται στα δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση της κοινωνικής ομάδας που μελετά (Patton, 1990). Μιλάμε δηλαδή για τη διάσταση στην έρευνα που ορίζεται ως αναστοχασμός (reflexivity) και συνιστά την επιστημονική στάση κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια βλέπει τις κοινωνικές πράξεις και τον εαυτό του/της απέναντί τους ως αντικείμενα που τα εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Hammersley & Atkinson, 1983), παρατηρεί και σκέφτεται συνεχώς πάνω στην πορεία της έρευνας και χρησιμοποιεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυτής της σχέσης ως εργαλείο ανάλυσης.

Ο αναστοχασμός εξισώνει τους ρόλους των δύο εμπλεκόμενων μελών της ερευνητικής διαδικασίας εκδημοκρατίζοντας τη σχέση τους. Και αυτό συμβαίνει γιατί επιμένοντας ότι η παραγωγή γνώσης και η κατασκευή νοημάτων συνδέεται άρρηκτα με τη σχέση ερευνητή/τριας- ερευνώμενων υποσκάπτει ουσιαστικά το κύρος του/της ερευνητή/τριας και υπονομεύει την ιεραρχικά ανώτερη θέση στην οποία βρισκόταν (Ιγγλέση, 2001).

Μέσα από την αναστοχαστική διάσταση αφενός αμφισβητείται έντονα η ύπαρξη από πριν μιας κοινωνικής πραγματικότητας και μιας αλήθειας που η έρευνα απλώς αποκαλύπτει (Ιγγλέση, 2001), αφετέρου τονίζεται ο κεντρικός ρόλος του/της ερευνητή/τριας στην κατασκευή της κοινωνικής αυτής πραγματικότητας και στην παραγωγή του επιστημονικού λόγου (Αυγητίδου, 2005).

Η Ιγγλέση (2001) στη συζήτηση περί αναστοχασμού υποστηρίζει ότι τα προτάγματα των κοινωνικών κινήματων που συνδέονταν με την αμφισβήτηση των κοινωνικών ιεραρχικών σχέσεων και της εξουσίας κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μεταγγίστηκαν από το κοινωνικό πεδίο στο επιστημονικό με κύρια έκφραση τον αναστοχασμό, την αμφισβήτηση της ιεραρχικά μέχρι τότε δομημένης σχέσης ερευνητή/τριας-ερευνώμενου/ης η οποία περιόριζε «σημαντικά το ρόλο του δεύτερου σε παθητικό δεκτή περιορισμένης εμβέλειας» και την ανάδειξη της σχεσιακής συγκρότησης της παραγόμενης γνώσης. Στη συζήτησή της η Ιγγλέση δίνει έμφαση σε δύο θεμελιώδεις συνιστώσες που συγκροτούν την έννοια του αναστοχασμού: την αυτογνωσία ή αυτοαναφορικότητα που αφορά στην αναγνώριση και διερεύνηση των συναισθημάτων και της συγκινησιακής φόρτισης του/της ερευνητή/τριας κατά την ερευνητική διαδικασία (δηλαδή τη συναισθηματική εμπλοκή που πρέπει να αξιοποιηθεί ως πηγή πληροφοριών) και την διποκειμενικότητας που ορίζει την ερευνητική σχέση ως σχέση αμοιβαιότητας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υποστηρίζει ότι «η γνώση που προκύπτει αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας έχει καταστατικά διαμεσολαβηθεί από τη σχέση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου της έρευνας» (Ιγγλέση, 2001). Οι συγκινήσεις και τα συναισθήματα αυτής της συνάντησης κατά την ερευνητική συνθήκη πρέπει να ενσωματωθούν ισότιμα στο σώμα των ερευνητικών δεδομένων και να συμβάλουν στην ανάλυση και την αξιοπιστία της έρευνας.

Η έλλειψη του αναστοχασμού αποτελεί τμήμα της παράδοσης της συστηματικής παρατήρησης που διεκδικεί για τον εαυτό της την αντικειμενικότητα. Ισχυρίζεται ότι σε σύγκριση με άλλες μορφές παρατήρησης προσφέρει τη δυνατότητα

για δεδομένα αδιαμφισβήτητα και απαλλαγμένα από τις προκαταλήψεις του ερευνητή. Παρόλα αυτά το κόστος για την αντικειμενικότητα αυτή μπορεί να είναι υψηλό. Θεωρούμε ότι απορρίπτοντας ως άκυρα, αντιεπιστημονικά ή «μεταφυσικά» στοιχεία όπως την υποκειμενική κρίση ή τις περιγραφικές αναφορές κινδυνεύει η περιγραφή της υπό μελέτη πραγματικότητας να είναι εξαιρετικά μερική και ελλιπής (Hammersley, 1993).

Σε όλη τη συζήτηση για την αντικειμενικότητα των ποσοτικών ερευνών και την υποκειμενικότητα και κατά συνέπεια την έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ποιοτικών ερευνών λανθάνουν δύο διαμετρικά αντίθετες θεωρητικές αφηρησίες. Η υποκειμενικότητα και το προσωπικό νόημα στο ποιοτικό παράδειγμα δεν συνιστά πρόβλημα προς λύση, αλλά τον πλούτο της ερευνητικής διαδικασίας. Ενυπάρχει έτσι και αλλιώς σε κάθε έρευνα και μόνο η επίγνωσή της μπορεί να μας οδηγήσει σε αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα. Η πλάνη της ύπαρξης αντικειμενικότητας στην ποσοτική έρευνα οδηγεί σε ψευδεπίγραφη εγκυρότητα και είναι αυτή τελικά που διαστρέφει τα δεδομένα παρουσιάζοντας τα ως ουδέτερα και ελεύθερα από προκατάληψη και ιδεολογία και περιγράφοντας την κοινωνική πραγματικότητα ως αναλλοίωτη και απαλλαγμένη από την ερμηνεία του/της ερευνητή/τριας. Όπου υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας έχουμε νομοτελειακά το προσωπικό νόημα και την ερμηνεία. Η διαφορά στην ποιοτική έρευνα είναι ότι αναγνωρίζεται η διαμεσολάβηση του/της ερευνητή/τριας και η συμμετοχή του/της στην κατασκευή του νοήματος και καταβάλλονται προσπάθειες να αξιοποιηθεί προς όφελος της έρευνας καθιστώντας αυτήν και τη σκέψη πάνω σε αυτήν (αναστοχασμός) κυρίαρχο αναλυτικό εργαλείο.

Ένα βήμα πιο πέρα σε αυτήν τη γραμμή σκέψης μας πηγαίνει η θεωρία του George Devereaux (1967), ανθρωπολόγου και ψυχαναλυτή, όπως την περιγράφει η Ιγγλέση, ο οποίος όχι μόνο επισήμανε πρώτος τη συναισθηματική εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας στην ερευνητική διαδικασία με όρους ανάλογους της λειτουργίας της μεταβίβασης-αντιμεταβίβασης της θεραπευτικής ψυχαναλυτικής σχέσης, αλλά τη θεωρεί και επιβεβλημένη, αναπόφευκτη και «κρίσιμο επιστημολογικό δεδομένο». Αυτήν τη συναισθηματική εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας (αντιμεταβίβαση), η οποία στο ποσοτικό παράδειγμα είτε αγνοείται είτε θεωρείται πως εγκυμονεί πολλούς κινδύνους και πλήττει την αξιοπιστία της έρευνας, ο Devereaux την ανάγει σε σημαντικότερη λειτουργία και τη θεωρεί «επιστημονικά πιο πλούσια σε δεδομένα» από ότι την εμπλοκή του υπό μελέτη υποκειμένου (μεταβίβαση). Υποστηρίζει,

ωστόσο, πως για να λειτουργήσει η αντιμεταβίβαση προς όφελος της έρευνας δεν αρκεί η επίγνωσή της, αλλά ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να διαθέτει τα κατάλληλα εκείνα εργαλεία ώστε να διαχειρίζεται τη συγκινησιακή φόρτιση και το άγχος που η ερευνητική σχέση προκαλεί, και μόνο σε αυτή την περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί ως πηγή επιστημονικών δεδομένων (Ιγγλέση, 2001). Η Ιγγλέση εν κατακλείδι υποστηρίζει πως χωρίς τη λειτουργία του ασυνείδητου ο αναστοχασμός δεν μπορεί να είναι ουσιαστικός και βαθύς και ότι οι ερευνητές και οι ερευνήτριες που δεν είναι σε επαφή με την ψυχαναλυτική προσέγγιση και μεθοδολογία της θα πρέπει να γνωρίζουν τους περιορισμούς που θέτει στην έρευνα «η ατελής αναστοχαστική διεργασία». Στην αναστοχαστική εθνογραφία επιβάλλεται η λεπτομερειακή καταγραφή των προβλημάτων και των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία και μέσα από αυτήν την κατάθεση αποδεικνύεται περίτρανα «ότι είναι ανέφικτη μια αντικειμενική και ουδέτερη επιστημονική γραφή» (Αυγητίδου, 2005)

Με το παρακάτω κείμενο, χωρίς αυτό να διεκδικεί καθόλου τον τίτλο μιας βαθιάς κριτικής αναστοχαστικής ματιάς στην πορεία της έρευνάς μου, θα επιχειρήσω να μιλήσω εισαγωγικά για τις δυσκολίες, τα διλήματα και τα συναισθήματα που με συνόδευαν κατά τη διάρκεια αυτού του «ταξιδιού» χρησιμοποιώντας κατά βάση τις προσωπικές σημειώσεις που διατηρούσα σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

9.1. Η πρόσβαση στη σχολική τάξη

Η εθνογραφική έρευνα συνδέεται άμεσα με δύο πολύ κρίσιμες παραμέτρους, την πρόσβαση και την αποδοχή στον υπό μελέτη κοινωνικό χώρο (Burgess, 1989). Η απόφαση για διεξαγωγή έρευνας και μάλιστα εθνογραφικής στο χώρο του σχολείου εμπεριέχει την εγγενή δυσκολία της πρόσβασης στον κοινωνικό αυτό χώρο. Αυτό ήταν κάτι που αποδείχθηκε από τις πρώτες επαφές που έκανα προκειμένου να βρεθεί μία νηπιαγωγός να με δεχθεί στην τάξη της για να πραγματοποιήσω την παρατήρηση. Οι έντονες επιφυλάξεις και οι διαδοχικές αρνήσεις που εισέπραττε η συνάδελφος, μέσω της οποίας προσπαθούσα να βρω ένα χώρο έρευνας (που να πληροί και τις προϋποθέσεις της διεξαγωγής της -να γίνονται οι εθνικές γιορτές) απέδειξαν ότι η πρόσβαση στο χώρο του νηπιαγωγείου μπορεί να είναι μία διαδικασία εξαιρετικά δυσχερής. Υπήρξε μία διάχυτη επιφύλαξη και ένας δισταγμός. Από τους διαλόγους που μου μεταφέρθηκαν έγινε προφανές πως ο φόβος της αξιολόγησης ήταν αυτός που συνέτεινε σημαντικά σε αυτή την αντίδραση. Αυτό δεν ισχύει μόνο στο χώρο της

εκπαίδευσης αλλά σε κάθε κοινωνικό χώρο τον οποίο οι ερευνητές/τριες επιδιώκουν να μελετήσουν. Ιδιαίτερα η εθνογραφική έρευνα η οποία διεξάγεται σε μακρό χρονικό διάστημα και προϋποθέτει και εμπλοκή του/της ερευνητή/τρις στα δρώμενα φαντάζει συχνά, για τους υπεύθυνους του χώρου αυτού, παρέμβαση και απρόσκλητος έλεγχος και σε πολλές περιπτώσεις απειλή για τις κατεστημένες σχέσεις εξουσίας. Ο φόβος των υποκειμένων σε αυτές τις περιπτώσεις αφορά τις αποκαλύψεις της έρευνας και κατά πόσο θα εκτεθούν απέναντι στα υπόλοιπα μέλη και την εξουσία. Όσο περισσότερο τα δρώντα πρόσωπα είναι αφοσιωμένα στις νόρμες, αξίες και πεποιθήσεις τους, που η έρευνα εξετάζει, τόσο περισσότερο είναι πιθανό οι δραστηριότητες του/της κοινωνικού/της ερευνητή/τριας να συνιστούν απειλή (Πηγιάκη, 1988). Η πιο προσφιλή και δόκιμη δικαιολογία για την άρνηση της εισόδου είναι συνήθως η αναστάτωση που η παρουσία ενός νέου προσώπου προκαλεί στη λειτουργία της ομάδας και ήταν και η συνηθέστερη απάντηση που λάμβανα και εγώ. Αυτό βέβαια σε ένα μεγάλο βαθμό είναι αληθές ωστόσο δεν είναι μία κατάσταση αμετάβλητη που δεν επιδέχεται λύσεις και οπωσδήποτε χωρίς τη σύμπραξη των προαναφερθέντων παραγόντων δεν θα μπορούσε από μόνη της να λειτουργήσει απαγορευτικά για την έρευνα.

Πάντως και όταν ακόμη αποσπάται τελικά η θετική απάντηση για διεξαγωγή της έρευνας στη σχολική τάξη καθόλου δεν σημαίνει αυτό ότι ο/η ερευνητής/τρια έχει πρόσβαση σε κάθε διαθέσιμο και χρήσιμο για την έρευνα στοιχείο. Ο Hammersley (1993) υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας και των συνεχών διαπραγματεύσεων του/της ερευνητή/τριας με τους ιθύνοντες «θα γίνει σαφές τι είναι ιερό και ανέγγιχτο και τι ανοιχτό» σε μελέτη στον συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο. Επειδή όμως η εθνογραφική έρευνα προϋποθέτει εξαντλητική περιγραφή όλων των στοιχείων του κοινωνικού setting που μελετάται, οι δυσκολίες στην πρόσβαση οφείλουν να λειτουργήσουν ως σημαντικές πηγές πληροφόρησης για τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας και του θεσμού που ερευνάται. Τα προβλήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια παρείσφρησης στον υπό μελέτη χώρο μπορούν να δώσουν στοιχεία και να φωτίσουν απρόβλεπτες πλευρές της έρευνας. Η διαπραγμάτευση λοιπόν για την πρόσβαση σε ένα χώρο και η συλλογή στοιχείων για το χώρο αυτό δεν συνιστούν δύο αποκομμένες φάσεις της έρευνας αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Hammersley, 1984).

9.2. Η επίδραση στην υπό μελέτη κοινωνική πραγματικότητα

Υποστηρίζεται πως η αποκάλυψη της ταυτότητας της ερευνήτριας ενδέχεται να επιδράσει στη συμπεριφορά των υποκειμένων με τέτοιον τρόπο, ώστε να τα απομακρύνει από τις συνήθεις πρακτικές τους, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά δεδομένα να μην ανταποκρίνονται στην κοινωνική πραγματικότητα που ερευνά. Τα υποκείμενα της έρευνας με τη γνώση πως παρατηρούνται, ίσως λειτουργούν διαφορετικά και η επιλεκτική αντίληψη του/της ερευνητή/τριας μπορεί να διαστρέφει τα στοιχεία (Patton, 1990). Η μόνη λύση για να αμβλυνθούν τα προβλήματα που προκαλεί αυτή η παράμετρος είναι καταρχήν να υπάρξει από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας η επίγνωση αυτού του προβλήματος -το οποίο αποτελεί συμφυές στοιχείο της έρευνας-, και να επιχειρηθεί να ανιχνευθεί ο βαθμός επηρεασμού του υπό έρευνα χώρου από τη δική του συμμετοχή (Κυριαζή, 1999). Επειδή όμως αυτές οι έρευνες έχουν μεγάλη διάρκεια, τέτοια φαινόμενα επηρεασμού παρατηρούνται συνήθως τον πρώτο καιρό. Στη συνέχεια, φθίνουν και εξασθενούν, και η ομάδα επανέρχεται στην πρότερη λειτουργία της (Κυριαζή, 1999), κάτι το οποίο βίωσα και εγώ στο νηπιαγωγείο που πραγματοποίησα την έρευνα. Η νηπιαγωγός, η οποία με δέχθηκε τελικά στο τμήμα της, έδειχνε εξαιρετικά αγχωμένη με την παρουσία μου. Καταρχήν για μένα δεν υπήρξε κανένα δίλημμα για το αν θα αποκάλυπτα ή όχι την ταυτότητά μου και από ιδεολογική επιλογή, αλλά και γιατί στην έρευνα σε σχολική τάξη δεν υπάρχει δυνατότητα για επιλογή άλλου ρόλου εκτός αυτού της ερευνήτριας με διάφορους φυσικά βαθμούς συμμετοχής. Το θέμα που προκύπτει βέβαια είναι μέχρι ποιο βαθμό αποκαλύπτεται ο σκοπός της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση ο βαθμός στον οποίο αποκάλυψα τον σκοπό της έρευνας θεωρώ πως, στην αρχή τουλάχιστον, προκάλεσε παρανοήσεις και μπορεί να επηρέασε τις επιλογές της νηπιαγωγού σημαντικά. Όταν της είπα ότι μελετώ τις διαδικασίες συγκρότησης εθνικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο έχω την εντύπωση ότι θεώρησε ότι σκόπευα να μετρήσω τον βαθμό εθνοφοροσύνης και πατριωτισμού του προγράμματός της και δεν μπορώ να ξέρω πόσο αυτό επηρέασε τη συνολική μορφή και το ύφος της πρώτης εθνικής γιορτής που ετοίμασε.

9.3. Η σχέση με τη νηπιαγωγό

Η σχέση μου με τη νηπιαγωγό και η παρουσία μου γενικώς στο χώρο θεωρώ πως δημιούργησε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, την οποία εγώ καλούμουν να

μελετήσω χωρίς να έχω τη δυνατότητα να ορίσω μέχρι ποιου σημείου φτάνει η δική μου επιρροή. Γνώριζα απλώς ότι ήμουν και εγώ ένας παράγοντας διαμόρφωσης αυτού που ήθελα να ερευνήσω. Αυτό αποτέλεσε για μένα ένα πραγματικό σκόπελο τόσο ως προς το να συνειδητοποιήσω την κατάσταση όσο και ως προς το να τη διαχειριστώ. Ένιωσα πολλές φορές ότι μία κίνησή μου ή μία λέξη μου θα μπορούσαν να αλλάξουν όλο το σκηνικό και τη ροή του προγράμματος. Και αυτό γιατί δεν μπόρεσα να πείσω τη νηπιαγωγό, στο βαθμό που ήθελα, ότι δεν αποζητούσα κάτι συγκεκριμένο να δω και αν δεν το έβλεπα θα απογοητευόμουν. Δεν μπόρεσα να την πείσω ότι δεν την “βαθμολογώ”, ότι δεν την “αξιολογώ”. Γι’ αυτό και με κάθε ευκαιρία μου εξηγούσε και μου απολογούνταν για κάτι που δεν πήγε καλά στο πρόγραμμα. Και εγώ με κάθε ευκαιρία της εξηγούσα -έμμεσα ή άμεσα- πως δεν με αφορούν οι εκπαιδευτικές της δεξιότητες αλλά μάλλον δεν ήμουν αρκετά πειστική. Νιώθω ότι όλες οι δραστηριότητες των πρώτων εβδομάδων δομήθηκαν κατά ένα μεγάλο βαθμό γύρω από την παρουσία μου και τις εικασίες της νηπιαγωγού για το τι ήθελα εγώ να δω. Αυτό εξάλλου εκφράστηκε ρητά και άμεσα τουλάχιστον μία φορά. Το αποτέλεσμα ήταν πολλές φορές να εφαρμόζει μεθόδους που κατά τη δική της πάντα άποψη οδηγούσαν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η πίεση προς τα παιδιά αυξανόταν όσο περνούσε ο καιρός, οι πρόβες για τη γιορτή γινόταν εξαντλητικές. Δεν γνωρίζω πώς θα ήταν τα πράγματα αν δεν ήμουν εγώ εκεί, αλλά υποθέτω πως για ένα μέρος αυτού του άγχους και της πίεσης ήμουν υπεύθυνη εγώ και η παρουσία μου στο χώρο.

9.4. Η σχέση με τα παιδιά

Αρκετά διαφορετικά σε σύγκριση με τη σχέση μου με τη νηπιαγωγό, εξελίχθηκε η σχέση μου με τα παιδιά. Τις πρώτες μέρες ήμουν σε πολλές αντιδράσεις και εκφράσεις τους το σημείο αναφοράς ως μια καινούρια παρουσία στην τάξη τους. Πολύ σύντομα όμως “ενσωματώθηκα” στο τοπίο και άρχισαν να με αντιμετωπίζουν ως δεύτερη νηπιαγωγό. Νομίζω πως από ένα σημείο και έπειτα για τα παιδιά ήμουν ένα ενταγμένο μέλος της ομάδας. Η επίδρασή μου στη συμπεριφορά τους θεωρώ πως περνούσε μέσα από τη νηπιαγωγό και την πίεση που εξαιτίας μου ασκούσε πάνω τους. Ο ρόλος που μου αποδόθηκε (ή αποζήτησα ασυνείδητα), αυτός της δεύτερης νηπιαγωγού, προσέδωσε και μια νέα διάσταση στη σχέση μου με τη νηπιαγωγό όπως θα φανεί και παρακάτω.

9.5. Παρεμβατικότητα

Οι δύο βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να κινηθεί ο/η ερευνητής/τρια είναι να λειτουργεί όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικά στον κοινωνικό χώρο που μελετά και να καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους/τις ερευνώμενους/ες (Κυριαζή, 1999). Η κατάκτηση της ισορροπίας ανάμεσα στην οικειότητα (απαραίτητη για τη συλλογή στοιχείων και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης) και την παρεμβατικότητα (που ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα επικοινωνίας με τη νηπιαγωγό) είναι μία διαδικασία δύσκολη. Η ατμόσφαιρα μέσα στην αίθουσα ένιωσα να γίνεται λίγο ανταγωνιστική όταν τα παιδιά άρχισαν να μου απευθύνουν το λόγο σαν να ήμουν δασκάλα τους. Γι' αυτό και τουλάχιστον μία φορά η νηπιαγωγός με απέτρεψε να ασχοληθώ περισσότερο με ένα νήπιο βοηθώντας το στα μαθηματικά. Μου έδινε την εντύπωση πως ένιωθε απειλημένη. Με αυτά τα δεδομένα προσπαθούσα να είμαι όσο πιο διακριτική γίνεται, με περιορισμένες πρωτοβουλίες σε σχέση με τα παιδιά, λειτουργώντας, ίσως, έτσι ανασταλτικά για την πορεία της παρατήρησης, γιατί συνειδητά αποκοβόμουν από μια πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης. Το επέλεξα, όμως, γιατί ήθελα να αποσοβηθεί ο κίνδυνος της αντιπαράθεσης με τη νηπιαγωγό που θα έθετε επιπλέον προβλήματα στη διεξαγωγή της παρατήρησης.

9.6. Η επιλογή του βαθμού συμμετοχής

Ο βαθμός συμμετοχής μου επομένως ουσιαστικά καθορίστηκε σε μεγάλο ποσοστό από τις διαθέσεις των παιδιών και της νηπιαγωγού. Όταν μου ζητούσαν τη βοήθειά μου η απόκριση μου ήταν δεδομένη, διαφορετικά προσπαθούσα να είμαι αποτραβηγμένη καθώς είχα και εγώ ένα συνεχές άγχος για πόσο και πως επηρεάζω τα πράγματα και πόσο και πως παρεμβαίνω. Έτσι η συμμετοχή μου δεν μπορώ να πω πως είχε μια κλιμάκωση αναμενόμενη αλλά μάλλον διακυμάνσεις που πολλές φορές εξαρτιόνταν από παράγοντες έξω από τη θέλησή μου. Γιατί το θέμα δεν είναι μόνο πόσο επιλέγει η ερευνήτρια να εμπλακεί αλλά και πόσο της επιτρέπεται. Οι συνθήκες με οδηγούσαν κάθε φορά στο βαθμό εκείνο συμμετοχής που τη δεδομένη στιγμή μου επιτρεπόταν. Αυτό βέβαια ήταν αποτέλεσμα μιας πολύ προσωπικής διεργασίας και η εκτίμηση της συγκυρίας κάθε φορά ήταν προϊόν της δικής μου υποκειμενικής αντίληψης για τα τεκταινόμενα.

9.7. Η καταγραφή των «σημειώσεων πεδίου»

Το βασικό κριτήριο για να αξιολογηθεί μια καταγραφή είναι το κατά πόσο η παρατήρηση επιτρέπει στον οποιοδήποτε αναγνώστη της καταγραφής να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα που περιγράφεται (Patton, 1990). Γι' αυτόν το λόγο οφείλει να είναι εξαντλητική και να περιέχει όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα που μελετάται.

Ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής που επιτρέπει την καλύτερη, πιστότερη και ακριβέστερη καταγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας δεν έχω καταλήξει. Υποθέτω πως η έρευνα από μόνη της υπαγορεύει τον βαθμό εκείνο συμμετοχής ο οποίος επιτρέπει την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της. Αυτό που ξέρω σίγουρα είναι πως αφενός η ταυτόχρονη καταγραφή είναι μια πολύ δύσκολη και κουραστική διαδικασία, αφετέρου η χρονική απόσταση από την παρατήρηση στην καταγραφή ευνοεί τις ερμηνευτικές σημειώσεις έναντι των περιγραφικών, διότι οι πληροφορίες έχουν ήδη περάσει από το προσωπικό φίλτρο της ερευνήτριας. Η επιλογή της εθνογραφικής παρατήρησης επιβάλλει την περιγραφή και μελέτη όλων των στοιχείων που συνθέτουν την υπό μελέτη πραγματικότητα. Κατά την πραγματοποίηση όμως της καταγραφής προκύπτει το θέμα πόσα από το σύνολο αυτών των στοιχείων καταγράφονται. Εγώ συνειδητοποίησα πως μόνο ένα μέρος του όλου “βλέπω” και καταγράφω όταν εφάρμοζα την εστίαση κάθε φορά σε άλλη παράμετρο. Τότε κατάλαβα πως προσπαθώντας να παρατηρήσω τα πάντα, βλέπω ουσιαστικά ένα μέρος του συνόλου. Αν δεν είχα εστιάσει μόνο στη μη λεκτική επικοινωνία για μια ολόκληρη μέρα δεν θα μπορούσα να δω και να εκτιμήσω τον πλούτο των στοιχείων και νοημάτων που αυτή προσφέρει. Όταν επέλεξα να συνομιλήσω με ένα νήπιο προκειμένου να δω καλύτερα κάτι που με ενδιαφέρει στην ουσία άφησα πίσω μου πολλά άλλα παράλληλα κοινωνικά δρώμενα που συντελούνταν γύρω μου και που δεν κατέγραψα διότι δεν τα είδα και δεν τα παρατήρησα. Μια άλλη σημαντική δυσκολία που συνδέεται με το θέμα της καταγραφής είναι ότι δεν είναι θεμιτό κάτω από οποιοδήποτε συνθήκες να καταγραφούν άμεσα τα στοιχεία που συλλέγονται. Ο Atkinson, (1983) περιγράφει τη δυσκολία καταγραφής των στοιχείων όταν κατά τη διάρκεια μιας έρευνας σε μια σχολική τάξη οι μαθητές του πρότειναν να πιούνε ένα καφέ όλοι μαζί και φυσικά επέλεξε να μην κρατάει σημειώσεις κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης παρότι οι πληροφορίες που ακούγονταν ήταν πολύ σημαντικές

(Hammersley & Atkinson, 1983). Το ίδιο ακριβώς πρόβλημα αντιμετώπισα στις συζητήσεις με τη νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων που όσο σημαντικές και αν ήταν η άμεση καταγραφή τους ήταν αδύνατη. Μια τόσο άμεση προβολή της ερευνητικής ταυτότητας δημιουργεί τεράστια προβλήματα στη σχέση και εντείνει αισθήματα φόβου και επιφύλαξης. Η μικρή εμπειρία μου έδειξε πως η μνήμη επιλέγει και κρατά τα στοιχεία εκείνα που είναι όντως πολύ χρήσιμα για την έρευνα τα οποία έτσι και αλλιώς αν είναι τόσο καιρία θα ξαναπροκύψουν: «Η απώλεια συλλογής ερευνητικού υλικού στην εθνογραφία δεν είναι ποτέ μη αναπληρώσιμη, αν και προς το παρόν φαίνεται τέτοια, για τον λόγο ότι τα σημαντικά ποιοτικά στοιχεία της έρευνας βρίσκουν και άλλες ευκαιρίες να εκδηλωθούν» (Πηγιάκη, 1988). Τα διλήμματα τέτοιου τύπου είναι πολλά και θεωρώ πως λύνονται με την πάροδο του χρόνου και την όλο και πιο συγκεκριμένη και εστιασμένη ματιά στα πράγματα.

Μια έρευνα η οποία στηρίζεται σε τέτοιο βαθμό στην ερευνήτρια, στις δεξιότητες, τις ικανότητές της και στη σχέση που θα αναπτύξει με τα ερευνώμενα πρόσωπα είναι φυσικό να γεννά μια σειρά θεμάτων και προβληματισμών ηθικής και πρακτικής φύσης. Δεν υπάρχει η ιδανική λύση για όλα αυτά. Η εμπειρία και η εντατική άσκηση σε αυτήν τη μέθοδο θεωρώ πως είναι πρωταρχικής σημασίας παράγοντας για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ πως στην εθνογραφία «η ίδια η πορεία της έρευνας πρέπει να βρίσκεται συνεχώς κάτω από έρευνα» (Πηγιάκη, 1988).

9.8. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί αφορούν ένα σώμα γραπτών σημειώσεων, προϊόν της ταυτόχρονης με την κοινωνική δράση παρατήρησης και καταγραφής. Αντλήθηκαν στοιχεία από τις οργανωμένες δραστηριότητες και συζητήσεις στην παρέα, από την ελεύθερη απασχόληση και το παιχνίδι των παιδιών, από διαλόγους με τη νηπιαγωγό και τα παιδιά, από εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι σημειώσεις αυτές συμπληρώνονταν στον ταχύτερο δυνατό χρόνο και συνήθως συνοδεύονταν από περιγραφικά και πολλές φορές από προσωπικά ερμηνευτικά σχόλια τα οποία βοήθησαν σημαντικά κατά την επεξεργασία του υλικού. Στη συνέχεια έγινε, από το συγκεντρωμένο υλικό, η εξαγωγή των θεμάτων, των κατηγοριών που αφορούσαν το υπό μελέτη ζήτημα. Η επιλογή των θεμάτων έγινε αφενός με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τις παραμέτρους που αυτό

ανέδειξε, αφετέρου με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων αυτών στο καταγεγραμμένο υλικό. Η μονάδα ανάλυσης αφορά, λέξεις, φράσεις ή και νοήματα που προκύπτουν από ολόκληρες προτάσεις και διαλόγους και σε πολλές περιπτώσεις ένα απόσπασμα εμπεριέχει στοιχεία τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Ακολούθησε η συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών και η κωδικοποίηση των στοιχείων εντός των κατηγοριών αυτών. Όταν αναφορές συγκροτούν κατηγορίες “συγγενικές” μεταξύ τους τότε ομαδοποιούνται και συνιστούν υποκατηγορίες ενός ευρύτερου εννοιολογικά θέματος. Σε κάποιες περιπτώσεις έχουμε και τρίτο βαθμό ταξινόμησης, όπως έγινε, για παράδειγμα, με την επεξεργασία του «Θρησκευτικού στοιχείου» και των επιμέρους εκφάνσεών του.

Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

10.1. Το θρησκευτικό στοιχείο

Η παρουσία του θρησκευτικού στοιχείου είναι έντονη στις διαδικασίες του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου και εκφράζεται με κατηγορητικού τύπου επιλογές οι οποίες σχετίζονται τόσο με θεσμικά επιβαλλόμενα (εγκύκλιοι κλπ.) τελετουργικά στοιχεία όσο και με την προσωπική πρωτοβουλία της νηπιαγωγού. Πιο συγκεκριμένα, και σε σχέση με τη θεσμική διάσταση, τα παιδιά καλούνται να κάνουν καθημερινά προσευχή τρεις φορές, υπερβαίνοντας ακόμη και τις επιταγές του υπουργείου, όπως επίσης πηγαίνουν στην εκκλησία σε τακτά χρονικά διαστήματα και στο πλαίσιο βέβαια της λειτουργίας του σχολείου.

Σε σχέση με τη νηπιαγωγό υπάρχουν από την πλευρά της πρακτικές οδηγίες προς τα παιδιά σχετικά με τη συμμετοχή τους στα εκκλησιαστικά μυστήρια και την τελετουργία:

[Πριν από την επίσκεψη στον Άγιο Δημήτριο].

Νηπ: Σήμερα θέλω να είστε πολύ καλά παιδιά γιατί θα πάμε στο σπίτι του Θεού. Μόλις μπούμε μέσα πρέπει να κάνετε το σταυρό σας και να φιλήσετε τις εικόνες. Θα κάνετε πολύ ησυχία.

[Πριν από την 28^η Οκτωβρίου].

*Νηπ: Μας λέει εδώ να πάμε το Σάββατο στην εκκλησία του Αγίου Δημητρίου, εδώ στις Συκιές, όπου θα γίνει λιτάνευση της εικόνας, δηλαδή θα την περιφέρουν στον δρόμο. **Να πάτε. Επίσης την Κυριακή θα γίνει δοξολογία για τη γιορτή του Αγίου, να πάτε να ανάψετε κεράκι.***

Μετά την πρωινή προσευχή απευθύνεται σε ένα παιδί που δεν συμμετείχε και έκανε κατά τη διάρκεια διάφορες κινήσεις με το σώμα του:

Νηπ: Είμαι πολύ θυμωμένη μαζί σου γιατί κοροϊδεύεις ένα τόσο σημαντικό πράγμα. Δεν σέβεσαι τίποτα. Ξέχασες τον παππούλη που ήρθε την πρώτη μέρα και μας είπε πως πρέπει πάντα να ευγνωμονούμε τον Θεούλη και την Παναγίτσα⁵⁶ για όλα τα καλά, για το φαγητό και την υγεία που έχουμε, και ότι άλλα παιδιά στον πόλεμο δεν έχουν τίποτα ούτε και τους γονείς τους.

Και τα παιδιά από την πλευρά τους κάποιες φορές προβαίνουν σε εκφράσεις που δηλώνουν τουλάχιστον εξοικείωση με τα εκκλησιαστικά δρώμενα. Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις φέρνουν εκκλησιαστικά έντυπα και βιβλία από το σπίτι τους χωρίς να γίνεται σαφές αν είναι δική τους πρωτοβουλία ή των γονιών τους:

Παναγιώτα: Μυρίζει από αυτό που μας δίνει ο Θεούλης.

Νηπ: Ναι περίπου. Αύριο θα σας φέρω τέτοιο που βάζουν στην κοινωνία.

Παν: Έχει και ψωμάκια μέσα. [Η νηπιαγωγός με κοιτάει και γελάει με ικανοποίηση].

Παναγιώτα: Έχει και μια πετσέτα και μου σκουπίζει το σαγονάκι. Θα πάμε να προσευχηθούμε;

⁵⁶ Η νηπιαγωγός δήλωσε πως αισθάνεται πολύ τυχερή διότι το μόνο «αλλοδαπό παιδί» στην τάξη είναι και αυτό «χριστιανό ορθόδοξο» και έτσι μπορεί απρόσκοπτα και χωρίς ενοχές να μιλάει για την Παναγία και το Χριστό.

Νηπ: *Θα πάμε.*

Το παιδί δίνει ένα βιβλίο που έχει φέρει από το σπίτι:

Κων: *Κυρία, διάβασέ το, είναι πολύ ωραίο, μιλάει για τον Χριστό!*

Ραφαέλα: *Θα πάρουμε αγιασμό;*

Νηπ: *Όχι σήμερα, άλλη μέρα.*

Η επεξεργασία της θρησκευτικής διάστασης μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες φαίνεται να ακολουθεί διαφορετικές διαδρομές υπηρετώντας τις εκάστοτε ανάγκες και στόχους.

Το πρόγραμμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου εμπεριέχει πέντε θεματικές ενότητες, όπως αυτές προέκυψαν από την παρατήρηση, που αφορούν διαδικασίες συγκρότησης εθνικής ταυτότητας. Η σχολική χρονιά αρχίζει με τον εορτασμό της 26^{ης} και 28^{ης} Οκτωβρίου. Η ιδιαιτερότητα στην πόλη της Θεσσαλονίκης είναι ότι από την αρχή ακόμη έχουμε την παρουσία των Τούρκων ως εχθρών με αφορμή την απελευθέρωση της πόλης το 1912. Έτσι η πρώτη γιορτή που γίνεται στο νηπιαγωγείο έχει ως κεντρικούς άξονες ιστορικής αφήγησης τρεις συγκρούσεις: α) αυτή του Αγ. Δημητρίου με τον αλλόθρησκο αυτοκράτορα με έντονο το θρησκευτικό στοιχείο ως αιτία σύγκρουσης, β) των Ελλήνων, ή μάλλον των Θεσσαλονικέων με τους Τούρκους σε έναν απελευθερωτικό αγώνα με έντονο και εδώ το θρησκευτικό στοιχείο και γ) τη σύγκρουση των Ελλήνων με τους Ιταλούς και τους Γερμανούς σε ένα αμιγώς εθνικό αμυντικό πόλεμο.

Η ταύτιση που επιδιώκεται μέσα από την πρώτη σύγκρουση επιτυγχάνεται μέσω του χριστιανισμού. Το “εμείς” είναι σαφές ότι συνδέεται με τον Αγ. Δημήτριο μέσω της κοινής πίστης. Αιτία της καταδίωξης του είναι τα θρησκευτικά του πιστεύω και δεν γίνεται καμία αναφορά στη θρησκεία της άλλης πλευράς.

Στη δεύτερη σύγκρουση ανάμεσα στους Τούρκους και στους κατοίκους της Θεσσαλονίκης πάλι το θρησκευτικό στοιχείο δίνει το στίγμα της αντιπαράθεσης. Η απόδειξη της ξένης κατοχής αφορά την αλλαγή “εθνικότητας” του ναού του Αγ. Δημητρίου που από ελληνικός έγινε τουρκικός. Το θεϊκό στοιχείο ως προστασία εμπλέκεται κάποιες φορές υπαινικτικά μέσω της χρονικής σύμπτωσης της απελευθέρωσης ή διατυπώνεται σαφώς με τον Άγιο να προστατεύει την πόλη και να

τη βοηθάει. Η θεϊκή παρέμβαση κάποιες φορές αναδεικνύεται και άλλες υποβαθμίζεται ανάλογα με το πλαίσιο και το διακύβευμα.

10.1.1. Δωδεκάθεο

Η παρουσία της αρχαίας θρησκείας στο λόγο της νηπιαγωγού και την ύλη στις οργανωμένες δραστηριότητες και η σχέση της με τον Χριστιανισμό, αλλάζει σύμφωνα με το εκάστοτε πλαίσιο αφήγησης. Η σχέση ανάμεσα στις δύο θρησκείες παρουσιάζει πολύ ενδιαφέρον και μεγάλες διακυμάνσεις. Στην αρχή και αφού δίνονται κάποιες (πολύ λίγες) πληροφορίες στα παιδιά για τους αρχαίους Θεούς αφήνεται να εννοηθεί πως μετά την επικράτηση του Χριστιανισμού το Δωδεκάθεο ως πίστη εξαφανίζεται. Αυτό έρχεται ως διευκρίνιση στις αλλεπάλληλες συγχύσεις των παιδιών ανάμεσα στον Άγιο Δημήτριο και τον Διόνυσο.

Στη σύγκρουση του Αγίου Δημητρίου με το Μαξιμιανό δεν αναφέρεται η θρησκεία της άλλης πλευράς και σε κάποια σημεία υποβαθμίζεται. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις συγκρούσεων που το θρησκευτικό στοιχείο είναι κυρίαρχο (με τους Τούρκους δύο φορές) οι αρχαίοι Θεοί, όπου αναφέρονται -κυρίως από τα παιδιά-, υποβαθμίζονται ως ψεύτικοι. Όμως δεν ισχύει το ίδιο όταν η δραστηριότητα αφορά τους Ολυμπιακούς αγώνες, αφού εκεί ξανανεβαίνουν στο βάθρο τους, και χωρίς κανένα υπαινιγμό για ψευδείς θεότητες, γίνονται προστάτες της Αθήνας και πηγή δύναμης για τους αθλητές, όπως ακριβώς ο Χριστιανισμός για τους αγωνιστές.

Έτσι η επεξεργασία της θρησκευτικής διάστασης φαίνεται να παίρνει διαφορετική μορφή υπηρετώντας κάθε φορά τις ανάγκες της οργανωμένης δραστηριότητας. Η παρουσία της αρχαιοελληνικής θρησκείας κατέχει έτσι κι αλλιώς περιθωριακή θέση, τα παιδιά παίρνουν ελάχιστες πληροφορίες γι' αυτήν και αντιπαραβάλλεται συνήθως χρονικά με τον Χριστιανισμό. Έτσι κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες, όταν γινόταν συζήτηση για τον Διόνυσο (σε ένα πρόγραμμα με θέμα το «αμπέλι»), η νηπιαγωγός διευκρίνιζε ότι το δωδεκάθεο ήταν βέβαια η θρησκεία των αρχαίων Ελλήνων, αλλά πριν τη γέννηση του Χριστού και αυτή η διευκρίνιση βοηθούσε στο να δικαιολογηθεί ή και να νομιμοποιηθεί η πίστη σε άλλη θρησκεία πέραν της χριστιανικής.

Νηπ: Για ποιόν Θεό μιλήσαμε;

Νίκη: Για τον Διόνυσο

Νηπ: *Ναι τον Θεό του κρασιού. Πότε όμως οι Έλληνες μιλούσαν για αυτούς τους Θεούς και πίστευαν σε αυτούς; **Τώρα ή τα πολύ παλιά χρόνια πριν από τον Χριστούλη;***

Πολλά παιδιά μαζί: *Στα πολύ παλιά χρόνια.*

Νηπ: *Δείτε εδώ ποιος Άγιος είναι; [Δείχνει τον Άγιο Δημήτριο].*

Παναγιώτα: *Ο Διόνυσος.*

Νηπ: *Τον Διόνυσο τον λατρεύανε σε άλλη εποχή που δεν ήξεραν ακόμη τον Χριστούλη. Εδώ είναι ο Άγιος Δημήτριος με μία μητέρα και ένα παιδί.*

Νηπ: *Τον είδαν τον Διόνυσο πειρατές και επειδή ήταν πολύ ωραία ντυμένος τον πέρασαν για βασιλιά. Και όταν τον πήραν στο καράβι και προσπάθησαν να τον δέσουν τα σχοινιά λύθηκαν. Και τότε ο καπετάνιος είπε «αφήστε τον αυτός είναι Θεός». Οι ναύτες όμως δεν τον άκουσαν και ο Διόνυσος μεταμορφώθηκε σε λιοντάρι και οι ναύτες έπεσαν στη θάλασσα και έγιναν δελφίνια και μόνο ο καπετάνιος σώθηκε γιατί είχε καταλάβει από την αρχή ότι ήταν Θεός.*

[Κάθεται στον πάγκο με τα παιδιά αφού έχει βάλει πάνω στην καρέκλα της ένα μικρό ταμπλό με φωτογραφίες δύο ζωγραφικών έργων που αναπαριστούν τον Διόνυσο, το ένα γράφει από κάτω Θεόφιλος και το άλλο Καραβάτζιο. Ζητάει να τους περιγράψουν και η Ραφαέλα λέει πως στον έναν πίνακα «ο Διόνυσος φοράει ένα σεντόνι και έχει κόκκινα μάγουλα». Η νηπιαγωγός διορθώνει πως «φοράει χιτώνα και τα μάγουλα του είναι κόκκινα από το κρασί.»] (από την περιγραφή)

Ο Διόνυσος εμφανίζεται ως ένας αρχαίος Θεός, στον οποίο πίστευαν οι Έλληνες (υπονοώντας την ύπαρξή τους ως εθνική ομάδα από την αρχαία εποχή) πολύ πριν την εμφάνιση του Χριστού, με τα χαρακτηριστικά και τις αδυναμίες εκείνες που τον κατατάσσουν με ευκολία στο βασίλειο των ανθρώπων (έχει ανθρώπινη υπόσταση, έρχεται σε επαφή με τους ανθρώπους, αφήνεται ένας υπαινιγμός ματαιοδοξίας με την πλούσια αμφίεσή του, πίνει πολύ κρασί αποκτώντας την όψη των ανθρώπων που βρίσκονται σε κατάσταση μέθης), ενώ ταυτόχρονα του αποδίδονται και υπερφυσικές δυνάμεις που του δίνουν τη δυνατότητα να κάνει και

θαύματα και να αναγνωρίζεται από τους ανθρώπους ως Θεός. Η έμφαση της νηπιαγωγού στη σχέση του Διόνυσου με το κρασί δικαιολογεί και την παρακάτω απάντηση του παιδιού:

Νηπ: *Στη χθεσινή μας ιστορία που καθόταν ο Διόνυσος;*

Άλκης: *Σε μια ταβέρνα!*

Νηπ: *Όχι βρε Άλκη, σε μια παραλία.*

10.1.1.1. Αποσιώπηση αρχαίας θρησκείας

Η νηπιαγωγός κατά την προετοιμασία της γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου αρχίζει να δίνει πληροφορίες στα παιδιά για την ιστορία του Αγίου Δημητρίου περιγράφοντας τη σύγκρουσή του με τον Ρωμαίο αυτοκράτορα, αλλά ενώ δηλώνεται με έμφαση ο θρησκευτικός χαρακτήρας αυτής της αντιπαράθεσης αποφεύγεται η αναφορά στη θρησκεία της άλλης πλευράς:

Νηπ: *Πολύ σωστά, στρατιωτικός. Ένα παλικάρι πολύ όμορφο και γενναίος στρατιώτης. Τότε ο αυτοκράτορας Μαξιμιλιανός δεν άφηγε τους ανθρώπους να πιστεύουν στο Χριστό. Ο Άγιος Δημήτριος αγαπούσε πολύ το Χριστό και μάζευε όλα τα παιδάκια στα λουτρά και τα μιλούσε γι' αυτόν. Τότε οι άνθρωποι ήταν πολύ άγριοι, σκοτώνονταν μεταξύ τους. Το μαθαίνει ο αυτοκράτορας και θυμώνει πολύ και τον φυλακίζει. Τότε είχαν κάτι τεράστια στάδια και βάζανε θηρία μέσα και παλεύανε. Υπήρχε ένας πολύ δυνατός, σαν γίγαντας, ο Λυαίος που νικούσε τους πάντες. **Λέει λοιπόν μια μέρα να έρθει ένας Χριστιανός και να τον πολεμήσει. «Ο Θεός των Χριστιανών δεν είναι τίποτα, θα τον νικήσω»** [φωνάζει η νηπιαγωγός με άγρια φωνή].*

Νηπ: *Ο Νέστορας, ένας πολύ καλός φίλος του Αγίου Δημητρίου, το μαθαίνει και πηγαίνει στη φυλακή και ζητάει από τον φίλο του να προσευχηθεί γι' αυτόν γιατί αποφάσισε να πολεμήσει με τον Λυαίο. Ο Άγιος Δημήτριος τον ευλόγησε με το σταυρό. Στο στάδιο ο Νέστορας νικάει και όλοι φωνάζουν **«Ο Θεός των χριστιανών είναι ο αληθινός Θεός».***

Ραφαέλα: *Γιατί προσπαθούσαν να τον σκοτώσουν;*

Ειρήνη: *Γιατί έκανε προσευχή στον Χριστό και έγινε Χριστιανός.*

Νηπ: **Ο αυτοκράτορας δεν ήταν χριστιανός;**

Ειρήνη: **Όχι.**

Νηπ: *Θυμάστε τον άγιο Δημήτριο με τη στρατιωτική στολή μπροστά στον αυτοκράτορα; Τι του είπε;*

Ειρήνη: *Αν έγινε χριστιανός...*

Νηπ: *Ναι και του λέει πως **αν προσκονήσει τα αγάλματα και τους δικούς τους τους Θεούς** θα του δώσει πολλά χρήματα. Αλλά ο Δημήτριος είπε **«εγώ χριστιανός γεννήθηκα και χριστιανός θα πεθάνω»**. Και μετά στον Ιππόδρομο βγήκε ο παλαιστής Λυαίος και είπε «ας έρθει κάποιος χριστιανός να με νικήσει».*

Ενώ η νηπιαγωγός επιμένει πολύ στη θρησκευτική διάσταση της σύγκρουσης που περιγράφει πουθενά δεν αναφέρει στα παιδιά ότι η θρησκεία του “άλλου” σε αυτή την αντιπαράθεση είναι ίδια με αυτή των αρχαίων Ελλήνων για την οποία μιλούσε στις προηγούμενες δραστηριότητες, χωρίς να αφήσει καμία αιχμή εναντίον της.

Τονίζεται βέβαια το στοιχείο της αντίστασης ενάντια στο Ρωμαίο κατακτητή το οποίο εκφράστηκε μέσα από τον Χριστιανισμό (και το οποίο συνέβαλε στην αποδοχή του Χριστιανισμού από τους κατοίκους της περιοχής), όμως αποσιωπάται ότι η *«η ρωμαϊκή αυτοκρατορία ήταν ο κατεξοχήν φορέας και υπερασπιστής της “ειδωλολατρίας” που συνδεόταν απευθείας με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό»* (Γεράσης, 1989). Ο Ferro (1999) υποστηρίζει ότι οι σιωπές της επίσημης ιστορίας συνδέονται μεταξύ άλλων και με την ταυτότητα μιας ομάδας και την επιδιωκόμενη επιθυμητή αυτοεικόνα της.

Επίσης, στο παραπάνω παράθεμα της νηπιαγωγού, επιλέγονται και λεκτικά σχήματα του τύπου, *«εγώ χριστιανός γεννήθηκα και χριστιανός θα πεθάνω»*, τα οποία παραπέμπουν με σαφήνεια στην ελληνική επανάσταση και τον Αθανάσιο Διάκο που κι εκείνος όπως θα δούμε παρακάτω δηλώνει πως θα υπερασπιστεί μέχρι θανάτου την πίστη του, καθιστώντας έτσι τη χριστιανική πίστη το όχημα μέσω του οποίου το «εμείς» ταξιδεύει στο χρόνο.

10.1.1.2. Υποβάθμιση αρχαίας θρησκείας

Περνώντας από τη συζήτηση για τον Διόνυσο στην ιστορία του Αγίου Δημητρίου τα παιδιά στην αρχή μπερδεύουν τις δύο “ιερές” μορφές και η νηπιαγωγός αναγκάζεται συνέχεια να επανορθώνει διευκρινίζοντας ότι με την εμφάνιση του Χριστού οι αρχαίοι Θεοί «αποκαθλώθηκαν».

Νηπ: *Είναι μια πάρα πολύ μεγάλη εκκλησία, θα μπούμε από αυτόν το διάδρομο και από εδώ θα κατεβούμε στη φυλακή. Ποιος ήταν ο φίλος του που πήγε και τον βρήκε στη φυλακή;*

Ραφαέλα: **Ο Διόνυσος.** [Το επαναλαμβάνουν πολλά παιδιά μαζί].

Νηπ: **Όχι βρε παιδιά. Ο Νέστορας που του ζήτησε βοήθεια να νικήσει το Λυαίο.**

Νηπ: *Στην εκκλησία αύριο θα δούμε αυτές τις εικόνες. Τι λέτε; Είναι ζωγραφιές ή πετρούλες κολλημένες;*

Εν χορώ: *Πετρούλες.*

Νηπ: *Δείτε εδώ, ποιος Άγιος είναι;* [Δείχνει τον Άγιο Δημήτριο].

Παναγιώτα: **Ο Διόνυσος!**

Νηπ: **Τον Διόνυσο τον λατρεύανε σε άλλη εποχή που δεν ήξεραν ακόμη τον Χριστούλη. Εδώ είναι ο Άγιος Δημήτριος με μία μητέρα και ένα παιδί.**

Όταν όμως κατά τη συζήτηση του Ευαγγελισμού κάποιο παιδί τολμά να συγκρίνει τον Θεό των Χριστιανών με τους Θεούς του Ολύμπου η νηπιαγωγός αναγκάζεται να τους εκμηδενίσει «ως ψεύτικους»:

Νηπ: *Αυτές οι εικόνες τι λέτε πως δείχνουν;*

Μάκης: *Ο άγγελος και η Παναγίτσα, της δίνει το κρίνο.*

Νηπ: **Βλέπεις κανένα κρίνο; Δεν υπάρχει κρίνος. Κάτι της λέει. Τι της λέει;**

Μάκης: **«Έχεις στην κοιλίτσα σου τον Χριστό».**

Παναγιώτα: *Τον γιο του Θεού.*

Κων: *Τον Θεό που θα γίνει μεγάλος.*

Μάκης: **Σαν τους Θεούς του Ολύμπου!**

Νηπ: **Όχι βέβαια! Εκείνοι ήταν ψεύτικοι Θεοί!**

Η απόρριψη από τη νηπιαγωγό της εκδοχής που εκφράζει το παιδί και θέλει τον άγγελο να δίνει τον κρίνο στην Παναγία (εικόνα η οποία είναι διαδεδομένη και παγιωμένη και πολύ συχνά χρησιμοποιείται και στα τελετουργικά των σχολικών γιορτών στη χώρα μας) εξηγείται από την ίδια ως εξής: πουθενά δεν υπάρχει σε γνήσια βυζαντινή εικόνα (γνήσιες εννοεί, όπως διευκρίνισε, εικόνες του 9^{ου}, 10^{ου} και 11^{ου} αιώνα) άγγελος να κρατάει κρίνο: *«Αυτό είναι δυτικό, της καθολικής εκκλησίας, και ακόμη και αν έχει επικρατήσει στην αφήγηση του ευαγγελισμού εμείς δεν πρέπει να το αναπαράγουμε»*. Αποδεικνύεται έτσι το ταμπού που επικρατεί στην εθνική αφήγηση σε σχέση με τις άλλες εκδοχές του χριστιανισμού (Ζαμπέτα, 2003).

10.1.1.3. Αναβάθμιση αρχαίας θρησκείας

Κατά τη συζήτηση για τους Ολυμπιακούς αγώνες στο κεντρικό ταμπλό η νηπιαγωγός έχει κολλήσει αρκετά δάφνινα στεφάνια και φωτογραφίες με τα αγαλματίδια του Φοίβου και της Αθηνάς, εικόνες από την Αρχαία Ολυμπία, φωτογραφικό στιγμιότυπο από την αφή της Ολυμπιακής φλόγας και ένα παγκόσμιο χάρτη. Στην παρέα:

Νηπ: *Ποιος θα μας πει αν γνωρίζει τι είναι αυτά τα αγαλματάκια που έβαλα εδώ στο ταμπλό;*

Νίκη: *Ο Φοίβος και η Αθηνά που είναι αθλητές.*

Νηπ: ***Ναι αλλά δεν είναι αθλητές, είναι δύο από τους δώδεκα Θεούς του Ολύμπου που προστάτευαν την πόλη της Αθήνας και τους αγώνες!***

Νηπ: ***Εδώ υπήρχε ένα τεράστιο άγαλμα του Δία και πριν από τους αγώνες πήγαιναν και προσεύχονταν. Το άγαλμα το είχε φτιάξει ο Φειδίας ένα σπουδαίος γλύπτης και όλοι οι αθλητές μαζεύονταν εδώ.***

Αλκης: *Ήταν μαγικό;*

Νηπ: ***Όχι, ζητούσαν δύναμη.***

Νηπ: *Ξέρετε με ποιον μάλωνε ο Απόλλωνας;*

Ειρήνη: *Με την Αθηνά.*

Νηπ: *Πολύ σωστά. Μαλώνανε για το ποιος θα πάρει υπό την προστασία του την πόλη της Αθήνας....*

... Εδώ παιδιά είναι ο ναός του Δία. Ποιος ήταν ο Δίας;

Άλκης: *Ο Θεός του κεραυνού.*

Νηπ: *Και πατέρας όλων των Θεών.*

Μάκης: *Και πατέρας του Ηρακλή.*

[Δείχνει τη φωτογραφία από την αφή της ολυμπιακής φλόγας].

Νηπ: *Οι ιέρειες μαζεύονταν στο βωμό για να ανάψουν τη φλόγα. Πως άναβε η φλόγα ξέρετε;*

Νίκη: *Έριχνε ο Δίας έναν κεραυνό στο ξύλο και έτσι άναβε.*

Μάκης: *Ο Δίας ζούσε στον Όλυμπο.*

Νηπ: *Τι ρώτησα εγώ Μάκη; [Εκνευρισμένη]. Πες Ραφαέλα!*

Ραφαέλα: *Το έχουνε σε ένα στρογγυλό και πάνε αυτές και το ανάβουνε.*

Νηπ: *Οι ιέρειες, σωστά. Σηκωθείτε όλοι όρθιοι με τα χέρια ψηλά. [Τα παιδιά το κάνουν]. «**Αρχαίο πνεύμα αθάνατο, του ωραίου του μεγάλου και του αληθινού, κατέβα φανερώσου και άστραψε στη δόξα της δικής σου γης και του ουρανού**».* [Τα παιδιά επαναλαμβάνουν με τα χέρια ψηλά μετά τη νηπιαγωγό και έπειτα κάθονται].

Σε όλα τα παραπάνω παραθέματα βλέπουμε την προσπάθεια της νηπιαγωγού για «παλινόρθωση» των αρχαίων Θεών. Αποκαθίσταται η τιμή τους, ανακτούν την αίγλη τους. Είναι ιερές μορφές, με υπερφυσικές δυνάμεις, δεν αμφισβητείται η δύναμή τους και το δικαίωμά τους να προστατεύουν την Αθήνα (όπως ο Αγ. Δημήτριος τη Θεσσαλονίκη), οι αθλητές ζητούν τη βοήθειά τους πριν από τους αγώνες (όπως οι πολεμιστές στην επανάσταση, πριν από τη μάχη ζητούσαν τη βοήθεια του Θεού). Οι παραλληλισμοί είναι σαφείς και συμπυκνώνουν το εθνικό νόημα μέσα από αυθαίρετες (λανθάνουσες) αναγωγές δημιουργώντας μία ατμόσφαιρα καταλυτικής ιεροσύνης (δραματοποιώντας την αφή της φλόγας) η οποία δικαιολογεί τις δηλώσεις των δύο παιδιών στο παρακάτω παράθεμα:

Ραφαέλα: *Με την ολυμπιακή φλόγα ανάβουμε τις λαμπάδες το Πάσχα.*

Νηπ: *Όχι, άλλη φλόγα είναι εκείνη...*

Κωνσταντίνος: *Η ολυμπιακή φλόγα είναι μία φλόγα που την κρατάμε και τρέχουμε για να μη σβήσει για να νιώσουμε όλοι καλά.*

Η αφήγηση της νηπιαγωγού διεκδικεί τον τίτλο της ιστορικής αφήγησης, δεν υπάρχει κανένας υπαινιγμός μυθοπλασίας στις πληροφορίες που δίνει στα παιδιά, οι Θεοί τους οποίους λίγο καιρό πριν είχε χαρακτηρίσει ψεύτικους αποκαθίστανται στη συνείδηση, οι Ολυμπιακοί Αγώνες συνιστούν ένα ασφαλές ιστορικό πλαίσιο για να γίνει αυτό και λόγω της παγκόσμιας αίγλης του θεσμού. Η αποκατάσταση αυτή «επιβάλλεται»⁵⁷ καθώς η αρχαία θρησκεία στην εθνικιστική ρητορική χαρακτηρίζει μία από τις περιόδους της ιστορικής πορείας του έθνους μας (Ζαμπέτα, 2003).

10.1.2. Θρησκεία ως προστασία

Διάχυτη είναι στο λόγο της νηπιαγωγού (αλλά σε πολλές περιπτώσεις και των παιδιών) η άποψη που θέλει το Θείο στοιχείο να μεριμνά, να προστατεύει, να αγωνίζεται στο πλευρό των Ελλήνων, οι οποίοι είναι και ο περιούσιος λαός. Το μήνυμα του Θεού ως συνοδοιπόρου και προστάτη του έθνους διοχετεύεται μέσω του διακόσμου της αίθουσας, σε τοιχοκολλημένες ρήσεις που αποδίδονται σε πρωταγωνιστές του αγώνα της εθνικής ανεξαρτησίας. Και αυτό όμως παρουσιάζει διακυμάνσεις, άλλοτε υποβαθμίζεται και άλλοτε αναδεικνύεται, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο αφήγησης.

Αδιαμφισβήτητη είναι η συνδρομή του θεϊκού στοιχείου στη σύγκρουση του Νέστορα με το Λυαίο:

Νηπ: Έκανε **θαύματα γιατί ήταν ο Άγιος του Θεού**. Για να ακούσουμε το τροπάριο. [Βάζει στην κασέτα ένα τροπάριο και η ίδια καθώς ακούγεται εξηγεί τα λόγια]

«μας προστατεύεις από τους κινδύνους, εσύ που όλο τον κόσμο προσέχεις,

βοήθησες τον Νέστορα να σκοτώσει τον Λυαίο,

εσένα λατρεύουμε, παρακάλεσε το Θεό να μας έχει όλους καλά»

Ειρήνη: Γιατί δεν ακούσαμε τον Λυαίο;

Στη σύγκρουση των Ελλήνων με τους Ιταλούς και τους Γερμανούς δεν εμπλέκεται καθόλου το θρησκευτικό στοιχείο, ούτε γίνεται καμία αναφορά στην θρησκεία του αντιπάλου, ο οποίος εξάλλου είναι ομόθρησκος. Μπορούμε να

⁵⁷ Όλες τις εκδοχές του ελληνικού εθνικισμού συνέκλιναν σε ένα κεντρικό σημείο: το σύγχρονο ελληνικό κράτος είναι η φυσική συνέχεια της αρχαίας Ελλάδας. Ο ελληνικός διαφωτισμός παρουσίασε το δεσμό ανάμεσα στην αρχαιότητα και στη σύγχρονη Ελλάδα ως αδιαμφισβήτητο (Zambeta, 2006).

εικάσουμε ή ότι αναδεικνύεται πάλι η δυσκολία να αναφερθούν οι άλλες εκδοχές του Χριστιανισμού ή ότι επειδή αυτή η αφήγηση αφορά ένα σχετικά πρόσφατο ιστορικό γεγονός, η νηπιαγωγός επιλέγει να το παρουσιάσει απαλλαγμένο από τέτοιου τύπου μυθοπλασίες. Ακόμη και όταν η Ειρήνη εμπλέκει τον Χριστό σε αυτήν τη σύγκρουση, βάζοντας τον να βοηθάει τους Έλληνες, η νηπιαγωγός πριμοδοτεί τη γενναιότητα των Ελλήνων έναντι της θεικής παρέμβασης:

Νηπ: Και μετά ήρθε η Γερμανία που είχε ακόμη πιο πολύ στρατό και κατέλαβε τη χώρα, τα σχολεία ήταν κλειστά, τα super market δεν είχαν φαγητό. Αλλά μετά νικήσαμε και η Ελλάδα ήταν πάλι ελεύθερη.

*Ειρήνη: **Ο Χριστός το έκανε!***

*Νηπ: **Ναι, αλλά αν δεν πολεμούσαν και γενναία οι Έλληνες θα σώζονταν;***

Ωστόσο, στο κεντρικό ταμπλό περίοπτη θέση έχει η φωτογραφία με τους στρατιώτες σε ώρα μάχης και τη μορφή της Παναγίας από επάνω με σαφές το μήνυμα της θεικής προστασίας και συμμετοχής στον αγώνα.

Αντίθετα στην περιγραφή της απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης από τους Οθωμανούς το θρησκευτικό στοιχείο είναι κυρίαρχο και εκφράζεται σε δύο επίπεδα. Αφενός η αντιπαράθεση παρουσιάζεται να έχει έντονο θρησκευτικό χαρακτήρα αφετέρου, ή και εξαιτίας αυτού του στοιχείου, η εμπλοκή των θεικών δυνάμεων για την προάσπιση των εθνικών δικαιών είναι θεμιτή. Ωστόσο, ενώ τονίζεται ιδιαίτερα ότι η πόλη απελευθερώθηκε την ημέρα του Αγίου Δημητρίου, συνδέοντας με αυτό τον τρόπο το εθνικό στοιχείο με το θρησκευτικό, η νηπιαγωγός φαίνεται να έχει επιφυλάξεις για την άποψη που θέλει τον Άγιο να συμμετέχει πιο ενεργά στον αγώνα, και υποβαθμίζει αυτήν τη μεταφυσική παρέμβαση διατηρώντας μία αμφίθυμη σχέση με αυτή την προσέγγιση.

Νηπ: Πότε έγινε ελληνική; Σε ποιανού γιορτή;

Κωνσταντίνος: Του Αγίου Δημητρίου.

*Νηπ: Ακριβώς τότε που οι τσολιάδες μας ύψωσαν **τη σημαία στον Λευκό Πύργο!***

Νηπ: Ποιος γιόρταζε όμως εκείνη τη μέρα; Ο Άγιος Δημήτριος και πολλοί είπαν πως βοήθησε ο πολεμιστής, ο Άγιος Δημήτριος...

... Λένε ότι τον έβλεπαν μπροστά τους και τους βοηθούσε, όχι ότι ήταν αλήθεια, νόμιζαν ότι τον έβλεπαν. Και έτσι τι έγινε η πόλη από τουρκική; Ειρήνη: Θεσσαλονίκη!

Νηπ: «Άγιε Δημήτρη καβαλάρη, της εκκλησίας το καμάρι,
δίνε μας θάρρος και ελπίδα για μια ελεύθερη πατρίδα
Άγιε Δημήτρη μυροβλύτη προστάτη της Θεσσαλονίκης»

Νηπ: Γιατί την ημέρα του Αγίου Δημητρίου κατέβασε ο ελληνικός στρατός την τουρκική σημαία στην πόλη;

Νηπ: Να γιατί τον αγαπάνε πολύ, βοηθάει πάντα την πόλη. Γιατί ξέρετε παιδιά πριν από πολλά χρόνια έγινε ένας μεγάλος σεισμός στην πόλη, φοβήθηκαν πολύ οι άνθρωποι αλλά μόνο μία πολυκατοικία έπεσε. Πολλοί πήγαν και προσευχήθηκαν στον Άγιο Δημήτριο που προστάτευσε την πόλη. Γι' αυτό γίνονται τόσο μεγάλες γιορτές όπως τα Δημήτρια προς τιμή του Αγίου. Έχει πολλές συναυλίες και θέατρα, να πάτε με τους γονείς σας. [Δείχνει το πρόγραμμα των Δημητρίων]. Να σας δείξω και τον δήμαρχο που προσέχει την πόλη; [Δείχνει φωτογραφία του Παπαγεωργόπουλου].

Εδώ βλέπουμε τη νηπιαγωγό ότι χωρίς καμία επιφύλαξη παρουσιάζει μέσα από μια μεταφυσική προσέγγιση τον Άγιο Δημήτριο ως προστάτη της πόλης, παραλληλίζοντας τον μάλιστα με τον νυν δήμαρχο. Η σύγχυση πολιτικών θεσμών και θρησκευτικών δοξασιών είναι συχνή στο λόγο της.

Όμως εκεί που ο μύθος της εθνικής επιλογής και του περιούσιου λαού βρίσκει την απόλυτη έκφρασή του είναι στο πλαίσιο του εορτασμού της 25^{ης} Μαρτίου.

Νηπ: Τότε ευαγγελίστηκε ο άγγελος στην Παναγία τη βουλή του Θεού για τη σωτηρία των ανθρώπων, τώρα ο Θεός -κατά τον Κολοκοτρώνη- «έβαλε την υπογραφή του για την σωτηρία της Ελλάδας και δεν την παίρνει πίσω».

Εδώ φαίνεται, σε αντίθεση με την προηγούμενη σύγκρουση Ελλήνων Γερμανών, ότι όχι απλώς ενεπλάκη ο Θεός παίρνοντας θέση στη διαμάχη, αλλά

«δεσμεύτηκε προσωπικά» με την υπογραφή του να σώσει τον εκλεκτό λαό του. Όπως υποστηρίζει ο Smith (1999) η καλλιέργεια του μύθου της εθνικής επιλογής συντείνει στην εθνική επιβίωση. Η δημιουργία και η διασπορά της πεποίθησης περί εκλεκτού λαού υπήρξε κρίσιμος παράγοντας στη διασφάλιση μακροχρόνιας εθνικής επιβίωσης. Θεωρεί, όμως, πως ο μύθος αυτός δεν πρέπει να εξισώνεται με καθαρό εθνοκεντρισμό. Οι εθνικές κοινότητες έχουν κατά κοινό τρόπο δει τους εαυτούς τους ως το ηθικό κέντρο του σύμπαντος και όσο ήταν δυνατό αυτό επηρέασε στο να αγνοηθούν ή να υποτιμηθούν οι υπόλοιποι γύρω τους. Ο μύθος της εθνικής επιλογής είναι πιο απαιτητικός (Smith, 1999). Τα οφέλη της θεϊκής επιλογής εξασφαλίζονται για αυτούς που τηρούν τους απαιτούμενους κανόνες, όπως τονίζεται με έμφαση από τη νηπιαγωγό στο παρακάτω παράθεμα:

Νηπ: Ναι παιδιά, γιατί οι Έλληνες είναι πολύ πιστοί. Χωρίς προσευχή δεν πάνε πουθενά. Πολεμούσαν για την πίστη και την πατρίδα

[Δείχνει ένα πίνακα που απεικονίζει έναν πολεμιστή σε στάση προσευχής].

Νηπ: Τι μπορεί να λέει εδώ ο πολεμιστής; «Παναγιά μου...»

Κων: Παναγίτσα που έχεις το Χριστό αγκαλίτσα... [το παιδί αρχίζει να λέει την πρωινή προσευχή].

Νηπ: Όχι, βέβαια, δεν είναι παιδάκι. «Θεέ μου, βοήθησέ με να νικήσω τους...»

Εν χορώ: Τούρκους!

Νηπ: ...και να είναι η πατρίδα μου...

Εν χορώ: ελεύθερη...

Για να είσαι εκλεκτός πρέπει να υπόκεισαι σε συγκεκριμένες ηθικές υποχρεώσεις. Είσαι εκλεκτός στη συνθήκη εκείνη που υπάρχουν συγκεκριμένοι ηθικοί, τελετουργικοί και νομικοί κώδικες και μόνο για όσο καιρό αυτοί είναι σε ισχύ. Το προνόμιο της επιλογής αφορά αυτόν το λαό που αφιερώνεται, που ο τρόπος ζωής του είναι μια έκφραση ιερών αξιών (Smith, 1999).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο πανηγυρικός λόγος της νηπιαγωγού ως προς τις μεταφυσικές διεργασίες της θεϊκής προάσπισης των εθνικών συμφερόντων:

Νηπ: *Αυτήν την ημέρα, ο Υιός του Θεού, υιός της Παρθένου γίνεται, αυτήν την ημέρα ο ελληνικός λαός την ίδια Παρθένο κλείνει στην ψυχή ξεκινώντας τον αποφασιστικό αγώνα για την λευτεριά [...] Απεδέχθη ταπεινά η Παναγία τη βουλή του Θεού και πρόσφερε το σώμα της για να έρθει η λύτρωση. Εβίωσαν την αγωνία της Ορθόδοξης Χριστιανοσύνης οι αγωνιστές της φυλής μας και πρόσφεραν τα κορμιά τους για του Χριστού την πίστη την αγία και της Πατρίδας την ελευθερία. Να ήταν τυχαία άραγε η στιγμή της κήρυξης της επανάστασης από τους καταπονημένους Έλληνες; Ή πάλι τυχαία επέλεξε ο Θεός τον ερχομό του Μονογενή του στη γη; ...»*

Στην εθνικιστική προσέγγιση η αναγγελία του ερχομού του υιού του Θεού στη γη συμπίπτει με την αναγγελία της αναγέννησης της έθνους. Ο αρχάγγελος εξαγγέλλει την πνευματική αναγέννηση επανασυνδέοντας την Ελλάδα με το ένδοξο παρελθόν και επιβεβαιώνοντας την υποστήριξη του Θεού στην υπόθεση της εθνικής απελευθέρωσης (Roudometof, 2005).

Νηπ: *Ο Χριστός σαρκώθηκε από την Παρθένο σε μια στιγμή που όλο το οικοδόμημα του αρχαίου κόσμου, η φιλοσοφία και η υπαρξιακή αναζήτηση του ανθρώπου είχε φτάσει σε αδιέξοδο. Ήρθε και έδωσε ζωή. Οι σκλάβοι ραγιάδες σήκωσαν το ανάστημά τους σε μια στιγμή που όλα έμοιαζαν να έχουν τελειώσει. Και όμως με αυτούς άρχισε μια νέα ιστορική περίοδος [...] Δεν είναι λοιπόν χωρίς νόημα η μέρα που διάλεξαν για τον ξεσηκωμό, ούτε ο τόπος. Εκεί στα βουνά των Καλαβρύτων, μέσα στο αιωνόβιο μοναστήρι, τις ημέρες της Παναγίας. Μαζί με τον Ευαγγελισμό του αγγέλου για την επικείμενη έλευση του Αυτρωτή των ψυχών, ταξίδεψε και διαλαλήθηκε το Ευαγγέλιο της λύτρωσης του Γένους. Αυτό είναι λοιπόν το νόημα της γιορτής μας».*

Στο συγκεκριμένο παράθεμα και μέσα από την έντονα βερμπαλιστική αφήγηση παρουσιάζεται η θυσία (προσφορά) των σωμάτων, της Παναγίας από τη μια για τη λύτρωση της οικουμένης και των «αγωνιστών της φυλής» από την άλλη για τη σωτηρία της Ορθοδοξίας, συνδέοντας άρρηκτα τους δύο «ευαγγελισμούς». Παρουσιάζεται επίσης το «εμείς» με όρους πολιτικούς, φυλετικούς- βιολογικούς και

πολιτισμικούς με κύριο άξονα την καταπίεση που η ομάδα αυτή υφίστατο από τους Οθωμανούς: «ελληνικός λαός», «οι αγωνιστές της φυλής μας», «λύτρωση του Γένους», «καταπονημένους Έλληνες», «οι σκλάβοι ραγιάδες». Η επίκληση του θυμικού, η έντονη συγκινησιακή φόρτιση στην οποία αποσκοπεί ο στομφώδης αυτός λόγος, η υπεραπλούστευση των χωροχρονικών διαδικασιών, επιδιώκουν να αποκρυσταλλώσουν την απόλυτη χρονική, χωρική, ιδεολογική σύμπτωση των δύο «ιστορικών» συμβάντων. Αυτού του είδους η πολυεπίπεδη σύνδεση Ευαγγελισμού-Επανάστασης έχει διαμορφώσει τη ραχοκοκαλιά των πανηγυρικών λόγων και άλλων μνημονευτικών πρακτικών και έχουν με συνέπεια ενισχυθεί από την αδιαμφισβήτητη παρουσία ιεραρχών στις παρελάσεις τους λόγους και τις τελετές (Roudometof, 2005).

10.1.3. Εθνικοθρησκευτική ταύτιση

Την περίοδο κατά την οποία το θέμα των δραστηριοτήτων ήταν η ζωή και ο θάνατος του Αγίου Δημητρίου η ταύτιση της ελληνικότητας με την ορθοδοξία συνδέθηκε με την πρόσληψη του Βυζαντίου ως ελληνικής αυτοκρατορίας. (Ζαμπέτα, 2003). Σε αυτήν τη φάση η εθνική διάσταση δεν είχε έντονα αυτόνομη παρουσία. Και η σύζευξη των δύο στοιχείων έγινε από τη νηπιαγωγό με έναν έμμεσο τρόπο. Δεν ειπώθηκε ξεκάθαρα πως ο Άγιος Δημήτριος ήταν Έλληνας, ήταν όμως Θεσσαλονικιός και άρα μέσω της τοπικής διάστασης και Έλληνας. Η αντίθεσή του με τον αυτοκράτορα δεν ήταν εθνική αλλά θρησκευτική. Η σύζευξη θρησκευτικής και εθνικής διάστασης θεωρώ πως επιτυγχάνεται με την εμμονή αφενός στην άρρηκτη σύνδεση χριστιανισμός και Βυζαντίου, αφετέρου με τη σύνδεση Βυζαντίου και Ελλάδας. Το Βυζάντιο συνιστά απλώς το προηγούμενο όνομα της Ελλάδας (υπονοώντας εθνική κρατική υπόσταση) και το Βυζάντιο ήταν αποκλειστικά (αυτό τονίζεται με έμφαση στο λόγο της νηπιαγωγού) χριστιανικό:

*Νηπ: Όχι, ζούσαν οι άνθρωποι και δόξαζαν τον Άγιο. Ήταν η **Βυζαντινή εποχή που όλοι ήταν Χριστιανοί εδώ.***

Ειρήνη: Κυρία, αυτά πριν από το Χριστό;

Νηπ: Όχι. Πολύ μετά, αφού είναι όλοι Χριστιανοί.

Νηπ: Αυτή είναι η βυζαντινή Θεσσαλονίκη όπως ήταν πολύ παλιά. Γιατί λέτε έχει αγγελάκια πάνω; Σε ποιον πίστευε όλος ο κόσμος;

[Κάποιο παιδί που δεν καταλαβαίνω ποιο είναι απαντά «στο Θεό!»]

Νηπ: *Σωστά! Εδώ, όταν στη Θεσσαλονίκη ήταν όλοι χριστιανοί, όλη η Ελλάδα λεγόταν Βυζάντιο.*

Με τη δήλωση «όλη η Ελλάδα λεγόταν Βυζάντιο» υπονοείται και η χωρική-γεωγραφική σύμπτωση (πέρα από την πολιτισμική, θρησκευτική) των δύο κρατικών οντοτήτων στο λόγο της νηπιαγωγού, παρουσιάζοντας το Βυζάντιο ως μία ελληνική αυτοκρατορία και ενισχύοντας με αυτόν το τρόπο το ιδεολόγημα της αδιάσπαστης πορείας του ελληνικού έθνους. Παρόμοιες θέσεις συναντάμε και στην προετοιμασία για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου.

Νηπ: *Ήταν πριν από πάρα πολλά χρόνια μία πόλη που την έλεγαν Κωνσταντινούπολη. Εκεί υπήρχε μία εκκλησία η Αγιά Σοφία που ήταν πιο σημαντική από όλες. [Δείχνει την αντίστοιχη εικόνα]. Είχε ωραίους τρούλους και πολύτιμες εικόνες. Αυτή την πόλη ήθελαν πολλοί να την πάρουν αλλά είχε πολύ ισχυρά τείχη και τα καράβια που έρχονταν για να την πάρουν δεν τα κατάφερναν. Το 1453 όμως οι Τούρκοι με αρχηγό τους τον Μωάμεθ κατάφεραν να ρίξουν τα τείχη και να την κατακτήσουν. Είχαν πάρα πολύ μπαρούτι και άναψαν πολλές φωτιές στην πόλη. **Ο Βασιλιάς, ο Έλληνας, ο τελευταίος Βυζαντινός βασιλιάς, γιατί η Ελλάδα τότε λεγόταν Βυζάντιο, πολέμησε γενναία αλλά δεν τα κατάφερε και έτσι όλη η Ελλάδα τότε έγινε τουρκική και ξεκίνησε η σκλαβιά**»*

Ο Smith υποστηρίζει ότι δύο είναι οι συνθήκες που ευνοούν την ανάδυση των εσωτερικών πηγών της κοινής μνήμης και των μύθων. Η πρώτη αφορά την εμπειρία της καταστροφής και του τραύματος ακαριαία ή σε βάθος χρόνου. Για την ελληνική ορθοδοξία η καταστροφή του 1453 συνιστά το τραύμα. Η πτώση της Κωνσταντινούπολης όρισε το τέλος της βυζαντινής αυτοκρατορίας και του κυρίαρχου ρόλου της «ελληνορθόδοξης» κοινότητας και της «ελληνικής κουλτούρας» στην ανατολική Μεσόγειο. Επίσης σηματοδότησε την υποδούλωση του «ελληνορθόδοξου» στοιχείου, την Τουρκοκρατία, και την καταπίεση του ελληνικού πνεύματος και της αληθινής πίστης. Το τραύμα εμπεριέχει όχι μόνο μία αίσθηση απώλειας και εκτοπισμού αλλά και προδοσίας.

Το δεύτερο στοιχείο κατά το Smith (1999) που ευνοεί τη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινής μνήμης είναι η, μετά τη καταστροφή, συλλογική δράση των καταπιεσμένων και αυτό φαίνεται ότι προσπαθεί να “περάσει” η νηπιαγωγός στα παιδιά.

Νηπ: *...ήταν σκλαβωμένοι αλλά κάποιοι Έλληνες δεν θέλανε να τους χτυπάνε οι Τούρκοι και ήθελαν να είναι ελεύθεροι. Μπορούσαν όμως;*

Εν χορώ: *Όχι...*

Νηπ: *Πήραν τα καρποφύλλα και πολέμησαν...*

Ραφαέλα: *Κυρία στην Τουρκία γινόταν αυτό;*

Νηπ: *Όχι, σε όλη την Ελλάδα. Στη Μακεδονία, στην Ήπειρο.*

Εδώ ξανασυναντάμε την έννοια του εθνικού χώρου με την παρουσίαση του ελλαδικού χώρου ως κρατικής οντότητας και των διαφόρων περιοχών της Οθωμανικής αυτοκρατορίας ως μέρη αυτού του ελληνικού κράτους.

Κατά την παρουσίαση της απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης η σύνδεση του εθνικού και θρησκευτικού στοιχείου είναι ξεκάθαρη και υπερτονισμένη. Η αντιπαράθεση των δύο πλευρών είναι εθnikοθρησκευτική, αλλά το κεντρικό επιχείρημα της νηπιαγωγού, προκειμένου να καταδείξει την ποιότητα και την ένταση της οθωμανικής κατοχής, ήταν πάντα ότι ο ναός του Αγίου Δημητρίου την εποχή εκείνη λειτουργούσε ως τζαμί και δευτερευόντως η παρουσία της τουρκικής σημαίας στον Λευκό Πύργο.

Νηπ: *Ειδικά οι άνθρωποι που μένουν στη Θεσσαλονίκη τον αγαπάνε πολύ, γιατί δεν ήταν παιδιά η εκκλησία που πήγαμε τα παλιά τα χρόνια ελληνική, αλλά ήταν τουρκική, και ήταν τζαμί, και δεν άφηναν τους χριστιανούς να προσκονήσουν, μόνο στον τάφο του Αγίου τους άφηναν να πάνε.*

Νηπ: *Ολόκληρο θα το λέμε, Θεσσαλονίκη! Ήταν πάντα ελληνική ή την είχαν πάρει και οι Τούρκοι; Που είπαμε πως ο Άγιος Δημήτριος δεν ήταν χριστιανική ελληνική εκκλησία αλλά τζαμί δηλαδή τουρκική εκκλησία;*

Βλέπουμε εδώ ξεκάθαρα στο πλαίσιο της εθνικιστικής ρητορικής την τάση για εθνικοποίηση θρησκευτικών μνημείων και συμβόλων (Μανιτάκης, 2000) την οποία συναντάμε και στο λόγο των παιδιών:

Ειρήνη: *Κοίτα αυτοί είναι οι Έλληνες και αυτοί οι Τούρκοι.*

Εγώ: *Πως το κατάλαβες;*

Ειρήνη: *Αφού είναι τσολιάδες. Αυτή είναι μια **ελληνική εκκλησία**. [Δείχνει την εικόνα της Αγίας Σοφιάς]. Και εδώ ρίχνουν κανόνια για να πάρουν την εκκλησία γιατί χρόνια δεν μπορούσαν.*

Νηπ: *Γιατί στη γιορτή μας θα γιορτάσουμε και τον Άγιο Δημήτριο και ότι οι Έλληνες πολέμησαν και νίκησαν.*

Νηπ: *Γιατί την ημέρα του Αγίου Δημητρίου κατέβασε ο ελληνικός στρατός την τουρκική σημαία στην πόλη...*

Νηπ: *Τι έχει πάνω η σημαία μας;*

Εν χορώ: *Σταυρό...*

Νηπ: *Γιατί;*

Ειρήνη: *Γιατί προσεύχονται στον Χριστούλη.*

Νηπ: ***Γιατί η Ελλάδα είναι ένα κράτος με χριστιανούς.** Γιατί έχει μπλε και άσπρο;*

Νηπ: *... την απελευθέρωση της πόλης μας, της Θεσσαλονίκης, στις 26 Οκτωβρίου του 1912, ημέρα μνήμης του πολιούχου και προστάτη της, του Αγίου Δημητρίου, και την 28 Οκτωβρίου 1940 κατά την οποία οι έλληνες αντιστάθηκαν στον Ιταλογερμανικό φασισμό λέγοντας το ιστορικό «όχι» και υπεράσπισαν τα δικά μας πολεμώντας στα αλβανικά βουνά.*

Η ίδια η μέρα της απελευθέρωσης της πόλης στις 26 Οκτωβρίου κατά τη γιορτή του Αγίου Δημητρίου (όπως και η κατασκευασμένη χρονική σύμπτωση Ευαγγελισμού-Επανάστασης) προσφέρει τη δυνατότητα, αφενός να τονιστεί η θρησκευτική διάσταση της ελληνοτουρκικής αντιπαράθεσης, αφετέρου να παρουσιάζονται τα δύο ιστορικά γεγονότα (η ζωή και ο θάνατος του Αγίου

Δημητρίου και η απελευθέρωση της πόλης το 1912) σε μία χρονική και ιδεολογική συνέχεια και ως απέχουν 1700 χρόνια⁵⁸ το ένα από το άλλο. Ο χριστιανισμός αποτελεί το όχημα γι' αυτήν την αυθαίρετη διολίσθηση από το ένα γεγονός στο άλλο καθώς είναι η μόνη σταθερή συνιστώσα και στις δύο συγκρούσεις.

Την απόλυτη έκφραση της ιδέας της ελληνοχριστιανικής ταύτισης και την ανάδειξη της ορθοδοξίας ως το πιο θεμελιώδες στοιχείο εθνικού προσδιορισμού, τη συναντάμε στη συζήτηση για την 25^η Μαρτίου. Η ορθοδοξία και ο ελληνισμός προβάλλουν ως έννοιες συμφυείς και ενίοτε ταυτόσημες. Η μετάπτωση από τη μία υπαγωγή στην άλλη είναι συνεχής και θεμιτή και η έννοια του ελληνορθόδοξου στοιχείου παρουσιάζεται ως η μία και μοναδική εκδοχή της ελληνικότητας.

Νηπ: *Να ένα ακόμη παλικάρι γενναίο. Ο Αθανάσιος Διάκος. [Δείχνει την αφίσα]. Αυτόν παιδιά τον έπιασαν οι Τούρκοι και του είπαν να πάψει να είναι Έλληνας και Χριστιανός ελεύθερος. Όμως, τι λέτε, ήθελε να ζήσει με Τούρκους;*

Εν χορώ: *Όχι!*

Υπάτιος: *Αυτή εδώ. [Δείχνει τον Αθανάσιο Διάκο].*

Νηπ: *Ποιος είναι;*

Υπάτιος: *Ο Μέγας Αλέξανδρος.*

Γιώργος: *Ο Αθανάσιος Διάκος.*

Νηπ: *Θυμάστε πώς σκοτώθηκε;*

Κων: *Από τους Τούρκους.*

Νηπ: *Ναι, αλλά πώς; Τι του είπαν;*

Ειρήνη: *Να μην πιστεύει στον Χριστό!*

Νηπ: *Να μην πιστεύει στον Χριστό και να μην είναι Έλληνας. Και αυτός απάντησε «εγώ γεννήθηκα Έλληνας, και θα πεθάνω Έλληνας».*

Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι σαφής η κυριαρχία του θρησκευτικού στοιχείου στην εθνική ταυτότητα και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε χρησιμοποιώντας μόνο τη μία διάσταση να εξυπακούεται η ύπαρξη και της άλλης.

⁵⁸ Υποστηρίζεται ότι η «αποϊδεολογικοποίηση» της ιστορίας όπως αυτή «διδάσκεται» στο σχολείο επιβάλλεται ακριβώς για να εξαλειφθούν τέτοιου είδους «ιδεολογικές φαλκιδεύσεις» οι οποίες συμπεριλαμβάνουν αυθαίρετες και μεροληπτικές ερμηνείες, κατασκευή ιστορικών γεγονότων και επιλεκτική αποσιώπηση άλλων, αυθαίρετη σκόπιμη επιλογή ιστορικών περιόδων, πολιτισμών, κρατών, κοινωνικών τάξεων. Με αυτό τον τρόπο οδηγούμαστε στη «δόμηση συμπαγών και ιδεολογικοποιημένων ιστορικών αφηγημάτων» (Κόκκινος, 1998).

Ειδικά ο λόγος της νηπιαγωγού δηλώνει με σαφήνεια πως το ένα στοιχείο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το άλλο, ότι πέρα από τη χριστιανοσύνη δεν υπάρχει ελληνισμός, ότι αλλαγή θρησκείας σημαίνει αφελληνισμός αποκλείοντας έτσι οποιαδήποτε άλλη εκδοχή ελληνικότητας.

Στην εμμονή της νηπιαγωγού στην κυριαρχία της χριστιανικής διάστασης της εθνικής ταυτότητας μπορεί να οφείλεται και η επιλογή δύο παιδιών, τα οποία όταν μετά από παρότρυνση της νηπιαγωγού συμφώνησαν να ζωγραφίσουν στο καβαλέτο έναν τσολιά και μία ελληνοπούλα, έκαναν δύο ανθρώπινες φιγούρες με ένα μεγάλο σταυρό στο κεφάλι και των δυο.

10.1.4. Κλήρος και εθνική αυτοπραγμάτωση

Η κατηγορία αυτή παρουσιάζει τους εκπροσώπους του Θεού επί της γης να συμμετέχουν ενεργά και να πρωταγωνιστούν στον αγώνα ανεξαρτησίας. Οι δύο βασικοί άξονες αυτής της κατηγορίας είναι η πνευματική αφύπνιση του έθνους με την οποία υποτίθεται ότι επιφορτίστηκαν οι εκκλησίες και η άμεση συμμετοχή και δράση του κλήρου στον αγώνα με πρωταγωνιστικό ρόλο. Αυτή η άποψη επιχειρείται να στηριχθεί με τους γνωστούς εθνικούς μύθους του Κρυφού σχολειού, της Αγίας Λαύρας, και της υποστήριξης της επανάστασης από τον Γρηγόριο Ε'. Παρότι η ιστορική έρευνα έχει αποδείξει το ανυπόστατο αυτών των μυθευμάτων, αυτά εξακολουθούν να παρουσιάζονται ως αδιαμφισβήτητες ιστορικές αλήθειες. Τέτοιες αναφορές συναντάμε στο λόγο της νηπιαγωγού και των παιδιών, αλλά και στα κείμενα και στα ποιήματα της γιορτής. Πληθώρα ιερέων συναντάμε επίσης τόσο στις αφίσες και στο οπτικό υλικό που χρησιμοποιείται:

Νηπ: Και τα παιδάκια αφού οι Τούρκοι έκλεισαν τα σχολεία για να μη μάθουν γράμματα πήγαιναν κρυφά το βράδυ στις εκκλησίες και τους μάθαιναν οι παπάδες γράμματα. Αυτό ήταν το κρυφό σχολειό. Ο παπάς τους έλεγε «να μην ξεχάσετε ότι είστε Έλληνες, να μην ξεχάσετε ότι είστε χριστιανοί, η Ελλάδα πρέπει να ζήσει, λευτεριά!».

Νηπ: Υπήρχαν πολύ πολύ λίγα σχολεία σε μέρη όπου έβγαζαν οι Έλληνες πράγματα που τα ήθελαν οι Τούρκοι και έτσι εκεί τους άφηναν να έχουν ένα σχολείο. Αλλά αυτά ήταν πάρα πολύ λίγα, τα περισσότερα ήταν κρυφά.

Βλέπετε αυτόν τον πίνακα που δείχνει το κρυφό σχολειό; [Κολλάει στο ταμπλό τον πίνακα του Γύζη].

Στο παραπάνω παράθεμα η νηπιαγωγός προβαίνει σε μερική ανατροπή του μύθου του Κρυφού σχολείου αντιφάσκοντας με τη δική της επιχειρηματολογία περί καταστολής και απαγόρευσης της εκπαίδευσης. Αφήνει βέβαια ένα σαφές υπονοούμενο ότι αυτό γίνεται σε ένα πλαίσιο συναλλαγής και δηλώνει emphatically ότι αυτό συνέβαινε πολύ σπάνια.

Αλκης: Ο πολεμιστής τι κάνει εκεί;

Νηπ: Ναι εδώ είναι ένας πολεμιστής, γιατί και οι μεγάλοι μάθαιναν γράμματα. Με τι γράφανε; Βλέπετε;

Αλκης: Με πούπουλο. Κυρία εγώ αυτή την ιστορία την ξέρω.

Νηπ: Το βουτούσαν στο μελάνι και γράφανε. Τα βιβλία τους ήταν παλιά ή καινούρια;

Εν χορώ: Παλιά...

Νηπ: Δικά τους ή της εκκλησίας;

Εν χορώ: Της εκκλησίας...

Νηπ: Και γιατί ήταν σκοτεινά;

Ξανθούλα: Βράδυ για να μην μας βλέπουν.

Νηπ: Υπάρχει και το τραγουδάκι που το ξέρετε όλοι. [Αρχίζει να τραγουδάει το «φεγγαράκι μου λαμπρό» και τα παιδιά την ακολουθούν].

Νηπ: Οδυσσέα τι κάνουν τα παιδάκια εδώ; [Δείχνει τον πίνακα του Γύζη. Το παιδί δεν απαντά].

Κων: Για να μη τους δουν οι Τούρκοι πηγαίνανε κρυφά εκκλησία, για να μην τους σκοτώσουν και μάθαιναν γράμματα.

Νηπ: Πως λεγόταν αυτό;

Κων: Κρυφό σχολειό.

(από ελεύθερη συζήτηση)

Αλκης: Να εδώ πάνε σχολείο. [Η εικόνα δείχνει μικρά παιδιά να μπαίνουν σε μία εκκλησία]

Ερευνήτρια: *Αυτό μου φαίνεται σαν εκκλησία. Μήπως κάνεις λάθος;*

Αλκης: *Αυτό είναι εκκλησία και είναι το σχολείο τους.*

Ερευνήτρια: *Η εκκλησία είναι το σχολείο τους;*

Αλκης: *Βέβαια.*

Ερευνήτρια: *Γιατί;*

Αλκης: ***Νομίζω δεν είχαν σχολεία τότε και είχαν και τους Τούρκους που τους κυνηγούσαν...***

Νηπ: *Ωραία. Πες μας και εσύ, Μάκη!*

Μάκης: *Εδώ ο παππούλης του λέει... το ζέχασα. [Δείχνει τον πίνακα του Γύζη].*

Κων: *Λέει να μην σας σκοτώσουν οι Τούρκοι.*

Ραφαέλα: *Μαθαίνουν γράμματα.*

Νηπ: ***Γιατί βράδυ;***

Ραφαέλα: ***Για να μην τους πιάσουν οι Τούρκοι.***

Οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν ότι ο μύθος είναι καλά εμπεδωμένος. Το Κρυφό σχολειό χρησιμοποιείται από τη νηπιαγωγό προκειμένου να στηριχθεί το ιδεολόγημα της πνευματικής αναγέννησης του έθνους μέσα στις εκκλησίες και τα μοναστήρια. Η ιστορική έρευνα, όπως αναφέρθηκενωρίτερα, έχει αποδείξει πως όχι μόνο δεν υπήρχε Κρυφό σχολειό⁵⁹, όχι μόνο πληθώρα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων λειτουργούσαν κατά την Οθωμανική αυτοκρατορία, και δεν υπήρξε ποτέ απαγόρευση της εκπαίδευσης από τις αρχές, αλλά επιπλέον υπάρχουν πολλές μαρτυρίες για διώξεις δασκάλων από εκκλησιαστικούς κύκλους όταν αυτοί θεωρούνταν υπέρ το δέον προοδευτικοί (Κάτσικας, 1999). Παρόλα αυτά η ανθεκτικότητα αυτού του εθνικού μύθου δεν κλονίστηκε καθόλου και παρακολουθούμε εδώ τη νηπιαγωγό σε μια απόπειρα διδασκαλίας της ιστορίας να τον παρουσιάζει ως ιστορική αλήθεια. Η επίκληση της καλλιτεχνικής αποτύπωσης του μύθου (Γύζης) βοηθά στην παγίωσή του.

Νηπ: *Αλλά εδώ στη φωτοτυπία δεν είναι μόνο η Παναγία και ο Άγγελος αλλά και ο Γρηγόριος ο Ε΄. Θυμόσαστε τον παπά που τον κρέμασαν οι*

⁵⁹ Βλ. σχετικά Αγγέλου Α. (1997).

Τούρκοι; Και ο Π. Π. Γερμανός που ευλόγησε τα όπλα της επανάστασης και ο Αθανάσιος Διάκος που τον σκότωσαν και αυτόν οι Τούρκοι και ένας άλλος παπάς ο Παπαφλέσσας. Όλοι αυτοί αγωνίστηκαν για την πατρίδα. Έχουμε δύο γιορτές, τον Ευαγγελισμό και την απελευθέρωση της πατρίδας γι' αυτό τα έβαλα όλα μαζί.

Στη συγκεκριμένη φωτοτυπία που δόθηκε στα παιδιά για να τη χρωματίσουν είναι εντυπωσιακή η παρουσία των εκκλησιαστικών μορφών (μαζί με τις θεϊκές), καθώς στους ήρωες της επανάστασης που αναπαριστά συναντάμε τρεις κληρικούς και έναν κοσμικό δηλώνοντας emphaticά και το ιδεολογικό στίγμα του αγώνα («πολεμάμε υπέρ πίστεως και πατρίδας») αλλά κυρίως την ενεργό συμμετοχή της εκκλησίας σ' αυτόν τον αγώνα.

Νηπ: Όμως και ένας παππούλης είναι εδώ. Ο Γρηγόριος ο Ε΄ που ζούσε στην Κωνσταντινούπολη.

Μάκης: Ίδιο όνομα με τον Κωνσταντίνο.

Νηπ: Αυτός παιδιά ήταν αρχηγός των Ελλήνων και ό,τι παράπονα είχαν σε αυτόν τα έλεγαν. Του είπαν οι Τούρκοι να σταματήσει τους Έλληνες και την επανάσταση. Αυτός φανερά έκανε ό,τι του είπαν αλλά κρυφά υποστήριζε την επανάσταση. Έτσι τον έπιασαν οι Τούρκοι και τον κρέμασαν και όλοι οι Έλληνες στεναχωρήθηκαν πολύ που πέθανε ο Πατριάρχης τους, ήταν όπως ο δικός μας ο Χριστόδουλος. Έτσι μετά από αυτό πείστηκαν όλοι ότι έπρεπε να πολεμήσουν.

Εδώ συναντάμε πάλι την αλληλοδιαπλοκή πολιτικών και θρησκευτικών θεσμών με όρους μάλιστα που παραπέμπουν σε θεοκρατικές προσεγγίσεις. Παρουσιάζεται ο Γρηγόριος ο Ε΄ ως αρχηγός των Ελλήνων (ενώ ήταν εκπρόσωπος του ορθόδοξου μιλιέτ και με πολιτικές κατά συνέπεια αρμοδιότητες) και συγκρίνεται με τον Χριστόδουλο ο οποίος υπήρξε επικεφαλής μίας (της κυρίαρχης βέβαια κατά το Σύνταγμα) εκ των πολλών εκκλησιών στην Ελλάδα.

Ειρήνη: Αυτός είναι παπάς αυτής εδώ της εκκλησίας [Ψάχνει τη σελίδα με την Αγία Σοφία]. Ευλογεί τους πολεμιστές, να και ο σταυρός [Δείχνει στην

εικόνα]. *Είναι παπάς των Ελλήνων όχι των Τούρκων, οι Τούρκοι έχουν βασιλιά, εμείς παπά!*

Είναι εντυπωσιακή η χρήση ενεστώτα στη δήλωση του κοριτσιού για τον εκπρόσωπο των Ελλήνων. Επιπλέον ενώ έχει αποδειχθεί από την ιστορική έρευνα η αρνητική στάση του Γρηγορίου προς την επανάσταση βλέπουμε εδώ, μέσα από την ανακατασκευή της ιστορικής ύλης, την αποκατάσταση του ρόλου του. Η νηπιαγωγός επιλέγει (ενδεχομένως και να αγνοεί την άλλη άποψη) ένα επιχείρημα το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο από τους εκκλησιαστικούς κύκλους και έχει σκοπό την αναγόρευση του ιεράρχη σε ήρωα της επανάστασης και την παγίωση αυτής της αντίληψης στη συλλογική συνείδηση.

[Η νηπιαγωγός δείχνει την αφίσα με τον Παλαιών Πατρών Γερμανό στην Αγία Λαύρα].

Νηπ: *Τι βλέπετε εδώ;*

Ξανθούλα: *Μια εκκλησία.*

Νηπ: *Είναι το μοναστήρι της Αγίας Λαύρας. Γιατί έχουν τα χέρια τους έτσι όλοι ψηλά; Σήκωσαν το χέρι και είπανε μαζί με τον παππούλη που ήτανε της Πάτρας ο Δεσπότης «ορκιζόμαστε σε αυτήν εδώ τη σημαία και τις εικόνες της Παναγίας, να ελευθερώσουμε την πατρίδα». Και διάλεξαν την 25^η Μαρτίου που γιορτάζει η Παναγία.*

Όπως υποστηρίζει ο Peter Bien (2005), ο εθνικισμός απαιτεί αμνησία και αυτό αφορά, μεταξύ άλλων, και τον ρόλο της χριστιανικής εκκλησίας κατά την επανάσταση. Ο μύθος της Αγίας Λαύρας συναιρεί τα βασικά στοιχεία της κυρίαρχης ιδεολογίας του τότε, αλλά εν πολλοίς και του τώρα: θρησκεία, μεγάλη ιδέα, εθνική ενότητα, επικυρώνει τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο της έναρξης της επανάστασης και ενισχύει όσο κανένα άλλο μύθευμα την άποψη για τη συμμετοχή του κλήρου (και δη του ανώτερου) στην επανάσταση. Από πολύ νωρίς η ιστορική έρευνα απέδειξε το ανυπόστατο αυτής της αφήγησης, όμως ο μύθος αντιστέκεται και εξακολουθεί στις μέρες μας να αναπαράγεται και να συνιστά μία από τις πιο δημοφιλείς επαναστατικές αφηγήσεις η οποία και χρησιμοποιείται σε όλες τις εορταστικές τελετουργίες καθώς «...η Ιστορία, γενικά η επιστήμη, δυσκολεύεται ή και αδυνατεί να αντιστρατευτεί τη μυθολογία, πολύ περισσότερο όταν έχουμε να κάνουμε με εκκλησιαστικούς και

εθνικούς μύθους, τους οποίους δηλαδή υποστηρίζει και επιβάλλει ένα ολόκληρο σύστημα με κάθε τρόπο, λογοκρισία, έμμεση έως και άμεση βία» (Χάρης, 2004).

10.2. Εθνικός χώρος

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας η νηπιαγωγός στο υπό έρευνα νηπιαγωγείο αλληλεπιδρώντας με τα νήπια, προσπαθεί να συζητήσει την τοπική αλλά και την ευρύτερη γεωγραφική παράμετρο. Στην προσπάθεια αυτή αφενός προσφεύγει στην ενεργοποίηση εμπειριών των παιδιών που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, π.χ. με τα μέρη που «πηγαίνουμε διακοπές», αφετέρου προσφέρει η ίδια πληροφορίες για την ευρύτερη περιοχή (Μακεδονία), υπομνήσεις αναφορικά με την ιστορία -πρόσφατη και αρχαία (Αλέξανδρος, Αλβανία)- και τονίζοντας τέλος το «σωστό-ολόκληρο-Θεσσαλονίκη» και όχι το «λάθος-λειψό-Σαλονίκη».

Νηπ: Δεν μου λέτε, ξέρετε πως εδώ που ζούμε και πηγαίνουμε και διακοπές είναι η Μακεδονία; Ο μεγαλύτερος της Βασιλιάς ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος

Νηπ: Άλλη μια γιορτή είναι η γιορτή της πόλης μας. Ποια είναι η πόλη μας;

Εν χορώ: Θεσσαλονίκη!

Νηπ: Ποια είναι λοιπόν η πόλη μας, η Αθήνα;

Κωνσταντίνος: Όχι, η Σαλονίκη.

Νηπ: Ολόκληρο θα το λέμε, Θεσσαλονίκη!

Κατά την προετοιμασία μάλιστα της γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου η νηπιαγωγός οροθετεί τον εθνικό χώρο μέσω ομόκεντρων χωρικών κύκλων (Θεσσαλονίκη, Μακεδονία, Ελλάδα, Ευρώπη, πλανήτη) μέσα από την απαρίθμηση των περιοχών που «ο Φίλιππος, βασιλιάς της Μακεδονίας» ηγεμόνευε και επειδή ίσως εδώ τα νήπια δεν είναι πάντα έτοιμα να παρακολουθήσουν, παρεμβαίνει κάνοντας τις σωστές γεωγραφικές υπαγωγές και ενσωματώνοντας για παράδειγμα την «Καβάλα» στον εθνικό χώρο, εξαιρώντας την Αφρική, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο

και δείκτη την «ελληνική σημαία» αλλά και τον χάρτη⁶⁰, ο οποίος συνιστά «ένα είδος λογότυπου που συμβολίζει το ίδιο το έθνος» (Κουλούρη, 2001).

Νηπ: *Εγώ έχω ένα θείο που έζησε και πολέμησε στον πόλεμο, και μας λέει πως έφευγαν από όλες τις πόλεις, τη Θεσσαλονίκη, την Αθήνα, την Πάτρα...*

Ειρήνη: *Την Αφρική...*

Νηπ: *Όχι, η Αφρική δεν είναι στην Ελλάδα!*

Νηπ: *Όχι βέβαια. Ο μπαμπάς του ποιος ήτανε; Ο Φίλιππος βασιλιάς που βασίλευε σε όλη τη Μακεδονία, τη Θεσσαλονίκη, την Καβάλα, την Κατερίνη.*

Νίκη: *Σε όλη την πόλη.*

Ραφαέλα: *Σε όλη τη χώρα.*

Μάκης: *Είναι της Καβάλας.*

Νηπ: *Τι λέτε, βρε παιδιά, η Καβάλα είναι στην Ελλάδα και έχει την ελληνική σημαία.*

Νηπ: *Εδώ σε αυτό το βιβλίο που έχει φέρει ο Κωνσταντίνος γράφει «Άτλας», δηλαδή χάρτης, όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και της Ευρώπης και των άλλων ηπείρων. Δείξε μας Κωνσταντίνε μια σελίδα και πες μας τι βλέπεις. [Το παιδί όρθιο ανοίγει στη σελίδα όπου είναι ο πολιτικός χάρτης της Ασίας].*

Κωνσταντίνος: *Βλέπω τη Θεσσαλονίκη.*

Νηπ: *Μήπως να βρούμε το χάρτη της Ελλάδας; [Ανοίγει στο χάρτη της Ευρώπης]. Δεν το έχει ξεχωριστά αλλά με άλλες χώρες. Νάτη αυτή με το κίτρινο είναι η Ελλάδα. Βλέπετε πόσα κράτη είναι δίπλα της; Εδώ είναι η Ιταλία που είπαμε το «ΟΧΙ». Τα κράτη πρέπει να κάνουν πόλεμο ή να έχουν ειρήνη μεταξύ τους;*

⁶⁰ Ο Anderson υποστηρίζει ότι «ο χάρτης για το χώρο είναι ότι είναι το ρολόι για το χρόνο, μια μορφή αναπαράστασης με τις δικές της εξουσιαστικές συνέπειες [...] ως σχήμα ο χάρτης εισήγαγε μία ατέρμονη σειρά αναπαραγόμενων απεικονίσεων που μπορούν να περάσουν σε αφίσες, επίσημες σφραγίδες, επικεφαλίδες [...] ο χάρτης-λογότυπο, ως κάτι που είναι άμεσα αναγνωρίσιμο και ορατό από παντού, εισχώρησε βαθιά στη λαϊκή φαντασία αποτελώντας το δυναμικό έμβλημα του υπό διαμόρφωση αντιαποικιοκρατικού εθνικισμού» (McCrone, 2000).

Νηπ: Συνήθως, παιδιά, σε αυτά τα μεγάλα Super market απέξω έχει μία σημαία ελληνική και μία ευρωπαϊκή δηλαδή όλων των κρατών της Ευρώπης μαζί, της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Ιταλίας...

Άλκης: Της Αμερικής...

Νηπ: Όχι, **η Αμερική δεν είναι στην Ευρώπη.**

Νηπ: Δε μου λέτε, η Γερακίνα από πού είναι; Είναι από εδώ; [Δείχνει στο χάρτη την βόρεια Ελλάδα].

Ειρήνη: Από την Κρήτη.

Νηπ: Όχι από τη Μακεδονία. Εμείς που μένουμε;

Κων: Θεσσαλονίκη...

Νηπ: Δέστε εδώ στο χάρτη. **Εμείς μένουμε εδώ στη Θεσσαλονίκη και όλη αυτή η περιοχή λέγεται Μακεδονία.** Ο χορός είναι από εδώ. Τα κλεφτόπουλα είναι γενικός παραδοσιακός χορός. Αυτό που χορεύουν τα κορίτσια από πού είναι;

Άλκης: Από την Κρήτη...

Νηπ: Ποιος θα μου δείξει που είναι η Κρήτη;

Άλκης: Και εκεί πάνω ποιος είναι; [Δείχνει έξω από τα βόρεια σύνορα της χώρας].

Νηπ: **Άλλες χώρες, η Βουλγαρία και άλλες χώρες...**

Έλενα: Όλο αυτό είναι ο πλανήτης;

Νηπ: **Κομμάτι του πλανήτη.**

Νηπ: Ποιος γιόρταζε όμως εκείνη τη μέρα; Ο Άγιος Δημήτριος και πολλοί είπαν πως βοήθησε ο πολεμιστής ο Άγιος Δημήτριος...

Κωνσταντίνος: Πολεμιστής;

Νηπ: Δεν ήταν στρατιωτικός; Λένε ότι τον έβλεπαν μπροστά τους και τους βοηθούσε, όχι ότι ήταν αλήθεια, νόμιζαν ότι τον έβλεπαν. Και έτσι τι έγινε η πόλη από τουρκική;

Ειρήνη: **Θεσσαλονίκη!**

Όλα τα παραπάνω παραθέματα υπενθυμίζουν την αξεδιάλυτη ενότητα έθνους και γης, όπου η δεύτερη λειτουργεί ως ένας κοινωνικός χώρος εγκατάστασης που

παρέχει συναισθηματική και φυσική ασφάλεια στο πρώτο, έχει μια ιστορικότητα συνυφασμένη με τους «προγόνους» και επενδύεται με πολιτιστικά νοήματα και συναισθηματικές σημασίες (Smith, 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, φαίνεται πως η συνύφανση των ιστορικών στοιχείων (με το νόημα της υπεράσπισης της γης όπως είναι η επέτειος του ΟΧΙ) με τα συναισθήματα υπερηφάνειας που υπόρρητα εισάγεται με την αναφορά στον «μεγαλύτερό της Βασιλιά Αλέξανδρο» και ασφάλειας που παρέχει η ύπαρξη του Αγίου Δημητρίου ως πολιούχου, εγκαινιάζουν στο φαντασιακό των παιδιών τα «συμβόλαια τίτλου για συγκεκριμένες περιοχές» (Smith, 1999), οι οποίες με τη σειρά τους γίνονται εγγενές στοιχείο της μυθικής καταγωγής της κοινότητας. Αποκρυσταλλώνονται ως μάρτυρες της διάρκειας του έθνους μέσα στο χρόνο και περιοχικοποιούν τη μνήμη βοηθώντας στη δημιουργία δεσμού μιας περιοχής με μία κοινότητα έτσι ώστε τα μέλη της να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτήν και το αντίστροφο. Έτσι, η εκπαίδευση αυτή των νηπίων οφείλει να εντείνει την προσήλωσή τους στα εθνικά τοπία (ethnoscape), προετοιμάζοντάς τα να αρχίσουν να ανακαλύπτουν και να συνδέονται με τον εσωτερικό ρυθμό του έθνους και τις βαθιές ρίζες στο παρελθόν. Συνεισφέρει έτσι, στο ποσοστό που της αντιστοιχεί, στη μαζική τυποποίηση των απόψεων (π.χ. η Μακεδονία είναι ελληνική), των αξιών, της γνώσης («όχι Σαλονίκη, Θεσσαλονίκη θα το λέμε!») και των δεξιοτήτων σε ένα συγκεκριμένο εθνικό ιστορικο-γεωγραφικό πλαίσιο. Τα παιδιά δεν καταφέρνουν να εντοπίσουν την Ελλάδα στο χάρτη, ούτε πάντα να κάνουν το συνυπολογισμό (inclusion) Θεσσαλονίκη-Ελλάδα-Ευρώπη-Πλανήτης, ενώ επίσης φαίνεται η Θεσσαλονίκη να είναι σημαντικότερη από την Ελλάδα ως ένα πιο οικείο χωρικό σημείο αναφοράς. Η σύγκλιση όλων των προηγούμενων νοημάτων και συναισθημάτων εθνικής, θρησκευτικής και τοπικής υπαγωγής, φαίνεται να καταλήγει στην προσπάθεια να καλλιεργηθεί και να νομιμοποιηθεί η ανάγκη για υπεράσπιση της γης «μας», για την οποία βεβαίως είναι αναγκαίο ένα ποσό αυτοθυσίας που μπορεί να φτάσει ως το θάνατο (Smith, 1999) ο οποίος καθαγιάζει τον «μάρτυρα» ταυτόχρονα με το έθνος και την πατρίδα.

Νηπ: Να σας πω το όνομα; Δαβάκης και του αφήνουν στεφάνια γιατί έτσι κάνουμε στους ήρωες...

Ραφαέλα: όταν πεθαίνουν;

Νηπ: Ναι, για την πατρίδα μας, όμως, για να είναι ελεύθερη...

Νηπ: *Και διάλεξε να πεθάνει με άσχημο τρόπο μάλιστα, τον έκαψα και αυτός τραγουδούσε «για δεσ καιρό που διάλεξε ο χάρος να με πάρει τώρα που ανθίζουν τα κλαδιά και βγάζει η γη χορτάρι». Και όλοι τον θαύμασαν...*

Νηπ: *Το ηρώο είναι ένα μαρμάρινο μνημείο στο οποίο πηγαίνουν τα παιδιά και αφήνουν λουλούδια για τους **στρατιώτες που σκοτώθηκαν για την πατρίδα.***

Οι νεκροί επενδύονται με πολιτική σημασία και νόημα στα έθνη κράτη. Εξυπηρετείται έτσι η ανάγκη προετοιμασίας του πνεύματος των νέων για μια ζωή υπηρεσίας προς την πατρίδα και αν είναι απαραίτητο και για μαρτυρικό θάνατο. Για τους εθνικιστές ο ήρωας είναι ένας μάρτυρας που θυσιάζει τη ζωή του για το έθνος και τη προγονική γη και με το θάνατο καθαγιάζονται και τα δύο.

10.2.1. Genius loci (το πνεύμα του τόπου)

Στην έρευνά μας αναδεικνύεται από τη νηπιαγωγό το στοιχείο της θάλασσας ως το κατ' εξοχήν ελληνικό στοιχείο που «είναι το πιο πολύ» και κατέχει μία προνομιακή θέση στην εθνική αφήγησή της.

Νηπ: *Έχουμε όμως και πολύ πράσινο, ειδικά εδώ στην περιοχή μας. [Δείχνει στο χάρτη τη Θεσσαλονίκη]. **Αλλά πιο πολύ απ' όλα τι έχει η Ελλάδα;***

Νίκη: **Θάλασσα...**

Νηπ: *Έχουμε δύο μεγάλες θάλασσες στην Ελλάδα. **Η μία που γράφει Αιγαίο και η άλλη Ιόνιο***

Μάκης: *Ο Μουσολίνι...*

Νηπ: *Μπράβο Μάκη! Και οι δύο άλλοι στρατηγοί ο Ντούτσε και ο Τζίανο. Και τι τους κάνανε οι Έλληνες τσολιάδες; **Τους έριξαν στη θάλασσα.** [Δείχνει το Ιόνιο].*

Παναγιώτα: *Εμείς το κάναμε αυτό ε;*

Νηπ: *Τι τους χώριζε αυτούς τους δύο; **Μια θάλασσα** έτσι; Να κάνετε και τη **θάλασσα ανάμεσα τους!***

Νηπ: *Ποια είναι η πατρίδα μας;*

Κωνσταντίνος: *Πατρίδα μας είναι η μεγάλη πατρίδα. [Εντωμεταξύ η νηπιαγωγός σηκώνεται και δείχνει στο χάρτη της Ελλάδας].*

Νηπ: *Όλη αυτή εδώ και **τα νησιά και η θάλασσα είναι η Ελλάδα μας***

Ειρήνη: *Η τουρκική που είναι; Οι τούρκοι; [Με κοιτάζει καθώς το ρωτάει αλλά η νηπιαγωγός είτε δεν άκουσε είτε το προσπέρασε].*

Νηπ: *Μετά που πήγε η Ελλάδα; Νίκη;*

Νίκη: *Στη θάλασσα.*

Νηπ: *Τι δουλειά κάνανε τα παιδιά εκεί Ειρήνη;*

Ειρήνη: *Θέλανε να πιάσουν ψάρια.*

Νηπ: *Ήταν ψαράδες. Και τι είπανε; «**Ότι εμείς όλη τη μέρα στη θάλασσα ζούμε και την αγαπάμε**». Και μετά από αυτό ήρθε ο ήλιος και φίλησε τη σημαία και τι σχηματίστηκε;*

Ραφαέλα: *Σταυρός!*

Ραφαέλα: *Το λιμάνι...*

Νηπ: *Πώς το κατάλαβες;*

Κων: *Από τα χρώματα.*

Ξανθούλα: *Επειδή το λες εσύ!*

Ραφαέλα: *Από τη θάλασσα!*

Νηπ: *Από τη θάλασσα και τα καράβια!*

Αν για πολλά έθνη στον κόσμο τα αγροτικά τοπία είναι αυτά που εμπεριέχουν την «ψυχή του έθνους» για την Ελλάδα τα αντίστοιχα τοπία είναι οι θαλασσινές «συντομογραφίες» (ιδεολογικά θαλασσινά εθνικά τοπία), ισχυρά στοιχεία ταυτότητας μέσω των οποίων η τελευταία αναγνωρίζεται παγκοσμίως. Από τα παραθέματα φαίνεται πως η θάλασσα αυτή είναι φορτωμένη με μεγάλη συμβολική αξία: πρώτον, ορίζει τα ιερά σύνορα της πατρογονικής γης αλλά λειτουργεί και ως τάφος των εχθρών που επιβουλεύονται την ιερή αυτή γη. Δεύτερον, η θάλασσα είναι μέρος της

μυθικής κοσμολογίας που υπαινίσσεται την παρέμβαση υπερφυσικών δυνάμεων που λειτουργούν καταλυτικά έτσι ώστε «ο ήλιος να φιλήσει τη σημαία» και πλάθουν από τα φυσικά στοιχεία την υπερφυσική εθνοθηρησκευτική ενότητα που συμπυκνώνεται στη σημαία και στον περιεχόμενο σταυρό. Στο αρχετυπικό σύμβολο των παιδιών που έχουν την αλιεία ως εργασία φαντάζει η συμβιωτική σχέση τους με τη θάλασσα που τους παρέχει τροφή (και κατ' επέκταση συμβολίζει τον τρόπο με τον οποίο τα έθνος έχει τραφεί). Η φιλία αυτή ανάμεσα στον ήλιο και στη σημαία υπαινίσσεται την ακατάλυτη σχέση φύσης και έθνους άρα και την σύμπληξη ιστορίας και γεωγραφίας με την πρώτη να εγγράφεται μέσα στη δεύτερη (Cubitt, 1998). Είναι αυτό που ο Short ονόμασε “εθνική ιδεολογία του τοπίου” (1991) φορτισμένη με συναισθηματικά και συμβολικά νοήματα. Έτσι, η Ελλάδα, όπως και άλλα ευρωπαϊκά έθνη των οποίων η ανάδυση είναι σε πολλές περιπτώσεις ταυτόσημη με την ανάπτυξη του μοντέρνου ρομαντισμού, είναι ενδεδυμένη (ανόμοια με αυτά) όχι με αυτήν τη ρητορική του αγροτικού τοπίου, αλλά με το θαλασσινό στοιχείο το οποίο συχνά συμπυκνώνει το *genius loci* του έθνους, το χώρο από τον οποίο προερχόμαστε και όπου κατοικεί το ουσιαστικό εθνικό πνεύμα. Τόσο ιδεολογικά φορτισμένα είναι ώστε μπορούν να επιδρούν στην αίσθηση του ανήκειν.

Αυτή η ιδεολογία του χώρου συνδέεται με τη σύγχρονη κατασκευή του διαφορετικού ξεχωριστού αστικού και αγροτικού τοπίου. Αυτά τα εικονικά προνομιάχα τοπία συνεχώς ανακυκλώνονται μέσα από τη λαϊκή κουλτούρα και αποτελούν τη βάση τουριστικών εκστρατειών για ξένους επισκέπτες. (Edensor, 2002)⁶¹.

10.3. Τα «θολά» εθνικά σύμβολα

Τα παιδιά του δείγματος δεν φαίνεται να έχουν πλήρη και ακριβή γνώση για τα εθνικά σύμβολα, παρά μια αόριστη εντύπωση που λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να θυμούνται ότι εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν, για παράδειγμα, να αναγνωρίσουν τον εθνικό ύμνο και να τον κατονομάσουν ως τέτοιο, ωστόσο η σύνδεσή του με την παρέλαση δείχνει ότι τον εντάσσουν σε ένα ανάλογο πλαίσιο.

Από την άλλη μεριά αναγνωρίζουν την ελληνική σημαία και το θρησκευτικό σύμβολο που έχει πάνω της, αλλά μόνο ελάχιστα την ζωγραφίζουν όπως είναι στην

⁶¹ Είναι χαρακτηριστικό πως κεντρική attraction της τελετής έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα το 2004, σε μια τελετή που κάθε χώρα επιλέγει να επιδείξει τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά της που ορίζουν τη διακρίτοσή της προς τα υπόλοιπα έθνη αλλά και εξυψώνουν το μεγαλείο της, ήταν το χάρτινο καραβάκι με το αγόρι μέσα στη θάλασσα.

πραγματικότητα αλλοιώνοντας συνήθως ένα από τα δύο βασικά της χαρακτηριστικά που είναι (κατά τη νηπιαγωγό) το μπλε χρώμα. Ωστόσο δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν σημαίες άλλων κρατών εκτός από τον Άλκη που για κάποιο λόγο γνωρίζει και την τουρκική σημαία.

Από την άλλη, η πεποίθηση της νηπιαγωγού ότι όλα τα παιδιά γνωρίζουν την αμερικανική σημαία αποδεικνύεται αναληθής όπως επίσης φαίνεται από τις δηλώσεις τους ότι δεν έχει κατακτηθεί η αντιστοιχία και σύνδεση εθνικής σημαίας-έθνους και έτσι με ευκολία συνδέουν εθνικές σημαίες με μεμονωμένα άτομα, με πολιτικά πρόσωπα ή πόλεις αλλά και μια γενικότερη στρατιωτική ατμόσφαιρα. Μέσα σ' αυτή την ατμόσφαιρα των ίσως ασυνάρτητων, χαοτικών και ασύνδετων (με το βλέμμα των ενηλίκων) μεταξύ τους διαπιστώσεων των παιδιών, η νηπιαγωγός αγωνίζεται να νοηματοδοτήσει διαφορετικά, με «ζωηρά χρώματα», τα πρόσωπα και τα πράγματα και σύμφωνα με την κυρίαρχη εκδοχή των «μεγάλων» επιστώντας την προσοχή στα σύμβολα (πυραύλους) και στα πρόσωπα (στρατιώτες και ελληνοπούλες/κυρίες), διευκρινίζοντας τη φύση των πραγμάτων (τζιπ) και παρακάμπτοντας τις «ανακρίβειες» των παιδιών.

[Η νηπιαγωγός βάζει τον εθνικό ύμνο στο κασετόφωνο, ρωτάω τα παιδιά αν ξέρουν τι ακούμε και ο μεν Κωνσταντίνος μου λέει «**γυμναστική**», ο Μάκης «**παρέλαση**»].

[Βρίσκω την αμερικανική σημαία και τον ρωτάω «αυτήν εννοούσες χθες όταν έλεγες για σημαίες που έχουν αστεράκια;»]

Άλκης: **Όχι, την τούρκικη έλεγα, έχει αστέρι.** [Ψάχνουμε την τουρκική σημαία και όταν τη βρίσκουμε ο Άλκης με κοιτάζει με ικανοποίηση «είδες;» μου λέει χαμογελαστός.]

Νηπ: **Να και η αμερικάνικη που την ξέρετε όλοι!**

Μάκης: **Είναι της Καβάλας!**

Ειρήνη: **Εμείς στο χωριό έχουμε μία αγγλική σημαία από την Ιταλία.**

Μάκης: **Και εγώ είδα τα τανκς.**

Νηπ: **Τους πυραύλους τους είδατε τους μεγάλους;** [Με στόμφο].

Μάκης: **Και τους πυραύλους και τους στρατιώτες...**

Νηπ: **Τις ελληνοπούλες, τις είδατε;**

Μάκης: *Ναι, εκείνες τις κυρίες. Και ένα τζιπ με αμερικάνικη σημαία.*

Νηπ: **Στρατιωτική, θα ήταν όχι αμερικάνικη.**

Η (μάλλον θετική) παρατήρηση του Άλκη ότι «υπάρχουν σημαίες που έχουν αστεράκια» πιθανώς έρχεται να υπενθυμίσει το εύρημα του Horowitz (1941) ο οποίος μελέτησε τα εθνικά σύμβολα σε σχέση με την καλλιέργεια πατριωτισμού στα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νεότερα παιδιά διάλεξαν εξωτικές σημαίες (πρώτη σε προτίμηση η Σιαμέζικη με τον άσπρο ελέφαντα σε κόκκινο φόντο), ενώ τα μεγαλύτερα αυτήν των ΗΠΑ. Αντίστοιχα, τα μικρότερα παιδιά εξηγούσαν την επιλογή τους με αισθητικούς όρους («επειδή μου αρέσει» - και του Άλκη μάλλον «του άρεσαν» τα αστεράκια γι' αυτό και συγκράτησε στη μνήμη του την τουρκική σημαία) και τα μεγαλύτερα με εθνικά κριτήρια («επειδή είναι η σημαία της χώρας μου»).

Οι μελέτες οι σχετικές με τη γνώση των εθνικών συμβόλων δείχνουν πως η δυνατότητα αναγνώρισης της εθνικής τους σημαίας αυξάνει με την ηλικία. Αυτό δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι αξιολογείται η εθνική σημαία ως η καλύτερη, όμως τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τον ιερό χαρακτήρα των εθνικών συμβόλων. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι υπάρχει μία εξέλιξη στην κατανόηση των εθνικών συμβόλων τα οποία στην αρχή συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις και εμπειρίες και προοδευτικά κατακτάται το εθνικό τους νόημα (Ojos de los Rios, 2001).

Δεν υπάρχει κυβερνητική ελίτ ανά τον κόσμο που να μην καταβάλλει προσπάθεια να διαδώσει αυτά τα σύμβολα (ελπίζοντας να διασφαλίσει ότι η γνώση, η έκθεση και η οικειότητα με αυτά απλώνεται μέσα στον πληθυσμό). Με τη διδασκαλία, για παράδειγμα, του εθνικού ύμνου στα σχολεία και την ακρόασή του σε επίσημες επετείους και εορταστικές εκδηλώσεις οι ηγέτες προσδίδουν νομιμότητα στον ύμνο που δεν υπάρχει σε άλλα πατριωτικά ή παραδοσιακά τραγούδια. Αυτή η νομιμοποίηση έχει σκοπό να ενισχύσει τη δύναμη και την αποτελεσματικότητα του συμβόλου.

Η αμηχανία και η σύγχυση των παιδιών βέβαια σε σχέση με τον εθνικό ύμνο αναγκάζει τη νηπιαγωγό να προσπαθεί πολύ εντονότερα να λειτουργεί έτσι ώστε αυτός να εμπεδωθεί ως το μουσικό σύμβολο το οποίο διακηρύττει την ενότητα μέσα και τη διακριτότητα έξω. Δεν φαίνεται να καταφέρνει κανένα από τα δύο. Παρόλο που ο εθνικός ύμνος και η σημαία συνιστούν τα επίσημα πατριωτικά σύμβολα και ως τέτοια αντιπροσωπεύουν την ταυτότητα ή το χαρακτήρα του έθνους, τη διάθεσή του,

τις επιθυμίες του, τους στόχους του όπως τίθενται από αυτούς που είναι στην εξουσία, αυτά τα σύγχρονα τοτέμ με τα οποία τα έθνη διαχωρίζονται το ένα από το άλλο και επιβεβαιώνουν τα όρια της ταυτότητάς τους, δεν προσλαμβάνονται από τα παιδιά με τον τρόπο αυτό.

Σε αντίθεση με τις σημαίες και τον εθνικό ύμνο, τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να αναγνωρίσουν τον «τσολιά» ως εθνικό σύμβολο:

Νηπ: *Ναι αυτός λοιπόν είναι ένας Εσκιμώος που ζει στις παγωμένες περιοχές σε κάτι σπίτια που δεν είναι σαν τα δικά μας, αλλά είναι φτιαγμένα από χιόνι. Θα σας τα δείξω αύριο. Αυτό; [Δείχνει τον τσολιά].*

Εν χορώ: *Τσολιάς...*

Νηπ: *Ναι, Έλληνας τσολιάς. Και που ζει αυτός;*

Εν χορώ: *Στην Ελλάδα...*

Νίκη: *Και τι σημαία έχει;*

Νηπ: *Ελληνική...*

Ο Jahoda (1963) σε έρευνα που πραγματοποίησε μελετώντας τις διαδικασίες εθνικής ταύτισης σε σχέση με τη γεωγραφική γνώση και τη γνώση των συμβόλων κατέληξε πως το ¼ των παιδιών ηλικίας 6-7 ετών δεν αναγνώριζαν τον εθνικό ύμνο και το ½ αυτών που τον αναγνώριζε δεν μπορούσε να τον συνδέσει με τη χώρα⁶². Ο Weinstein (1957) επίσης, μελέτησε την έννοια της σημαίας σε σχέση με το αίσθημα της εθνικής ταύτισης. Κατέληξε στο ότι υπάρχουν 9 αναπτυξιακά στάδια. Στο πρώτο στάδιο (5-6 ετών) τα παιδιά έχουν ελάχιστη γνώση για άλλες χώρες και αρνούνται την πιθανότητα ύπαρξης άλλης σημαίας πέραν της δικής τους⁶³. Όπως, για

⁶² Στα παιδιά ηλικίας 10-11 ετών γίνεται μια σαφής σύνδεση εθνικού ύμνου και πατρίδας και η διαδικασία αυτή παρουσιάζει βραδύτερους ρυθμούς στα παιδιά της εργατικής τάξης από ότι σε αυτά της μεσαίας. Τα μικρότερα παιδιά όταν τους ζητήθηκε να πουν τραγούδια που θυμίζουν την πατρίδα επέλεξαν θρησκευτικά τραγούδια και σταδιακά αυτό άλλαξε με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών. Τη σημαία την αναγνωρίζουν αρχικά ως σύμβολο της Σκωτίας και προοδευτικά της Βρετανίας και αυτό το στοιχείο έχει βραδύτερη εξέλιξη στα παιδιά της εργατικής τάξης. Επίσης, τα παιδιά της εργατικής τάξης είχαν μεγαλύτερη δυσκολία από τα παιδιά των μεσοαστικών στρωμάτων να αναγνωρίσουν τοπία, κτήρια και εμβλήματα, ενώ με την ίδια ευκολία τα παιδιά και από τις ίδιες κοινωνικές τάξεις αναγνώριζαν εθνικούς Σκωτσέζους ήρωες. Ερευνώντας τις στάσεις των παιδιών για άλλες χώρες βρήκε έντονα εθνοκεντρικά στοιχεία στη στάση των παιδιών της εργατικής τάξης ταυτόχρονα όμως και επίγνωση της ταξικότητας της βρετανικής κοινωνίας.

⁶³ Στο δεύτερο έχουν κάποια ιδέα για άλλες χώρες τις οποίες ταξινομούν με όρους καλού-κακού και υπάρχει μια ιδέα χρήσης της σημαίας για ταύτιση, αλλά πολύ περιορισμένη. Στο τρίτο στάδιο (7 ετών) οι χώρες αρχίζουν να κατηγοριοποιούνται με γεωγραφικούς και φυσικούς όρους αλλά ηθικές και πολιτιστικές διαφορές δεν εμφανίζονται. Οι χώρες κατέχουν ανθρώπους, αντικείμενα ακόμη και συμβάντα. Η σημαία συμβολίζει την κατοχή και την κυριότητα. Στο τέταρτο στάδιο η χώρα

παράδειγμα, στον παρακάτω διάλογο όπου η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να πουν αν γνωρίζουν άλλες σημαίες και παρά το ότι προσπαθούν δεν τα καταφέρνουν τελικά να αναφέρουν ούτε μία:

Νηπ: Έχετε άλλες σημαίες από άλλες χώρες;

Εν χορώ: Ναι!

Νηπ: Θέλω να φέρετε σημαίες άλλων κρατών να δούμε τα χρώματά τους.

Αλκης: Εγώ έχω **ελληνική** μόνο.

Νηπ: Ναι, αλλά με τις άλλες θα δούμε και πώς είναι και αν μοιάζουν με τη δική μας.

Νηπ: Εκτός από την ελληνική έχετε δει άλλες σημαίες εδώ στο δρόμο ή αλλού;

Ραφαέλα: Εδώ σε ένα **μπαλκονάκι είδα μια σημαία** σήμερα.

Νηπ: Ελληνική; Εγώ ρωτάω για άλλες σημαίες.

Κωνσταντίνος: Σε ένα μπαλκονάκι με ένα φίλο μου είδα **μια σημαία από άλλη χώρα...**

10.3.1. Προσπαθώντας να ζωγραφίσουν τα σύμβολα

Κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης και μετά από παρότρυνση της νηπιαγωγού τα παιδιά προσπαθούν να σχεδιάσουν τη σημαία αλλά δεν καταφέρνουν (ή δεν επιθυμούν) να αναπαραστήσουν πιστά το πρωτότυπο. Η Ειρήνη ζωγράφησε ένα μεγάλο δέντρο, τέσσερις πολύ μικρότερες φιγούρες δίπλα, η μία κρατάει μία πολύ

αντιπροσωπεύει ένα σύνολο από ανθρώπους, σημαίες, αντικείμενα, γεγονότα ακόμη και κυρώσεις για τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Η έμφαση παραμένει στην κατοχή και όχι στην ταύτιση. Στο πέμπτο (8ετών) εμφανίζεται η ποικιλομορφία των σημαίων που σχετίζεται με την καλύτερη κατανόηση της ύπαρξης πολλών άλλων κρατών. Αρχίζει και αναδύεται η έννοια της ταύτισης. Η έννοια του κράτους εμφανίζεται θεμελιώδης. Στο έκτο στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να εκφράζουν συμβολικές ιδέες που συνδέονται με τη σημαία όπως επίσης αρχίζουν να συνδέουν τη σημαία με ηγέτες και τον εθνικό ύμνο. Στο έβδομο (9 ετών) ο βαθμός πολυπλοκότητας στην ιδέα της χώρας αυξάνει. Η χώρα είναι κάτι παραπάνω από μια περιοχή με κοινή διοίκηση, και η εθνική ταυτότητα δεν είναι απλώς θέμα κατοχής αλλά εμπερικλείει ταύτιση με μια ομάδα και τους σκοπούς της. Αυτή η ομάδα έχει συμμάχους και η λειτουργία της κυβέρνησης έγκειται στο να συνάπτει σχέσεις με άλλες χώρες. Στο όγδοο στάδιο (10 ετών) η έννοια της πίστης και της αφοσίωσης αρχίζει να συνδέεται έντονα με τη σημαία. Και στο ένατο (11-12 ετών), αυτό που διαφοροποιεί αυτό το στάδιο από το προηγούμενο είναι η αύξηση της γνώσης σχετικά με την τελετουργία που συνδέεται με τη σημαία. Αν και η έρευνα του έγινε χωρίς να γνωρίζει την έρευνα του Piaget ουσιαστικά την επιβεβαιώνει. Και ο ίδιος ο Weinstein υποστηρίζει ότι «η σειρά με την οποία προσκτώνται τα στοιχεία και οι μορφές σχέσεων που προσλαμβάνονται από τα παιδιά είναι σταθερές από παιδί σε παιδί ... και μπορεί να εξηγηθεί ως η λειτουργία της ικανότητας να εκτελούν λογικές διαδικασίες απαραίτητες για να συνδεθεί ένα σύστημα όρων και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες σε σχέση με αυτούς τους όρους» (Davies, 1985).

μεγάλη, σε σχέση με το μέγεθός της σημαία, με άσπρες και μπλε γραμμές και ένα σταυρό στην κορυφή. Από πάνω έχει ζωγραφίσει δύο μεγάλες καρδιές.

Η Κική εισπράττει την επιδοκμασία της νηπιαγωγού καταφέροντας να σχεδιάσει κάτι που είναι όντως πολύ κοντά στην ελληνική σημαία: έκανε το σταυρό και τις γραμμές σε μπλε χρώμα. Κάτω είναι τρία κοριτσάκια, από πάνω η σημαία, δίπλα δύο λουλούδια και πιο πάνω πουλιά.

Η Ραφαέλα στο κάτω μέρος έχει ζωγραφίσει τέσσερα σκούρα τετράγωνα από πάνω ένα παιδάκι και πιο πάνω ένα αεροπλάνο. Πάνω δεξιά έχει ζωγραφίσει δύο καρδιές. Φαίνεται πως τα παιδιά καταφέρνουν να συνδέσουν την ελληνική σημαία με το σταυρό, αλλά στη συνέχεια οι καρδιές (πιθανό να σημαίνουν θετικά συναισθήματα προς τη σημαία) και τα παιδιά δεν είναι ξεκάθαρο τι μπορεί να σημαίνουν.

Ειρήνη: *Έκανα ένα δέντρο, ένα σπιτάκι, μια σημαία.*

Νηπ: *Κική;*

Κική: *Μια σημαία, ένα δεντράκι, λουλουδάκια και παιδάκια...*

Νηπ: *Είδατε τι ωραία που ζωγράφισε τη σημαία η Κική;*

Ραφαέλα: *Έκανα τα τανκς και τις καρδούλες και τα πουλάκια.*

Νηπ: *Θα σας μοιράσω τώρα τον Λευκό Πύργο για να τον βάψετε. Θα τον κάνετε καφέ χρώμα. Μην χρησιμοποιήσει κανείς πορτοκαλί! Και πάνω τι θα βάλετε; **Τη σημαία, έτσι, μην την ξεχάσετε. Τι χρώμα;***

Εν χορώ: *Μπλε...*

Είναι περισσότερο από ξεκάθαρο ότι τα παιδιά έχουν τη δική τους άποψη για το πώς οφείλουν να ζωγραφίσουν τη σημαία. Τη συνοδεύουν με άλλα σύμβολα (λουλουδάκια, παιδάκια, καρδούλες, πουλάκια κλπ.), πιθανότατα συνδέοντάς την με άλλα συστατικά του συνηθισμένου, καθημερινού τους «ρεπερτορίου» ζωγραφιών. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι απόψεις των παιδιών για τα εθνικά σύμβολα δεν είναι σε καμία περίπτωση επανάληψη των απόψεων των ενηλίκων, αποδεικνύοντας έτσι τον ενεργό ρόλο του παιδιού στη δόμηση των ιδεών μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Arribillada & Molero 1994). Επίσης ο Molero 1999, βρήκε πως ούτε το φύλο ούτε το γλωσσικό μοντέλο του σχολείου επηρεάζουν την πρόσκτηση γνώσεων σε σχέση με τα εθνικά σύμβολα αλλά το παιδί συνεχίζει την προσωπική επεξεργασία σύμφωνα με τη γνωστική του ανάπτυξη και τους κοινωνικούς παράγοντες (Ojos de los Rios, 2001). Με αυτό το

τελευταίο εύρημα συμφωνεί πανηγυρικά το αποτέλεσμα της προτροπής της νηπιαγωγού προς τα παιδιά να ζωγραφίσουν το Λευκό Πύργο. Παρόλο που τους δίνει ακριβείς οδηγίες για το πώς θα τον σχεδιάσουν και για τα χρώματα που θα χρησιμοποιήσουν, τα παιδιά έπραξαν πολύ διαφορετικά σύμφωνα με αυτό που νόμιζαν σωστότερο, παράγοντας ένα αποτέλεσμα απολαυστικό: είτε ενσυνείδητα (αφού κάθονται στα τραπεζάκια η Ειρήνη ρωτάει με παράπονο «*κυρία να το κάνουμε όπως θέλουμε;*» Η νηπιαγωγός με κοιτάζει χαμογελαστή και συναινεί.) είτε ασυνείδητα, μόνο ο Νίκος και η Κική έβαψαν τον Λευκό Πύργο (όχι καφέ, γιατί όλοι οι καφέ μαρκαδόροι είχαν χαλάσει) γκρι που πρότεινε ως εναλλακτικό χρώμα η νηπιαγωγός. Ο Νίκος όμως πάνω στον Λευκό Πύργο έκανε μία ωραιότατη κόκκινη σημαία με ένα σταυρό, έπεσε στην αντίληψη της νηπιαγωγού και τον έβαλε να την βάλει από πάνω μπλε. Όλα τα άλλα παιδιά έβαψαν τον πύργο με τα πιο έντονα χρώματα που είχαν δείχνοντας ότι επαναδιαπραγματεύονται τα δεδομένα των μεγάλων και καθόλου άκριτα δεν συμπλέουν με αυτούς και τους δικούς τους όρους.

10.3.2. Η σημαία στο Πολυτεχνείο

Στο κεντρικό ταμπλό η νηπιαγωγός έχει κρεμάσει δύο φωτοτυπίες από πίνακες που δείχνουν το κτίριο του πολυτεχνείου. Στον ένα, στο κάτω μέρος υπάρχουν πολλά άρματα μάχης, κράνη, όπλα, πολλά άτομα μέσα στον προαύλιο χώρο και πανό αναρτημένα στα κάγκελα, και στο άλλο φαίνεται η ρημαγμένη πόρτα, υπάρχουν χαλάσματα παντού και μια κατεστραμμένη ελληνική σημαία πάνω στην πύλη. Στη συζήτηση που επακολουθεί η νηπιαγωγός προσπαθεί με ερωτοαποκρίσεις να ξυπνήσει στα παιδιά την ανάμνηση της σημαίας (από την 28^η Οκτωβρίου) για να τη συνδέσει με τη γιορτή του Πολυτεχνείου.

Νηπ: *...Εδώ είναι και ένα πανί. Τι πανί είναι;* [Δείχνει την κατεστραμμένη σημαία πάνω στα κάγκελα της πύλης].

Ραφαέλα: *Χριστούλης.*

Νηπ: *Τι χρώματα έχει; Μπλε και άσπρο, έτσι; Άρα τι πανί είναι;* [Δεν απαντάει κανένα παιδί].

Νηπ: *Εκεί στην παρέλαση που είχαμε πολλά τέτοια πανιά;*

Άλκης: *Σημαία!*

Νηπ: *Σημαία πεσμένη στα κάγκελα. Ενώ από κάτω γιατί είναι όλα πεταμένα;*

Άλκης: *Γιατί ήταν παλιό...*

Νηπ: *Παλιό ή σπασμένα;*

Άλκης: *Σπασμένα...*

Μάκης: *Εδώ κάνουν παρέλαση.* [Δείχνει μια φωτογραφία από διαδηλώσεις].

Νηπ: *Παρέλαση ή είναι κάποιοι στο δρόμο που φωνάζουν; Για δείτε καλά είναι ο ένας πίσω από τον άλλον όπως στην παρέλαση;*

Τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στις άμεσες ερωτήσεις αναγνώρισης, οπότε η νηπιαγωγός αναγκάζεται να «υποχωρήσει» σε ένα πρότερο στάδιο όπου τα παιδιά είχαν κατακτήσει τη σύνδεση σημαίας και παρέλασης. Στη συνέχεια και εν όψει της αδυναμίας των παιδιών να ξεχωρίσουν τα «πεταμένα-παλιά» από τα «πεταμένα-σπασμένα» και της σύγχυσης που εμφανίζουν ανάμεσα στις έννοιες της διαδήλωσης και της παρέλασης, η νηπιαγωγός υποβάλλει ερωτήσεις με τον παραδοσιακό τρόπο για να καθοδηγήσει τα παιδιά να καταλήξουν στην «κυρίαρχη» νοηματοδότηση. Η απάντηση του κοριτσιού, «*Χριστούλης*», στην ερώτηση της νηπιαγωγού για το αν αναγνωρίζουν το πανί πάνω στα κάγκελα, περιγράφει με σαφήνεια τη συστηματική προσπάθεια εμπέδωσης -που είχε γίνει από τη νηπιαγωγό τον Οκτώβρη- της έννοιας της απόλυτης εθνικοθρησκευτικής ταύτισης η οποία αποτυπώνεται στο εθνικό μας σύμβολο.

10.3.3. Η σημαία στην επανάσταση του '21

Η «διήγηση» για την Αγία Λαύρα αποτελεί μια από τις κορυφώσεις της εθνικής αφήγησης εκ μέρους της νηπιαγωγού: συμπυκνώνει και συνθέτει στη χρονική εκείνη στιγμή όλες τις συνιστώσες της εθνικής συγκρότησης όπως το επαναστατικό λάβαρο, τη θρησκεία αλλά και την οικογενειακή αναλογία. Η απόλυτη έκφραση της εθνικοθρησκευτικής σύμπληξης αποτυπώνεται στην παρουσίαση της ελληνικής σημαίας. Η εμμονή της νηπιαγωγού με το σύμβολο του σταυρού που εμπεριέχεται στην εθνική σημαία σηματοδοτεί την άρρηκτη αλληλοδιαπλοκή των δύο συμβόλων και των ιδεολογιών που αυτά αντιπροσωπεύουν.

Νηπ: *Είναι το μοναστήρι της Αγίας Λαύρας. Γιατί έχουν τα χέρια τους έτσι όλοι ψηλά; Σήκωσαν το χέρι και είπανε μαζί με τον παππούλη που ήτανε*

της Πάτρας ο Δεσπότης «ορκιζόμαστε σε αυτήν εδώ τη σημαία και τις εικόνες της Παναγίας, να ελευθερώσουμε την πατρίδα». Και διάλεξαν την 25^η Μαρτίου που γιορτάζει η Παναγία. Η σημαία ήταν σαν την ελληνική που έχουμε σήμερα;

Εν χορώ: *Όχι...*

Νηπ: *Είναι το λάβαρο της επανάστασης!*

Άλκης: *Δεν μου μοιάζει ελληνική.*

Νηπ: *Έχει όμως πάνω κάτι. Τι;*

Εν χορώ: **Σταυρό...**

Νηπ: **Πάντα!**

Νηπ: *Η σημαία μας τι χρώμα έχει;*

Ειρήνη: *Άσπρο και μπλε. [Αρχίζει η νηπιαγωγός να τραγουδάει μόνη της].*

«γαλανόλευκη σημαία σαν περνάς καμαρωτά

ποια ματάκια δεν δακρύζουν ποια καρδούλα δεν χτυπά»

Νηπ: *Επειδή σκοτώθηκαν πολλοί για αυτήν και γίνανε πολλοί πόλεμοι για να είναι ελεύθερη η πατρίδα. Έξω από την πόρτα έχουμε τη σημαία, μετά θα βρούμε να τη δούμε. Και τι σχέδιο, τι σχήμα έχει επάνω;*

Μάκης: **Σταυρό...**

Βλέπουμε εδώ πως το επαναστατικό λάβαρο συνιστά ένα ανοίκειο σύμβολο για τα παιδιά. Η νηπιαγωγός προβάλλει εμφατικά την παρουσία του σταυρού πάνω στο λάβαρο ως απόδειξη της ελληνικότητας του συμβόλου και με τη λέξη «**πάντα**» υπονοείται η αδιάλειπτη σύμπλευση του ελληνισμού με το Χριστιανισμό.

Το ίδιο μήνυμα περνάει η νηπιαγωγός και μέσα από την υπενθύμιση της βυζαντινής σημαίας στα παιδιά, με διαφορετικό όμως τρόπο, καθώς αυτή δεν εμπεριέχει το σταυρό:

Νηπ: *Α, ξέχασα να σας πω και κάτι άλλο! Θυμόσαστε τη σημαία που είχε έξω από την εκκλησία που πήγαμε, μια κίτρινη με το δικέφαλο αετό; **Αυτή η σημαία είναι η Βυζαντινή και την είχαν εκείνη τη βυζαντινή εποχή και τώρα την έχουμε στις εκκλησίες.***

Η βυζαντινή σημαία με την οποία τα παιδιά επίσης δεν είναι εξοικειωμένα παρουσιάζεται ως η πρώην εθνική (αφού το Βυζάντιο ήταν, κατά τη νηπιαγωγό, αμιγώς χριστιανικό και το προηγούμενο όνομα της Ελλάδας) και που τώρα συνιστά υποσύνολο του εθνικού συμβολισμού, αφού εκπροσωπεί μία από τις δύο βασικές συνιστώσες της εθνικής μας ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Marsland (αναφέρεται στο Geisler, 2005) στα αρχικά στάδια της εξέλιξης του έθνους τα εθνικά σύμβολα «στρατολογούν άτομα και οργανισμούς στα εθνικά κινήματα» και παγιώνουν τη δέσμευσή τους απέναντι σε αυτά. Το αρχαϊκό «τοτέμ της φυλής» σύμφωνα με τον Durkheim, έχει ως σύγχρονο ανάλογό του την εθνική σημαία, ένα κομμάτι ύφασμα για το οποίο αξίζει να σκοτώσεις και να πεθάνεις. Όπως ακριβώς το τοτέμ, έτσι και η σημαία αντλεί τη σημασία της από την ικανότητά της να αντιπροσωπεύει του έθνους την ιερή ψυχή, το πνεύμα του και τη συλλογική περηφάνια (Geisler, 2005).

Η Αγία Λαύρα έχει τέτοια χαρακτηριστικά αφού το «λάβαρο» αναλαμβάνει να «στρατολογήσει τους επαναστάτες της εποχής» και κατ' επέκταση το «εθνικό κίνημα». Αυτή η στρατολόγηση με τη σειρά της έχει στοιχεία από τη συμβολική προσέγγιση της M. Douglas (1973) που υποστηρίζει ότι τα ισχυρά φορτισμένα σύμβολα μπορεί να γίνουν αντικείμενο συναισθηματικής χειραγώγησης για πολιτικούς σκοπούς με συνέπειες στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Αυτό ισχύει και για τα «φυσικά σύμβολα», όπως το αίμα, η φυλή και η συγγένεια. Ισχυρίζεται πως τα εθνικά σύμβολα δεν είναι απλώς μεταφορές αλλά ισχυρότατα συναισθηματικά εργαλεία μαζικής πειθούς. Η οικογένεια προσφέρει ένα ευκόλως κατανοητό μοντέλο πίστης και συλλογικής υπευθυνότητας προς το κράτος. Παρόλο που η ίδια συγγραφέας αναρωτιέται για το πώς αυτές οι φυσικές μεταφορές οι εκπορευόμενες από τον κοινό οικογενειακό θεσμό προκαλούν τόσο ισχυρά συναισθήματα όταν εφαρμόζονται στο μακρό-επίπεδο του έθνους κράτους. Εν πάση περιπτώσει το «λάβαρο» της Αγίας Λαύρας, φαίνεται εδώ να έχει στοιχεία συναισθηματικής χειραγώγησης, αλλά το συνολικό πολιτικό αποτέλεσμα ενδυναμώνεται από το μοντέλο των οικογενειακών δεσμών το οποίο εδώ εκφράζεται ως εξής: ο Παλαιών Πατρών Γερμανός (η πατρική φιγούρα) καλεί να ορκιστούν οι Έλληνες επαναστάτες (τα παιδιά του) ότι θα ελευθερώσουν την πατρίδα (τη μητέρα), ανασυνθέτοντας την εικόνα του έθνους ως «φαντασιακής υπερ-οικογένειας» όπως επισημαίνει ο Horowitz (1985).

Η νηπιαγωγός μεταχειρίζεται τη συνέλευση της Αγίας Λαύρας ως υλικό δευτερογενούς υποβολής των παιδιών στην ίδια παραπάνω πρωταρχική ιδέα: ο «παππούλης» (Παλαιών Πατρών Γερμανός) και οι Έλληνες επαναστάτες (πρόγονοι, πατέρες) καλούν εμμέσως τα παιδιά (τους) του νηπιαγωγείου να αναγνωρίσουν ότι σε αυτούς χρωστούν το «ευ ζην» (ελευθερία), διότι αυτοί έδωσαν τη ζωή τους για τη σημαία (σύμβολο της πατρίδας), εθνικό σύμβολο που όχι μόνο επιτελεί ρόλο καταλύτη στη διαδικασία συγκρότησης και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας αλλά παίζει σπουδαίο ρόλο κατά την «τήξη» (αποκρυστάλλωση) ενός έθνους σε κράτος και εντάσσοντας τα παιδιά στη διαδικασία αυτή⁶⁴.

Η σημαία ως συνεκτικός και συνδετικός παράγοντας που συμπυκνώνει το εθνικό νόημα συναρθρώνοντας τα δύο συστατικά στοιχεία της ελληνικότητας και αποκλείοντας οποιαδήποτε άλλη εκδοχή της, αποτυπώνεται σε πολλά παραθέματα όπως το παρακάτω:

Νηπ: Τι έχει πάνω η σημαία μας;

Εν χορώ: Σταυρό

Νηπ: Γιατί;

Ειρήνη: Γιατί προσεύχονται στον Χριστούλη.

Νηπ: Γιατί η Ελλάδα είναι ένα κράτος με χριστιανούς.

Εκφράζεται όμως και μέσα από μια διαδικασία ομοιογενοποίησης θρησκευτικό-στρατιωτικού τύπου που υπαγορεύει ότι η σημαία πρέπει να κρατιέται με το δεξί χέρι («το καλό που κάνουμε την προσευχή»):

Νηπ: Τη σημαιούλα όλοι από το χεράκι που κάνουμε προσευχούλα, έτσι;

Το δεξί!

Νηπ: Όλα τα παιδάκια τη σημαία από το δεξί χέρι. [Ο Γιώργος παίρνει τη σημαία με το αριστερό χέρι].

Νηπ: Από την άλλη μεριά, Γιώργο! [Τελικά όλα τα παιδιά κρατούν τις σημαίες με το δεξί τους χέρι].

⁶⁴ Ειδικά όταν τα γεωγραφικά σύνορα του κράτους δεν συμπίπτουν με τα όρια της προγονικής πατρίδας όπως τα ισχυρίζεται το έθνος ή όταν ένα κράτος δημιουργήθηκε χωρίς τις ιδεολογικές υποστηρικτικές δομές του έθνους, τα εθνικά σύμβολα επιφορτίζονται με το επαχθές καθήκον της δημιουργίας ενός έθνους (Geisler, 2005).

[Ο Κωνσταντίνος την κρατά με το αριστερό χέρι, το παιδί ζωγραφίζει με το αριστερό, είναι αριστερόχειρας. Η νηπιαγωγός επιμένει:

«*Κωνσταντίνε, με το άλλο χεράκι!*» Αλλά το παιδί δεν αλλάζει χέρι].

Η ιεροποίηση του εθνικού συμβόλου και η απόλυτη αφοσίωση και ο σεβασμός που οφείλεται στη σημαία δημιουργεί τέτοια ατμόσφαιρα μέσα στην οποία η νηπιαγωγός τοποθετεί (εκ παραδρομής;) πίσω από αυτόν τον ιερό προστατευτικό μανδύα όλων των ειδών τις σημαίες ακόμη και τις ποδοσφαιρικές.

Νηπ: *Έτσι λοιπόν σημαίες δεν έχουν μόνο τα κράτη αλλά και τα γήπεδα, οι κατασκηνώσεις, τα γενέθλια...*

Κωνσταντίνος: *Εγώ πήγα στον Άρη και παίζαμε μπάλα.*

Νηπ: *Τι χρώμα σημαία είχε;*

Κων: *Μπλε, και την κλωτσούσαμε.*

Νηπ: *Τη σημαία ή τη μπάλα;*

Κων: *Τη σημαία*

Νηπ: **Τη σημαία;** [Πολύ αυστηρά].

Κων: *Όχι, τη μπάλα...*

Νηπ: **Έτσι, τη σημαία δεν την κλωτσάμε ποτέ!**

Δεν είναι τα σύμβολα αυτά καθαυτά οχήματα αυτής της μαγικής ιδιότητας (του να είναι δηλαδή ισχυρότατα συναισθηματικά εργαλεία μαζικής πειθούς) και άρα δεν είναι από μόνα τους ισχυρά. Αυτό που κάνει τα σύμβολα ισχυρά είναι η αποτελεσματικότητά τους στο να κινητοποιούν τους ανθρώπους. Γι' αυτό τον λόγο συνήθως συνοδεύονται από αφηγήσεις που επεξηγούν αυτή την αποτελεσματικότητα με όρους που συνάδουν στη μνήμη και την εμπειρία του κοινού στο οποίο απευθύνονται.⁶⁵ Η νηπιαγωγός «επεξηγεί την αποτελεσματικότητα της κινητοποίησης αυτής», αφηγόμενη ότι «πέθαναν πολλοί γι' αυτήν» (τη σημαία/πατρίδα), ότι «γίνανε πολλοί πόλεμοι για να είναι ελεύθερη η πατρίδα» συνδέοντας, μέσα σε αυτό

⁶⁵ Ο.π. Geisler M. (2005).

το κλίμα εθνικής έξαρσης, ακόμη και τα υπαρξιακά ερωτήματα των παιδιών με το εθνικό νόημα της ζωής και του θανάτου όπως δείχνει το παρακάτω παράθεμα:

Ξανθούλα: Τι είναι θάνατος;

Νηπ: Ποιος ξέρει να πει στην Ξανθούλα;

Ειρήνη: Όταν κινδυνεύουμε...

Παναγιώτα: Σημαίνει ότι θα πεθάνουμε...

Νηπ: Είναι ωραία η ζωή όταν είμαστε σκλαβωμένοι;

Η συμβολική δύναμη των νεκρών πηγάζει μερικώς από τη σχέση του σύγχρονου κράτους με το έσχατο νόημα: ο σκοπός της εμπλοκής του σε όλες τις φάσεις της τελικής τελετουργίας (rite of passage), οι ανάγκες για δημιουργία συλλογικής αίσθησης συνέχειας με το παρελθόν και τις επόμενες γενιές, η ικανότητα να απευθύνεται στις υπερβατικές ανάγκες των ανθρώπων οι οποίοι επιθυμούν και την αίσθηση της μοναδικότητας και την αίσθηση του χώρου σε ένα κοσμικό σχήμα πραγμάτων (Kearl & Rinaldi, 1983). Ο θάνατος για την πατρίδα, «το μεγαλύτερο ηθικό μεγαλείο που μπορεί να ζήσει κάποιος», δεν προκαλεί πόνο όπως σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση, αλλά υπερηφάνεια, ψυχική ανάταση και χαρά. Η ιδέα του αναπόδραστου “διαποτισμένη από εθνικές φαντασιώσεις” μετασηματίζει τον πόνο της απώλειας σε απaráμιλλο δέος. Η πατρίδα δίνει τη ζωή, την αξιοδοτεί και δικαιωματικά την παίρνει πίσω όταν παραστεί η ανάγκη.

10.4. «Παίζοντας» με τις πολιτικές έννοιες...

10.4.1. Η έννοια της ελευθερίας

Το θεμελιώδες πολιτικό πρόταγμα γύρω από το οποίο η νηπιαγωγός φαίνεται να οργανώνει τις γιορτές για τις εθνικές επετείους (28^η Οκτωβρίου και 25^η Μαρτίου) όσο και τη γιορτή του πολυτεχνείου (17^η Νοεμβρίου) είναι η έννοια της ελευθερίας. Κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης των σχετικών εννοιών καταφεύγει στην άντληση στοιχείων από την προσωπική της θεωρία για την έννοια της ελευθερίας, υιοθετώντας διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια μέσα στα οποία αποπειράται να την εντάξει, με συνέπεια τους πολύ διαφορετικούς όρους προσέγγισης της έννοιας αυτής

σε κάθε μία από τις παραπάνω συνθήκες. Στις προσπάθειές της αυτές φαίνεται να συγχέει συχνά την έννοια της ελευθερίας με αυτήν της δημοκρατίας (αλλά και της ειρήνης), ενίοτε τις ταυτίζει δημιουργώντας εννοιολογικά κενά και συγχύσεις τις οποίες τα παιδιά με ευστοχία πολλές φορές (συνειδητά ή ασυνείδητα) αποκαλύπτουν και αναδεικνύουν.

10.4.1.1. 25^η Μαρτίου

Οι όροι μέσα από τους οποίους υλοποιείται η στέρηση της ελευθερίας στη συνθήκη κυρίως του απελευθερωτικού αγώνα και σε μικρότερο βαθμό και του πολέμου με τους Ιταλούς-Γερμανούς είναι η παρεμπόδιση της κίνησης στο χώρο, η απαγόρευση της εκπαίδευσης και της άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων, η απαγόρευση της ελευθερίας του λόγου, η επιβολή αλλαγής θρησκευματος και σκληρής εργασίας, η σωματική κακοποίηση και η στέρηση τροφής.

Νηπ: *Τι θα πει σκλαβιά;*

Ειρήνη: *Να σε δένουν και να σε δέρνουν.*

Ξανθούλα: *Να κάνεις πολλές δουλειές...*

Νηπ: *Ωραία, η Ειρήνη είπε να σε μαστιγώνουν, η Ξανθούλα να κάνεις πολλές δουλειές. Άλλο;*

Ραφαέλα: *Οι Τούρκοι κέρδισαν όχι, όχι, οι Έλληνες κέρδισαν και ήθελαν να κάνουν ελευθερία, δεν μπορούσαν να κάνουν ελευθερία αλλά στο τέλος έκαναν.*

Η νηπιαγωγός στην προσπάθεια να δώσει έμφαση στην ένταση της σωματικής κακοποίησης διαστρεβλώνει τα λόγια του κοριτσιού και μετατρέπει το «να σε δένουν και να σε δέρνουν» στο «να σε μαστιγώνουν»!

Νηπ: *Τι είναι ελευθερία; Εμείς τώρα είμαστε ελεύθεροι;*

Ειρήνη: *Ναι, έχουμε σπίτι.*

Άλκης: *Και δουλειές...*

Νηπ: *Και τότε είχανε δουλειές, αλλά τα λεφτά τους τα έπαιρναν οι Τούρκοι. Σχολεία έχουμε;*

Εν χορώ: *Ναι!*

Νηπ: *Και είναι κρυφά;*

Κων: *Όχι, δεν πηγαίνουμε βράδυ.*

Νηπ: *Γι' αυτό και τιμούμε τους ήρωες. Αν δεν σκοτώνονταν και δεν πολεμούσαν θα είχαμε τώρα αυτά τα πράγματα;*

Εν χορώ: *Όχι!*

Νηπ: *Τι σημαίνει σκλαβιά;*

Ειρήνη: *Να σε μαστιγώνουν...*

Νηπ: *Να σε μαστιγώνουν και να σε βάζουν να πιστεύεις σε άλλο Θεό. Αλλά οι Έλληνες είχαν τον δικό τους Θεό να πιστεύουν και δεν άλλαζαν. **Ούτε ελεύθερα μιλούσαν, ούτε πίστευαν τον Θεό τους ελεuthέρα, ούτε σχολείο πήγαιναν ελεύθερα.** Ήταν σκλαβωμένοι, αλλά κάποιοι Έλληνες δεν θέλανε να τους χτυπάνε οι Τούρκοι και ήθελαν να είναι ελεύθεροι. Μπορούσαν όμως;*

Εν χορώ: *Όχι!*

Νηπ: *Πήραν τα καρυofύλλια και πολέμησαν!*

Εδώ το κορίτσι φαίνεται να έχει εμπεδώσει ότι σκλαβιά σημαίνει να «σε μαστιγώνουν» και η νηπιαγωγός συμπληρώνει τη νοηματοδότηση της στέρησης της ελευθερίας πρώτα με την απαγόρευση της θρησκείας και στη συνέχεια με αυτήν της εκπαίδευσης.

Νηπ: *Θα βάλετε τα καλά σας τα ρούχα, αυτά που φοράτε όταν πηγαίνετε σε μια επίσκεψη ή στην εκκλησία. Θα γιορτάσουμε τρία πράγματα, τον Άγιο Δημήτριο, την σημαία, το ΟΧΙ αλλά και ένα τέταρτο, ότι η Θεσσαλονίκη έγινε ελληνική που την είχαν οι Τούρκοι και σκοτώθηκαν πολλοί Έλληνες για να έχουμε εμείς **τώρα ελευθερία, σχολεία, δουλειά.***

Σε παραπάνω παράθεμα φαίνεται ότι οι Έλληνες είχαν δουλειές αλλά τα χρήματα τους τα έπαιρναν οι Τούρκοι ενώ εδώ παρουσιάζεται πάλι παραβιασμένο το δικαίωμα στη εργασία.

Νηπ: *Όπως σας είπα οι Έλληνες δεν άντεχαν καθόλου τη σκλαβιά, να τους «χτυπούν οι Τούρκοι»..*

Η σωματική κακοποίηση πάντως φαίνεται να είναι το κυρίαρχο στοιχείο της υποδούλωσης από τους Τούρκους.

10.4.1.2. 28^η Οκτωβρίου

Φαίνεται πως καθώς προχωράμε στο χρόνο και περνάμε στον πόλεμο του '40 τον ορισμό της ελευθερίας εμπλουτίζουν και άλλα στοιχεία, πέραν των πρωταρχικών που παρουσιάστηκαν στη συζήτηση της 25^{ης} Μαρτίου. Δειλά εμφανίζονται στοιχεία τα οποία αφορούν «ανώτερες» ανάγκες όπως της αυτοδιάθεσης, της ελευθερίας της βούλησης, ενώ φαίνεται να απουσιάζουν από το λόγο της νηπιαγωγού τα παγιωμένα ήδη δικαιώματα στην εκπαίδευση και στη θρησκευτική ελευθερία. Σταθερό και στις δύο περιπτώσεις παραμένει η στέρηση της τροφής ως συστατικό στοιχείο της ανελευθερίας. Υποχωρεί τελείως και η διάσταση της σωματικής κακομεταχείρισης.

Νηπ: Και μετά ήρθε η Γερμανία που είχε ακόμη πιο πολύ στρατό και κατέλαβε τη χώρα, τα σχολεία ήταν κλειστά, τα super market δεν είχαν φαγητό. Αλλά μετά νικήσαμε και η Ελλάδα ήταν πάλι ελεύθερη

Νηπ: Εδώ ήταν ο δικός μας στρατηγός και έστειλε πολλούς φαντάρους εδώ (δείχνει την Αλβανία στο χάρτη) για να μην αφήσουν τους Ιταλούς να περάσουν. Πολλοί σκοτώθηκαν, γι' αυτό λέτε και σήμερα τα ποιήματα, γιατί αυτοί πολέμησαν για να μην ζούμε στη σκλαβιά, δηλαδή να έχουμε δουλειά και φαγητό και να μην μας σκοτώνουν όταν λέμε «όχι» σε κάτι.

Νηπ: Παιδεία τι θα πει; Θα πει σχολεία, έτσι; Ελευθερία;

Ειρήνη: Κάποιοι ελευθερώνουν τους ανθρώπους από τη φυλακή...

Νηπ: Και αυτό βέβαια αλλά και να μην έχεις κανένα να σου λέει κάνε αυτό και μην κάνεις εκείνο.

10.4.1.3. Πολυτεχνείο

Το ερμηνευτικό πλαίσιο στην περίπτωση του Πολυτεχνείου είναι αυτό στο οποίο η ελευθερία (και όχι η δημοκρατία) συσχετίζεται με τις εκλογές, η έλλειψη των οποίων μάλιστα ορίζει και τη λέξη Χούντα, τη λογοκρισία και το φόβο που συνοδεύει την ελεύθερη έκφραση. Αποσιωπάται σε αυτό το πλαίσιο η διάσταση της σωματικής κακοποίησης, η οποία υπερτονίζεται στην επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου, και άλλες

παραβιάσεις δικαιωμάτων δίνοντας κύρια έμφαση στην απουσία εκλογών και τη λογοκρισία. Φαίνεται πως ο μετασχηματισμός του περιεχομένου της ελευθερίας και των αιτημάτων που τη συνοδεύουν ακολουθεί (τηρουμένων των αναλογιών) την ιεράρχηση των αναγκών της πυραμίδας του Maslow προχωρώντας από βιολογικές, φυσιολογικές ανάγκες, στην ανάγκη για ασφάλεια και τέλος σε ανώτερες ανάγκες για αυτοδιάθεση και αυτονομία. Η νηπιαγωγός επιστρατεύοντας καθημερινά παραδείγματα από τις εκλογές της τοπικής αυτοδιοίκησης⁶⁶ επιχειρεί να εξοικειώσει τα παιδιά με τις πολιτικές αυτές έννοιες σε συμφωνία με διαπιστώσεις όπως ότι η κατανόηση του πολιτικού πλαισίου από τα παιδιά οικοδομείται μέσα από την πρόσληψη γνώσης για πρόσωπα, θεσμούς και γεγονότα (Cullingford, 1992):

Νηπ:... Αυτά λοιπόν τα παιδιά κλειδώθηκαν μέσα στο πολυτεχνείο και φώναζαν «ελευθερία». Γιατί λέτε;

Ειρήνη: **Επειδή τους κλείδωσαν μέσα.**

Νηπ: Όχι, μόνοι κλειδώθηκαν. Αλλά τότε παιδιά δεν γινόταν εκλογές όπως τώρα που βγάζουμε δήμαρχο τον Δανιηλίδη

Νηπ: Τότε ήταν κάποιος που λεγόταν Γεώργιος Παπαδόπουλος, σαν τον Λαδένιο, και αυτός πήρε τα τανκς και τον στρατό και είπε θα σας κυβερνήσω. «Δεν σε θέλουμε», του είπαν, «όχι θα σας κυβερνήσω», τους λέει. Οι γονείς τότε δεν μπορούσαν...

Ειρήνη: Να δουλέψουν...

Νηπ: **Όχι δούλευαν, αλλά δεν μπορούσαν να μιλήσουν ελεύθερα, αν τους ρωτούσαν από κάποιο ραδιόφωνο ή τηλεόραση, αν τους αρέσει έτσι όπως τους κυβερνούσαν, δεν μπορούσαν να απαντήσουν, γιατί αν λέγανε ότι δεν τους αρέσει θα πηγαίνανε φυλακή ή σε κάτι μακρινά νησιά...**

....**Χούντα σημαίνει ότι δεν τους ψηφίσαμε. Και τότε ο Παπαδόπουλος έστειλε τα τανκς, έσπασαν την πόρτα και πολλοί φοιτητές σκοτώθηκαν, τους πάτησε το τανκ.**

Νηπ: **Φωνάζανε γιατί θέλανε να είναι ελεύθεροι, όπως και τα ντενεκεδάκια δηλαδή ρωτούσε κάποιος τους ανθρώπους «είστε ευχαριστημένοι;»,**

⁶⁶ Βλ. για παράδειγμα, ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς αποκτούν εικόνες της κυβερνητικής αρχής, όπως ο πρόεδρος και ο δήμαρχος, και τους αποδίδουν ευεργετικά και προστατευτικά χαρακτηριστικά (Haller και Thorson, 1970).

«σας αρέσει που σας κυβερνούν αυτοί οι άνθρωποι;» και αυτοί φοβόντουσαν...

Ειρήνη: *Γιατί θα τους πηγαίνανε στη φυλακή...*

Νηπ: *Τα παιδιά που ήταν μαζεμένα λέγανε «φύγετε, θέλουμε να είμαστε ελεύθεροι, να διαλέγουμε εμείς τους αρχηγούς μας. Δεν θέλουμε με το ζόρι να μας κυβερνήσεις», όμως αυτός έστειλε τα τανκς και το στρατό και έριξαν την πόρτα και σκότωσαν πολλά τέτοια παιδιά μέσα στο πολυτεχνείο. Εμείς σήμερα θυμόμαστε αυτές τις στιγμές που αυτά τα παιδιά πολέμησαν, αγωνίστηκαν και φώναζαν ότι εμείς θέλουμε να είμαστε ελεύθεροι. Αν δεν γινόταν αυτά τα γεγονότα εδώ **τόρα οι μπαμπάδες και οι μαμάδες δεν θα μπορούσαν να ψηφίσουν στις εκλογές**. Γι' αυτό και γιορτάζουμε το πολυτεχνείο.*

Κυρίαρχες έννοιες στα παραπάνω παραθέματα που στοιχειοθετούν και περιγράφουν τη στέρηση της ελευθερίας την περίοδο της Χούντας είναι η λογοκρισία, η φυλακή και η εξορία (αν και υπαινικτικά μόνο) ως τιμωρία και η απουσία εκλογών. Παρόλα αυτά η λέξη «δημοκρατία» λείπει παντελώς σε αυτό το πλαίσιο.

10.4.2. Σύμπνοια και εθνική ομοψυχία

Ενώ λοιπόν στην περίπτωση του πολυτεχνείου η κεντρική συνδήλωση που συνοδεύει την έννοια της ελευθερίας φαίνεται να είναι οι εκλογές, στην περίπτωση της 28^{ης} και του Μεταξά το ίδιο στοιχείο αποσιωπάται προς χάριν ενός κλίματος εθνικής ομοψυχίας. Η έννοια της εθνικής σύμπνοιας, απαραίτητη για τη συγκρότηση της εικόνας του εθνικού εαυτού, φαίνεται πως στην προκειμένη περίπτωση δεν περνάει μέσα από δηλώσεις, αλλά μέσα από σκόπιμες αποσιωπήσεις⁶⁷. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός αναφέρεται σε δύο περιπτώσεις στον Μεταξά, τη μία τον αποκαλεί

⁶⁷ Βλ. σχετικά Ferro (2003).

«πρωθυπουργό» της χώρας και την άλλη «στρατηγό» χωρίς κανένα επιπλέον σχόλιο (πώς πήρε την εξουσία, αν έγιναν εκλογές κλπ.), παρουσιάζοντας τον έτσι ως τον αδιαμφισβήτητο ηγέτη της χώρας και πρωτεργάτη της αντίστασης κατά των Ιταλών. Έκδηλη ήταν και η αγωνία της να διορθωθεί η δήλωση της κόρης της στην κασέτα με τη συνέντευξη του παππού, που έβαλε, μάλλον εκ παραδρομής, τα πράγματα στις πραγματικές τους διαστάσεις.

[Βάζει την κασέτα και ακούγεται μια κοριτσίστικη φωνή να μας ενημερώνει για το τι θα ακολουθήσει και ότι ενόψει της εθνικής επετείου θα μιλήσει ο παππούς της για την κατοχή, εκείνη την εποχή που **«ήταν αυτοί οι κακοί άνθρωποι που μας κυβερνούσαν»**. Η νηπιαγωγός βιάζεται να διορθώσει την κόρη της: **«που μας πολεμούσαν θέλει να πει»**].

Ακόμη και στην περίπτωση της εξέγερσης του Πολυτεχνείου έχουμε από την μια πλευρά έναν “κακό άνθρωπο” που λόγω της φαύλης προσωπικότητας του έκανε ό,τι έκανε και απέναντί του όλους τους Έλληνες ενωμένους, υπονοώντας πάλι την εθνική ομοψυχία και αποκρύπτοντας την κοινωνική σύγκρουση. Η αποσιώπηση των εσωτερικών συγκρούσεων βοηθά πάντα στη δημιουργία των αναπαραστάσεων εκείνων που δομούν την εθνική ταυτότητα. Γι’ αυτό και σε όλη την έκταση της ιστορικής αφήγησης της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι μόνοι “κακοί” Έλληνες που αναφέρονται και αποκλίνουν από την εθνική νόρμα είναι ο Παπαδόπουλος, και ο Έλληνας που πρόδωσε το Σούλι. Αυτοί παρουσιάζονται ως ξεχωριστές ατομικές περιπτώσεις αποκομμένες από το κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής τους έτσι ώστε, ως εξαιρέσεις, να επιβεβαιώνουν τον κανόνα της εθνικής ομοψυχίας.

*Νηπ: Κάποτε ο Αλή πασάς, ο Τούρκος πασάς, σκέφτηκε «γιατί να υπάρχουν γενναίοι και ελεύθεροι Έλληνες εδώ; Πρέπει να τους διώξουμε από το Σούλι». Κάποτε βρέθηκε ένας **προδότης, που ενώ ήταν Έλληνας, πήγε στον Αλή Πασά και τον βοήθησε. Του έδειξε ένα μονοπάτι μικρό για να περικυκλώσει τους Σουλιώτες***

10.4.3. Η έννοια της Δημοκρατίας ή Παρόν και παρακμή.

Η ελευθερία παρουσιάζεται ως απόλυτη αξία, η οποία χωρίς αμφισβήτηση τίθεται στο απυρόβλητο, ενώ η έννοια της δημοκρατίας, όταν δειλά εμφανίζεται στη συζήτηση (στην επέτειο του Πολυτεχνείου), συνοδεύεται από παραδείγματα κατάχρησής της, αντλώντας στοιχεία από το σύγχρονο «παρηκμασμένο» εθνικό παρόν, όπου η παρερμηνεία της έννοιας της δημοκρατίας οδηγεί στην ασυδοσία και την αναρχία, την καταστροφή των εθνικών συμβόλων, ακόμη και στο χουλιγκανισμό που συνοδεύει κάποιες διαδηλώσεις.

Νηπ: *Εμείς όμως τώρα που ζούμε στη δημοκρατία, μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε;*

Εν χορώ: *Όχι!*

Νηπ: *Δεν μου αρέσει δηλαδή αυτό το αυτοκίνητο, το σπάω; Στο σχολείο μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε;*

Εν χορώ: *Όχι!*

Νηπ: *Στην πολυκατοικία που ζούμε;*

Ραφαέλα: *Εμείς έχουμε μια γειτόνισσα που κάνει πολλή φασαρία...*

Νηπ: *Μπορεί να πει αυτή «καλέ δημοκρατία έχουμε κάνω ό,τι θέλω»;*
Μια μέρα τα προηγούμενα χρόνια βγήκανε να γιορτάσουν αυτή τη γιορτή και σπάσανε βιτρίνες και αυτοκίνητα, κάψανε και τη σημαία...

Μάκης: *Την κάψανε;* [Με πραγματική απορία].

Ραφαέλα: *Πολύ κακό πράγμα!*

Νηπ: *Παιδεία, ελευθερία. Σήμερα έχετε δει τέτοιους ανθρώπους; Να βγαίνουν στους δρόμους; Όλοι όχι, η Ειρήνη μόνο. [Το κορίτσι σηκώνει συνέχεια το χέρι της. Τελικά προτιμά να απαντήσει η ίδια]. Έχουμε δει στην τηλεόραση. Όμως μήπως καμιά φορά ενώ βλέπουμε ανθρώπους στους δρόμους να φωνάζουν και να ζητάνε πράγματα, μήπως όμως σπάζουνε και βιτρίνες και αυτοκίνητα;*

Εν χορώ: *Ναι!*

Νηπ: *Πολλές φορές μας δείχνει η τηλεόραση ανθρώπους που όταν θέλουνε κάτι φωνάζουν, διαμαρτύρονται, αλλά εκεί που φωνάζουν σπάζουν και βιτρίνες, σπάζουν και αυτοκίνητα. Μπορούμε να το κάνουμε αυτό σήμερα στην Ελλάδα που είμαστε ελεύθεροι;*

Αυτού του είδους η πραγμάτευση της έννοιας της δημοκρατίας από τη νηπιαγωγό θυμίζει την έκφραση εκείνη του εθνικιστικού λόγου που αναφέρεται στις παλιές αρετές του παρελθόντος (στην περίπτωση αυτή τη δημοκρατία) που τώρα ξεχάστηκαν και στην ηθική παρακμή που για το λόγο αυτό επικράτησε. Όλο το προηγούμενο σκεπτικό συγγενεύει με τον μύθο της παρακμής που διατείνεται ότι η κοινότητα έχασε την άγκυρά της μέσα στη ζωντανή παράδοση, ότι οι παλιές αξίες αποστεώθηκαν και έχασαν το νόημά τους, ότι τα κοινά συναισθήματα και οι αξίες έσβησαν και έδωσαν χώρο στον αχαλίνωτο ατομικισμό και στον θρίαμβο του ατομικού συμφέροντος έναντι των συλλογικών ιδανικών και της αλληλεγγύης και πως οι βεβαιότητες και οι ιεραρχίες διαλύθηκαν (Smith, 1999).

Για την εθνικιστική μυθολογία, η σύγχρονη αποξένωση είναι απλώς η εσωτερική εξορία, ή ανεστioτητα αληθινή ή εικονική συμβολική, και αντικατοπτρίζει εξωτερικές πιέσεις και έλλειψη αυτονομίας. Είμαστε ξένοι με τους εαυτούς μας γιατί δεν έχουμε εναργή ιδέα του πραγματικού, του ιστορικού εαυτού (οι έννοιες της ελευθερίας και της δημοκρατίας που οικοδομήθηκαν από τους ένδοξους προγόνους), της συλλογικής ταυτότητας (αλλιώς δεν θα αρνιόμαστε-καίγοντας-εθνικά σύμβολα) διαμορφωμένης πολλές γενεές πίσω, από την οποία κάθε ατομική ταυτότητα αναζωογονείται και αποκτά νόημα (αν δεν υπήρχαν τότε «αυτοί» δεν θα απολαμβάναμε τη δημοκρατία «εμείς» σήμερα). Αυτή η ιδιότυπη αλλοτριωτική αυτοεξορία οδηγεί σε εκτροπή από τον πρόποντα σκοπό. Η νηπιαγωγός έρχεται να συναντήσει (και να εκφραστεί με ανάλογο τρόπο) τους διανοούμενους εκείνους που θρηνούν τη θλιβερή κατάσταση της κοινότητάς τους. Σε κάθε περίπτωση το σημείο εκκίνησης ήταν ο εκφυλισμός του κράτους σε σύγκριση όχι μόνο με την τεχνολογική και μορφωτική υπεροχή του δυτικού πολιτισμού αλλά με τη θεμελιώδη ευφυΐα της κοινότητας, αποκαλυπτόμενη στην πιο αγνή της μορφή στη χρυσή εποχή του αυθεντικού ηρωισμού (στην περίπτωσή μας του 1821, του 1940 και του Πολυτεχνείου) (Kedourie, 1971).

10.4.4. Ειρήνη και ο ρόλος του στρατού

Η νηπιαγωγός εξυμνεί με κάθε ευκαιρία την ειρήνη και τα αγαθά της, κάνει παρατήρηση συνέχεια στα παιδιά όταν παίζουν με όπλα μέσα στην τάξη⁶⁸ και

⁶⁸ Νηπ: *Δεν είπαμε όχι όπλα εδώ μέσα;*

Κωνσταντίνος: *Δεν είναι όπλα, είναι αεροπλάνα...*

ταυτόχρονα εγκωμιάζει τον στρατό (το κατεξοχήν εργαλείο πολέμου). Αρχίζει με την αναφορά στη στρατιωτική ιδιότητα των Αγίων οι οποίοι αποτελούν μορφές εξολοκλήρου θετικά φορτισμένες. Η στρατιωτική αυτή ιδιότητα φαίνεται να τους προσδίδει κύρος και να συμβάλλει κατά παράδοξο τρόπο στην αγιοσύνη τους:

Νηπ: *Ο Νέστορας. Ο Άγιος Δημήτριος, ήταν στρατιωτικός Άγιος ή όχι;*

Άλκης: *Ήταν στρατιωτικός.*

Νηπ: *Υπάρχει εδώ καμιά εικόνα που φοράει τη στρατιωτική του στολή;*

Νηπ: *Τόξο ή κοντάρι; Κοντάρι! Γιατί λέτε να είναι σε άλογο;*

Νίκη: *Γιατί ήταν πολεμιστής.*

Νηπ: *Πολύ σωστά, στρατιωτικός. Ένα παλικάρι πολύ όμορφο και γενναίος στρατιώτης.*

Νηπ: *Ακούσαμε μόνο τον ιππόδρομο. [Δείχνει μια εικόνα του Αγίου Δημητρίου]. Εδώ φοράει μήπως στρατιωτική στολή;*

Εν χορώ: *Ναι!*

Νηπ: *Γιατί ήταν στρατιώτης, αξιωματικός!*

Νηπ: *Σωστά εδώ είναι ο Άγιος Δημήτριος με τη στρατιωτική στολή και δίπλα του είναι ο Άγιος Θεόδωρος και αυτός με στολή, γιατί και αυτός ήταν στρατιωτικός.*

Συνεχίζει με την προβολή των άγνωστων αλλά και επώνυμων στρατιωτών κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, μιλάει για τη στρατιωτική ιδιότητα του Μεταξά που είπε το «Όχι» στους Ιταλούς (χωρίς καθόλου να ενδιαφέρει αν αυτός ψηφίστηκε από τον ελληνικό λαό ή αν πήρε την εξουσία με τη βία), προβάλλει ειδικά στην περιγραφή των παρελάσεων οτιδήποτε σχετίζεται με το στρατό: τανκς, πυραύλους κλπ.

Νηπ: *Εδώ ήταν ο δικός μας στρατηγός και έστειλε πολλούς φαντάρους εδώ [δείχνει την Αλβανία στο χάρτη] για να μην αφήσουν τους Ιταλούς να περάσουν. Πολλοί σκοτώθηκαν γι' αυτό λέτε και σήμερα τα ποιήματα, γιατί*

Νηπ: *Τα κράτη πρέπει να κάνουν πόλεμο ή να έχουν ειρήνη μεταξύ τους;*

Παναγιώτα: *Ο πόλεμος είναι πολύ κακό πράγμα.*

Νηπ: *Έτσι είναι, γι' αυτό πρέπει να έχουμε ειρήνη μεταξύ μας.*

αυτοί πολέμησαν για να μην ζούμε στη σκλαβιά, δηλαδή να έχουμε δουλειά και φαγητό και να μην μας σκοτώνουν όταν λέμε «όχι» σε κάτι.

*Νηπ: Τους **πυραύλους**, τους είδατε, τους μεγάλους;*

Μάκης: Και τους πυραύλους και τους στρατιώτες!

*Νηπ: Εντάξει, τώρα θέλω να πάρετε χαρτιά και να ζωγραφίσετε ό,τι είδατε χθες. **Στρατιώτες, τανκς, αεροπλάνα, μαθητές...***

Μέχρι αυτό το σημείο μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτή η θετική παρουσίαση του στρατού σχετίζεται με την άποψη που εκφράζει συχνά η νηπιαγωγός πως η Ελλάδα όποτε ενεπλάκη σε πόλεμο το έκανε για την ελευθερία της και μόνο, δηλαδή έκανε αμυντικούς πολέμους. Στη συνέχεια και κατά την επέτειο του Πολυτεχνείου η εικόνα του στρατού μετασχηματίζεται για να παρουσιαστεί ως ένα μάλλον ουδέτερο εργαλείο στα χέρια όμως ενός ανθρώπου “κακού” που διαπράττει αυθαιρεσίες (ότι δεν ψηφίστηκε από τους Έλληνες αλλά έδρασε ως αυτόκλητος σωτήρας, τον καθιστά ιδιαίτερος “κακό” σε αυτή την περίπτωση), του οποίου όμως αποσιωπάται η στρατιωτική του ιδιότητα και η εθνικότητα:

*Νηπ: Τότε ήταν κάποιος που λεγόταν Γεώργιος Παπαδόπουλος, σαν τον Λαδένιο, και αυτός πήρε τα τανκς και τον στρατό και είπε «**θα σας κυβερνήσω**». «Δεν σε θέλουμε», του είπαν, «**όχι θα σας κυβερνήσω**», τους λέει.*

*Νηπ: Όταν ήμουν πολύ μικρή, σαν εσάς, υπήρχε ένας αρχηγός, σαν τον Λαδένιο, στην Ελλάδα. Αυτός, παιδιά, πήρε τα τανκς και τον στρατό και είπε στους Έλληνες «**εγώ θα σας κυβερνήσω**». Είχαν ψηφίσει, όμως, οι Έλληνες, όπως ψηφίζουμε εδώ τον δήμαρχό μας τον κύριο Δανιηλίδη; Ψήφισαν λέτε ή ήρθε αυτός από μόνος του;*

Εν χορώ: Μόνος του!

Η συνθήκη κατά την οποία εξυμνείται ένας επιθετικός πόλεμος και αποθεώνεται ο στρατός είναι η περίπτωση του Μεγάλου Αλεξάνδρου ο οποίος παρουσιάζεται ως ένας πολύ «μεγάλος στρατηγός και πολεμιστής» και αυτός είναι ο

λόγος που τον υμνούμε. Εδώ, βέβαια δεν υπάρχει το άλλοθι του αγώνα για την ελευθερία -και φαίνεται να μην υπάρχει καμία τέτοια ανάγκη-, ωστόσο οι πόλεμοι που αυτός έκανε δεν είχαν καμία αρνητική συνέπεια, αντιθέτως είχαν τουλάχιστον δύο θετικές: αφενός οι λαοί που δέχθηκαν την επίθεσή του έμαθαν ελληνικά -και αυτό θεωρείται μεγάλο ευεργέτημα-, αφετέρου συνέβαλε και στην ενότητα όλων των Ελλήνων.

Νηπ: *Ο Αλέξανδρος ένωσε όλους τους Έλληνες και τους είπε θα φτιάξουμε ένα στρατό και μαζί έφτασαν σε πολύ μακρινές περιοχές και όπου πήγαιναν οι άνθρωποι μάθαιναν ελληνικά γιατί ήταν πολύ μεγάλος στρατηγός. Αύριο στην παραλία θα δούμε το άγαλμά του.*

Ειρήνη: *Εγώ έχω μία εικονίτσα του.*

Νηπ: *Όχι. Τον Αλέξανδρο τον θυμόμαστε γιατί ήταν μεγάλος πολεμιστής, όχι άγιος.*

Εδώ έχουμε την εύλογη δήλωση της Ειρήνης γιατί ο τρόπος που παρουσιάζεται ο Μέγας Αλέξανδρος είναι πολύ κοντά στην παρουσίαση του Αγίου Δημητρίου με ιδιαίτερη έμφαση στη στρατιωτική ιδιότητα και των δύο ανδρών. Επίσης η εκπολιτιστική διάσταση της στρατιωτικής εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου (κεντρικό επιχείρημα στην εθνικιστική ρητορική για την απενεχοποίηση του επιθετικού πολέμου του Μεγάλου Αλεξάνδρου) αποτυπώνεται με σαφήνεια στην έκφραση *οι «άνθρωποι μάθαιναν ελληνικά γιατί ήταν πολύ μεγάλος στρατηγός»*.

10.4.5. Δημοκρατία και το βίωμα των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Η απόπειρα της νηπιαγωγού να λειτουργήσει η καθημερινή ζωή και οι εμπειρίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο ως μάντας μεταβίβασης της ουσίας των πολιτικών εννοιών που προσπαθεί να «διδάξει», οδηγεί σε διαλόγους με τα παιδιά, όπως ο παρακάτω:

Νηπ: *Γιατί παιδιά δεν ξέρουμε τι σημαίνει ελευθερία. Να λέμε τη γνώμη μας αλλά να μην ενοχλούμε τον άλλον. Εγώ εδώ μέσα ρωτάω τι θα κάνουμε ή αποφασίζω;*

Ραφαέλα: *Αποφασίζεις.*

Νηπ: *Κάποιες φορές, αποφασίζω, κάποιες, σας ρωτάω και κάποιες, ψηφίζουμε. Δεν ψηφίζουμε; Αλλά όταν ενοχλείτε τους άλλους τι λέει η κυρία;*

Ραφαέλα: *Φωνάζει.*

Νηπ: *Γιατί; Γιατί ενοχλούν τους άλλους και τότε σταματούνε να ενοχλούν...*

Ραφαέλα: *Γιατί τους βάζεις τιμωρία.*

Νηπ: *Όχι, γιατί υπάρχουν κάποιοι κανόνες που πρέπει να τηρούμε. Ας μάθουμε τώρα ένα τραγουδάκι για τη γιορτή της Δευτέρας...*

Η νηπιαγωγός προσπαθώντας να εκμαιεύσει από τα παιδιά τον ορισμό της ελευθερίας, κάνει ερωτήσεις που αφορούν στη δημοκρατία μέσα στην τάξη και έρχεται αντιμέτωπη με τη διαφορετική πρόσληψη των παιδιών τη σχετική με τον τρόπο λήψης αποφάσεων και λειτουργίας της ομάδας. Τα παιδιά με ευστοχία κάνουν αναγωγή από το μικρο-κοινωνικό επίπεδο της τάξης στο μακρο-κοινωνικό και αντίστροφα, αναδεικνύοντας την ανακολουθία θεωρίας και πράξης.

Ο Cullingford (1992) υποστηρίζει ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών σχετίζεται με πρόσωπα εξουσίας -όπως οι διευθυντές των σχολείων και οι αστυνομικοί. Εδώ το συγκεκριμένο δείγμα παιδιών, συμφωνώντας με τα αποτελέσματα των μελετών του Cullingford, φαίνεται να κατανοεί την εξουσία και την αρχή μέσω του προσώπου της ίδιας της νηπιαγωγού. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι κριτικές παρατηρήσεις των παιδιών για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται την εξουσία της, όπως εμφανίζεται στο παραπάνω παράθεμα, έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι στην προσχολική ηλικία έχουμε άκριτη αποδοχή της πολιτικής ηγεσίας ως εξ ορισμού θετικής. Την άποψη αυτή κριτικάρουν και οι Donegan και Waniganayake (1992), υποστηρίζοντας επιπλέον ότι η έρευνα για την πολιτική κοινωνικοποίηση κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας καλό είναι να μην περιορίζεται στην εξέταση των συζητήσεων για την κυβερνητική πολιτική, αλλά να διευρύνεται προς την εξέταση επίσης των τρόπων διαπραγμάτευσης θεμάτων ισχύος και εξουσίας στο πλαίσιο της οικογένειας και του νηπιαγωγείου (κάτι το οποίο γίνεται στο παράθεμα), αν θέλουμε να έχουμε αξιόπιστα δεδομένα για τις απαρχές της πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών.

10.5. Η έμφυλη διάσταση στο λόγο περί έθνους

Η σχέση ανάμεσα στις γυναίκες, τον εθνικισμό και τη θρησκεία είναι πολύ ισχυρή στη συζήτηση για το έθνος για δύο κυρίως λόγους: πρώτον, γιατί οι μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις έχουν ερμηνευτεί με έναν τρόπο ο οποίος νομιμοποιεί την υποταγή των γυναικών στους άνδρες και δεύτερον διότι η θρησκευτική ταυτότητα έχει χρησιμοποιηθεί από κάποιους εθνικισμούς ως θεμέλιος λίθος κατά τη δόμηση του έθνους (Enloe, 2001).

Η ανδρική ηγεμονία στο σύγχρονο κράτος συχνά συντηρείται μέσα από κοινωνικά δίκτυα που στηρίζονται στους ανδρικούς δεσμούς. Όπως δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι ο στρατός καθώς και οι περισσότεροι κρατικοί θεσμοί, ιστορικά κυριαρχούνται από άνδρες, έτσι δεν αποτελεί έκπληξη και ότι η κουλτούρα και η ιδεολογία της ανδρικής ηγεμονίας συμβαδίζουν με την αντίστοιχη της ηγεμονίας του εθνικισμού. Στα ευρήματα της έρευνας συναντάμε συχνά τη σύμπλευση των εθνικών και αρρενωπών αξιών ιδιαίτερα κατά την προετοιμασία της γιορτής της 25^{ης} Μαρτίου αλλά και της 28^{ης} Οκτωβρίου.

Η νηπιαγωγός «διδάσκοντας» στα αγόρια «να κάθονται μάγκικα, σταυροπόδι» όντας «κλεφτόπουλα» άθελά της παίζει το ρόλο του μάντα μεταβίβασης στην επόμενη γενιά των πολιτιστικών αξιών που σηματοδοτούν τη διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα. Το κοινωνικό τοπίο, όπου οι άντρες είναι καθισμένοι «αραχτά και άνετα» και οι γυναίκες «όρθιες» μπροστά τους, δηλώνει με σαφήνεια την υποταγή των δεύτερων στους πρώτους. Τα κορίτσια οφείλουν να είναι σε ετοιμότητα, παραπέμποντας σε υπηρετικό προσωπικό, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά που θα τις ζητηθούν. Τα αγόρια στην αραχτή τους στάση «με το χέρι στο μάγουλο σκέφτονται» -η σύνδεση αυτή των αγοριών με τη διανοητική λειτουργία είναι εξαιρετικά τονισμένη από τη νηπιαγωγό που εστιάζει με ιδιαίτερο τρόπο στο στήσιμο της σκηνής αυτής. Εξευγενίζει και ωραιοποιεί τη ζωή των «κλεφτόπουλων» που τα παρουσιάζει σαν να ζουν σε μια διαρκή γιορτή, τρώγοντας (πίνοντας) και χορεύοντας. Βάζει τις «ελληνοπούλες» να «βοηθάνε» κουβαλώντας τα αναγκαία για την επιβίωση «νερό και ψωμί».

Κων: Γιατί τραβάμε τα παγκάκια;

Νηπ: Για να έχουν χώρο να κάθονται οι κλέφτες. Πρέπει να καθόσαστε άνετα και 'αραχτά' με τα πόδια σταυροπόδι.

Νηπ: [προς τα αγόρια] *Εσείς θα κάθεστε εδώ που θα είναι το λημέρι και θα κάθεστε σταυροπόδι, έτσι, μάγικα.* [Δείχνει η ίδια τη στάση και τα αγόρια το κάνουν με χαμόγελα]. *Η Κική, η Παναγιώτα και η Έλενα αλλά και εσείς Χριστίνα και Ξανθούλα όρθιες εδώ.* [Βάζει τα κορίτσια απέναντι από τα αγόρια αλλά όρθια].

Νηπ: *Κορίτσια όταν το λέτε αυτό, θα δείχνετε προς τα αγόρια και εσείς αγόρια θα κάθεστε, έτσι, μάγικα και θα σκέφτεστε Το χέρι στο μάγουλο, σκεφτικά*

[Ο Κωνσταντίνος βάζει το χέρι στο σαγόι αντί στο μάγουλο].

Κων: *Κυρία, εγώ μπορώ να σκέφτομαι έτσι;* [Η νηπιαγωγός γελάει].

Νηπ: *Σκέψου όπως θέλεις! Θα σκέφτεστε πάντως τους μπαμπάδες σας, τον πόλεμο, την ελευθερία.*

Νηπ: *Τώρα θα πούμε τα κλεφτόπουλα. Είμαστε στο λημέρι. Τα κλεφτόπουλα όταν δεν πολεμούσαν σούβλιζαν αρνιά, τραγουδούσαν και χόρευαν λεβέντικα.*

Νηπ: *Και οι ελληνοπούλες στο σκετς ταγάρια θα κρατάνε, γιατί, όπως λένε, θέλουν και αυτές να βοηθήσουν στον αγώνα και να κουβαλούν νερό και ψωμί.*

Νηπ: *Λοιπόν τώρα τα αγόρια σταυροπόδι και τα κορίτσια ξεκινούν από την πόρτα παρέες και στέκονται μπροστά στα αγόρια.*

Στα παραπάνω παραθέματα, βλέπουμε να αναπαράγονται με μεγάλη συνέπεια στερεοτυπικές εικόνες και παγιωμένοι αξιολογικοί δεισμοί που αφορούν τα δύο φύλα, ενταγμένοι όμως τώρα στην εθνεγερτική ατμόσφαιρα της εθνικής επετείου. Τα αγόρια συνδέονται με μαγκιά, λεβεντιά, διανόηση, εξουσία κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στον αγώνα, ενώ τα κορίτσια με την υποταγή, τη δουλοπρέπεια (ειδικά με τη στάση του σώματος) έχοντας ένα δεύτερο και σαφώς υποδεέστερο ρόλο στο εθνικό σενάριο, κάνοντας δουλειές βοηθητικές και πάντα προς στήριξη των

πραγματικών δρώντων, των αγοριών. Η αρρενωπότητα⁶⁹ (masculinity-ανδρισμός) και ο εθνικισμός συναρθρώνονται πολύ ταιριαστά και η σύγχρονη μορφή της δυτικής αρρενωπότητας αναδύεται την ίδια ιστορική στιγμή και στον ίδιο χώρο με το σύγχρονο εθνικισμό. Ο Mosse (1996) υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός «ήταν ένα κίνημα το οποίο γεννήθηκε και εξελίχθηκε παράλληλα με τη σύγχρονη ιδεολογία του ανδρισμού» στη δύση περίπου ένα αιώνα πριν. Η Γαζή (2011) υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός του 19^{ου} αιώνα υπήρξε καθοριστικός παράγοντας στη σύντηξη των εννοιών πατρίδας και (πατριαρχικής) οικογένειας. Είναι η εποχή της «στρατιωτικοποίησης», «αρσενικοποίησης» και «οικογενειοποίησης» των εθνών (Γαζή, 2011). Οι ιδεολογίες των κινημάτων αυτών συγχωνεύονται, ειδικά στο στρατό, όπου η υπεράσπιση της «αρσενικότητας» εκφράζεται μεταξύ άλλων με την «άγρια» άρνηση εκ μέρους των λευκών-ετεροφυλόφιλων-ανδρών απέναντι στη παρείσφρηση «άλλων» ταυτοτήτων, φυλών και σεξουαλικών προσανατολισμών.

Η νηπιαγωγός της έρευνας φαίνεται να φτιάχνει ένα στοιχειώδες τέτοιο ανδρικό κοινωνικό δίκτυο που αποτελείται από την παρέα των «κλεφτόπουλων που σκέφτονται» και του οποίου οι φανταστικοί δεσμοί σχετίζονται με τα «σουβλιστά αρνιά, τα τραγούδια, τους χορούς και τη λεβεντιά». Τα αγόρια του δείγματος χαμογελούν παίρνοντας την «αραχτή» θέση τους και αναγνωρίζοντας έτσι εμμέσως τη συμβατότητα της καθοδήγησης της νηπιαγωγού προς τη σύζευξη αρρενωπότητας-εθνικισμού με τις άλλες μορφές καθοδήγησης που κατά καιρούς έχουν έρθει σε επαφή, αλλά και ενδεχομένως συνειδητοποιώντας την κοινωνικά κατασκευασμένη υπεροχή -σ' αυτό το πλαίσιο- της θέσης τους απέναντι στα κορίτσια.

Αντίθετα, τα κορίτσια του δείγματος κατάλληλα «καθοδηγημένα», ταυτόχρονα απομακρύνονται από την ενεργό συμμετοχή τους στην πολιτική: μέσα από τη -δίκην υπηρετικού προσωπικού- όρθια στάση τους μπροστά στα «αγόρια-

⁶⁹ Υπάρχουν διάφορες εκδοχές για τη φύση της αρρενωπότητας. Σε έρευνα για τη διαπολιτισμική εννοιολόγηση της αρρενωπότητας φαίνεται να μην υπάρχουν οικουμενικά στάνταρτς. Ωστόσο, υπάρχει ένα μίνιμουμ στοιχείων που την ορίζουν και τα συναντάμε παντού ("Ubiquitous Male"): «για να είναι κάποιος άνδρας πρέπει να καθιστά έγκυο τη γυναίκα, να προστατεύει τους εξαρτημένους από τον κίνδυνο, και να παρέχει στην κοινότητα ό,τι χρειάζεται». Ο Mosse (1996) περιγράφει την «κανονική αρρενωπότητα» η οποία περιλαμβάνει ισχυρή θέληση, τιμή, κουράγιο, πειθαρχία, ανταγωνιστικότητα, πολλή δύναμη, στωικισμό, ψυχραιμία, επιμονή, διάθεση για περιπέτεια, ανεξαρτησία, σεξουαλική σφριγηλότητα αλλά και αυτοσυγκράτηση, αξιοπρέπεια, μια σειρά αξιών οι οποίες αντανακλούν τα ανδρικά ιδανικά της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφότητας. Περιγράφει τον σύγχρονο ανδρισμό ως κεντρικό σημείο αναφοράς όλων των εκδοχών των εθνικιστικών κινημάτων: το ανδρικό στερεότυπο δεν συνδέεται αποκλειστικά με μία από τις ισχυρές πολιτικές ιδεολογίες του προηγούμενου αιώνα. Υποστηρίχθηκε τόσο από συντηρητικά κινήματα όσο και από το εργατικό κίνημα και τον μπολσεβικισμό. Ο σύγχρονος ανδρισμός ωστόσο συνδέθηκε από την αρχή του με τα νέα εθνικιστικά κινήματα του 19^{ου} αιώνα (Nagel, 1998).

παλικάρια» που κάθονται «αραχτά» -θυμίζοντας γενική συνέλευση ή νομοθετικό σώμα-. Συνεπώς δομούνται ως «οι άλλες» για τους άνδρες του έθνους: συχνά αποκλείονται από το συλλογικό «εμείς» του πολιτικού σώματος και κατέχουν θέση αντικειμένου παρά υποκειμένου (Yuval-Davis 1997).

Τα αγόρια έχουν το αποκλειστικό προνόμιο να ζωγραφίσουν με χρώματα «τσαρούχια και όπλα», ενώ τα κορίτσια να κάνουν παραδοσιακές φορεσιές. Η νηπιαγωγός καλεί μόνο τα αγόρια στα τραπεζάκια και μοιράζει φωτοτυπίες με ένα τσαρούχι επάνω, ένα παλιό όπλο και την επιγραφή «Ζήτω η 25^η Μαρτίου». Ζητάει από τα παιδιά να χρωματίσουν με κόκκινο χρώμα το τσαρούχι και καφέ το όπλο.

Νηπ: Σήμερα θα φτιάξουμε παραδοσιακές στολές τα κορίτσια και τσαρούχια τα αγόρια.

Νηπ: Ποιοι ήταν τα παλικάρια που σώσανε την πόλη;

Ραφαέλα: Ο Σαρδέλας και η Μηλίτσα.

Ειρήνη: Και το κορίτσι παλικάρι;

Νηπ: Και βέβαια! Πώς τον λέγανε αυτόν που πήγε στην πόλη τους;

Κατά πάσα πιθανότητα το ζευγάρι των σημαινόντων «τσαρούχι-όπλο» φαίνεται να παρέλκει συνδηλώσεις αρρενωπότητας -παρά το γεγονός ότι φοριότανε και από γυναίκες- (ρητή επιθετικότητα το όπλο και υπόρρητη το τσαρούχι). Είναι ένα σκληρό παραδοσιακό υπόδημα που τονίζει τη σύνδεση με το παρελθόν και συνδέεται με εκφράσεις σκληρότητας, επιβολής και επικράτησης επί αντιπάλων.⁷⁰ Αυτή η διττή συμβολική υπόσταση του τσαρουχιού το κάνει ώστε να είναι ακατάλυτα δεμένο με τις πολιτιστικές παραδόσεις που σκοπεύουν την ανάδειξη της ελληνικότητας και της αρρενωπότητας μέσα από τον τονισμό της εθνικής φορεσιάς.

Αλλά στο παραπάνω παράθεμα βλέπουμε επίσης και τη γενναιόδωρη εκχώρηση από τη νηπιαγωγό ενός χαρακτηριστικού κατεξοχόν ανδρικού (την παλικαροσύνη) σε μία γυναίκα (τη Μηλίτσα) σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο (*Ντενεκεδούπολη*) στο οποίο η γυναίκα επέδειξε τις ίδιες (αρρενωπές) αρετές και αξίες με τον άνδρα συναγωνιστή της: θάρρος, γενναιότητα, αυτοθυσία.

⁷⁰ Βλ. για παράδειγμα τις εκφράσεις: «έγινε η γλώσσα μου τσαρούχι», «θα σας πάρουμε με τα τσαρούχια» (δηλαδή θα σας νικήσουμε κατά κράτος), «βγήκε με τα τσαρούχια» (υπερίσχυση σε ψηφοφορία) ή ακόμη και υπαινκτικά υποδηλώνοντας την αύξηση της επιρροής και του κύρους («μπήκε με τα τσαρούχια», κατά τη διείσδυση σε ένα χώρο με επιτυχία). Επίσης την περίοδο του Ελληνοϊταλικού πολέμου του 1940, το τσαρούχι του Έλληνα τσολιά υπήρξε το πιο δημοφιλές θέμα τόσο στις γελοιογραφίες της εποχής και στις θεατρικές επιθεωρήσεις όσο και στα ευθυμογραφήματα.

Η νηπιαγωγός αναφέρεται στο Σούλι, το αναδεικνύει ως ένα «ψηλό βουνό» που δεν κατακτήθηκε από τους Τούρκους, υπαινισσόμενη τη μεγαλοπρέπεια και την «υψηλότητα» επίσης και των Σουλιωτών που ζούσαν εκεί, και προσπαθεί μέσα από καθοδηγούμενη ταύτιση των παιδιών με τους απογόνους των Σουλιωτών να φυσικοποιήσει την εθνική συνέχεια παρουσιάζοντας το έθνος ως μια μεγάλη οικογένεια της οποίας τα τελευταία στο χρόνο παιδιά είναι τα νήπια στα οποία διδάσκει.

Νηπ: Ήταν πολεμιστές που ζούσαν στο Σούλι σε ένα ψηλό βουνό και οι Τούρκοι αν και το ήθελαν πολύ ποτέ δεν κατάφεραν να το κατακτήσουν. Τα παιδιά αυτών κάνετε στη γιορτή.

Ο Etienne Balibar (1991) έδωσε έμφαση στην τάση του έθνους-κράτους για δόμηση του εαυτού του ως οικογενειακή ή φυλετική κοινότητα στηριγμένη σε εθνική συγγένεια, ενθαρρύνοντας την εθνική ενδογαμία ανάμεσα στους πολίτες, αλλά επίσης τόνισε και τις πολλαπλές κρατικές παρεμβάσεις στην κοινωνική και οικογενειακή ζωή των πολιτών. Το έθνος εμφιλοχωρεί σε κάθε πτυχή της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής δικαιολογώντας αυτή την παρεϊσδυση με το πρόσχημα της προστασίας και της φροντίδας.

Οι οικογενειακές και οι συγγενικές σχέσεις κωδικοποιούνται και ιδιοποιούνται από το κράτος καθώς αυτό προβάλλει τον εαυτό του σαν μία μεγάλη οικογένεια, επιδρώντας στη διαδικασία της φυσικοποίησης του ανήκειν ανάμεσα στα μέλη του. Η εθνικοποίηση της οικογένειας αναλογεί και αντιστοιχεί, σύμφωνα με τον Balibar, στην ταύτιση της εθνικής κοινότητας με μια συμβολική συγγένεια και με μία τάση όχι τόσο να προβάλλει τον εαυτό της μέσα από την έννοια των κοινών προγόνων (Σουλιώτες) αλλά των κοινών απογόνων (παιδιά του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου).

Όλος ιδιαίτερος είναι ο ρόλος των γυναικών (στο Σούλι) που κάποιες φορές μαζί με «νερό και ψωμί» κουβαλούσαν και «σφαίρες», ή ακόμη και των ατρόμητων γυναικών της Πίνδου, οι οποίες παρά τους κινδύνους που αντιμετώπιζαν, συνέχιζαν να ανεβαίνουν στα βουνά και να φέρνουν στους φαντάρους (μας) «κιβώτια με σφαίρες, φάρμακα και φαγητό». Επιπλέον, μέσα στο τοπίο της τότε μεγάλης «φτώχειας» -που κάνει και την τελική νίκη ακόμη πιο σπουδαία-, το κράτος δεν μπορούσε να προμηθευτεί μάλλινα ρούχα για τους στρατιώτες και οι γυναίκες ανέλαβαν να τα πλέξουν.

Νηπ: *Τα κορίτσια και αυτά πολεμούσαν, **κουβαλούσαν νερό και ψωμί αλλά και σφαίρες***

Νηπ: *Οι γυναίκες στα βουνά της Πίνδου, όταν οι φαντάροι ήταν κρυμμένοι στα βουνά και δεν μπορούσαν να βρουν τροφή και όπλα, παίρνανε τα κιβώτια **με σφαίρες φάρμακα και φαγητό και τους τα πηγαίνανε. Ήταν γενναίες και δυνατές, γιατί βομβαρδίζανε δίπλα τους, αλλά αυτές συνεχίζανε. Παίρνανε και μαλλί και **πλέκανε γάντια, πουλόβερ και κάλτσες**, γιατί είχε πολύ κρύο στα βουνά. Είχε και πολύ φτώχεια τότε παιδιά, και δεν είχαν πράγματα τα καταστήματα. Αύριο θα ζωγραφίσουμε αυτές τις γυναίκες.***⁷¹

Αυτοί είναι ακριβώς οι όροι με τους οποίους ο Billing (1995) κατανοεί τον εθνικό ρόλο των γυναικών. Η έμμεση υποστήριξη των ανδρών και κατά προέκταση της εθνικής οικογένειας (με νερό, ψωμί, σφαίρες και φάρμακα) και η θυσία βάζουν τις γυναίκες σε ένα παράγωγο (δεύτερο, μη πρωταγωνιστικό) ρόλο σε σχέση με τις επιχειρήσεις του έθνους. Η Enloe (1990) ισχυρίζεται ότι μέσα στην προοπτική της αρσενικοποιημένης μνήμης (masculinized memory) οι γυναίκες υποβιβάστηκαν σε ήσσονος σημασίας συχνά συμβολικούς ρόλους στα εθνικά κινήματα και συνιστούν είτε εικόνες του έθνους που πρέπει να εξυψωθούν και να προστατευθούν είτε λεία ή λάφυρα του πολέμου που πρέπει να ταπεινωθούν και να ντροπιαστούν. Και στις δύο περιπτώσεις, τα πραγματικά δρώντα υποκείμενα είναι οι άνδρες οι οποίοι υπερασπίζονται την ελευθερία, την τιμή, την πατρίδα και τις γυναίκες τους. Πρόκειται για τη συμβολική αντίστιξη «τιμή» και «ντροπή», έννοιες οι οποίες εκπροσωπούν κατά τον Herzfeld (1998) στην ελληνική περίπτωση τις θεμελιώδεις αυτοεικόνες του ελληνικού πολιτισμού. Η πρώτη για εξωτερική κατανάλωση και συνδέεται με τον Ελληνισμό και η δεύτερη για εσωτερική και συνδέεται με τη Ρωμιοσύνη, η μία αρσενική και η άλλη θηλυκή.⁷²

⁷¹ Η νηπιαγωγός θεωρεί πως αυτά τα πράγματα είναι ξεκαθαρισμένα (εννοώντας τον κοινωνικό ρόλο του φύλου) ακόμη και σε πολύ μικρά παιδιά και ενώ προσπαθεί πάντα να εμπλέκει όλα τα παιδιά στο συμμάζεμα και την καθαριότητα της αίθουσας, όπως επίσης ενθαρρύνει και τα αγόρια να παίζουν στο κουκλόσπιτο, δεν είναι σίγουρη, όπως δήλωσε, αν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν να ανατρέψουν τους παραδοσιακούς ρόλους.

⁷² Ο Herzfeld (1998) υποστηρίζει ότι η Ρωμιοσύνη συνδέεται περισσότερο με τις γυναίκες, και εκφράζει την οικειότητα του σπιτιού και την «ντροπή» των ανθρωπολόγων. Θεωρεί πως δεν είναι τυχαίο πως ο ένας όρος είναι γένους αρσενικού (Ελληνισμός) και ο άλλος θηλυκού (Ρωμιοσύνη) και ότι αυτό παραπέμπει στους δισμούς ενεργητικό-παθητικό και δημόσιο-ιδιωτικό. Οι Παπαταξιάρχης - Παραδέλλης (1992), όμως, επισημαίνουν ότι «τιμή» θεωρείται πως έχουν και τα δύο φύλα. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο που αυτή προστατεύεται καθώς αυτός υπαγορεύεται από τη «φύση» του κάθε

Πιθανώς η κορυφαία τέτοια εθνική εικόνα που μέσα από την αρσενικοποιημένη μνήμη εξυψώνεται είναι η θυσία «Ελληνίδων» προκειμένου να υποστηριχθεί η εθνική οικογένεια (αλλά και να αποσοβηθεί η μίανση της φυλής από τους αλλόφυλους και η «ντροπή») στο χορό του Ζαλόγγου.

Νηπ: Οι Σουλιώτες δεν φοβήθηκαν, πολέμησαν γενναία. Μερικοί πρόλαβαν και έφυγαν. Κάποιες μάνες, όμως, είπαν «θα πάρουμε τα μωρά μας και θα πέσουμε στο γκρεμό, καλύτερα σκοτωμένες παρά σκλαβωμένες». [Αρχίζει και τραγουδά το «έχε γεια καημένη κόσμε...»] Πέφτανε από τον ψηλό γκρεμό και σκοτώνονταν μαζί με τα παιδιά τους, γιατί παιδιά, προτιμούσαν να πεθάνουν παρά να ζουν σκλαβωμένες μαζί με τους Τούρκους. Το μέρος, λεγόταν Ζάλογγο, και έγινε παράδειγμα για τους υπόλοιπους Έλληνες και ξεσηκώθηκαν και είπαν «ή θα κάνουμε ελληνικό κράτος ή θα πεθάνουμε». Σουλιώτες και Σουλιώτισσες είστε και εσείς στη γιορτή!

Η εικόνα της μητρότητας είναι πολύ ισχυρή στη ρητορική του εθνικισμού, επιτρέποντας σε μια συγκεκριμένη ομάδα να ταυτιστεί με όρους μιας οργανικής μονάδας: την οικογένεια (O'Brien 1996). Μια ματιά προς τα πίσω πάντα περιλαμβάνει τις γυναίκες ως μητέρες του έθνους. Πιθανώς η εικόνα της Σουλιώτισσας που πετάει το παιδί της και πέφτει και η ίδια στο γκρεμό παραπέμπει στο αρχέτυπο αυτό της «μητέρας του έθνους» που θυσιάζει εαυτήν και το έθνος, σε συμβολικό επίπεδο, αν δεν γίνεται να ικανοποιηθεί το «πρόταγμα της εθνικής ολοκλήρωσης».

Μάλιστα στο φαντασιακό της νηπιαγωγού ανατρέπεται (αναστρέφεται) ο ισχυρισμός του O'Brien ότι στις σύγχρονες κοινωνίες, η οικογένεια τυπικά πραγματώνεται ως ένας ιδιαίτερος θεσμός, μάλλον α-πολιτικός, έξω από την εγκόσμια σφαίρα των οικονομικών, της πολιτικής και τις ιστορικές διαδικασίες της αλλαγής και της εξέλιξης. Διότι στην περίπτωση αυτή οι Σουλιώτισσες με τη θυσία των ίδιων και του παιδιού/έθνους τους -με την επιλογή του θανάτου παρά της σκλαβιάς για την οικογένεια/έθνος⁷³- επιχειρούν και καταφέρνουν να επιδράσουν

φύλου με σαφή εμπλοκή της σεξουαλικότητας. Η Ελένη Βαρίκα επίσης θεωρεί ότι η «υπεράσπιση της γυναικείας αγνότητας και του παραδοσιακού ανδρισμού πέρασε μετεπαναστατικά μέσα από την άρνηση των ευρωπαϊκών ηθών που θεωρήθηκαν εκφυλιστικά» (Εξερτζόγλου, 2010).

⁷³ Πολλοί θεωρητικοί του εθνικισμού επισημαίνουν την τάση των εθνικιστών να συνδέουν το έθνος με την οικογένεια (McClintock, 1991). Πρόκειται για ένα νοικοκυριό με ανδρική ηγεμονία στο οποίο και

παραδειγματικά τους άλλους Έλληνες της εποχής εκείνης και να επηρεάσουν την πολιτική ιστορία προς την κατεύθυνση της επιτυχούς αναγέννησης της εθνικής πολιτείας. Με τον τρόπο αυτό οι γυναίκες τοποθετούνται ξανά στο πλαίσιο της παράδοσης και της ιστορίας και όχι (μόνο) της φύσης, ως η φυσική καταγωγή της φυλής, εν μέρει αντιστρέφοντας και ανατρέποντας τον ισχυρισμό του O'Brien.

Το παραπάνω εύρημα αποτελεί παράδειγμα της αντινομίας του εθνικισμού που νοσταλγεί αλλά και «αποφολιδώνεται» από το παρελθόν μέσα από την αντίφαση του φυσικού διαχωρισμού των φύλων: οι γυναίκες παρουσιάζονται μεν ως το αρχετυπικό και αυθεντικό σώμα της εθνικής παράδοσης, αλλά οι άνδρες είναι τελικά ο προοδευτικός φορέας του εθνικού εκσυγχρονισμού.⁷⁴ Οι γυναίκες γίνονται έτσι ιστορικές φιγούρες ενάντια στην ιστορική πρόοδο των ανδρών. Εκτρέπονται από τον μετασηματισμό που υπόσχεται η εθνική ιθαγένεια καθώς είναι επιφορτισμένες με την πολιτισμική παράδοση (Kandiyoti, 1991). Όμως η τυπική γλώσσα του εθνικισμού ξεχωρίζει τις γυναίκες ως μία συμβολική αποθήκη της ταυτότητας της ομάδας (Kandiyoti, 1991). Η ταυτότητα του έθνους θα αναζητηθεί σε συγκεκριμένους ιστορικούς ισχυρισμούς και παραδόσεις που εστιάζουν στον ρόλο των γυναικών σε σχέση με το σπίτι και την οικογένεια. Και στον λόγο της νηπιαγωγού οι γυναίκες εμφανίζονται να «μην βγαίνουν από το σπίτι» και να αφιερώνουν τον άπλετο χρόνο που είχαν υφαίνοντας «ρούχα και κουβέρτες» στον αργαλειό (η παραδοσιακή χρήση του αργαλειού αποτελεί υπενθύμιση για τη συνέχεια του ελληνικού έθνους⁷⁵), αποδεχόμενες μάλιστα τον ρόλο αυτό «τραγουδώντας».

τα δύο φύλα έχουν «φυσικούς» ρόλους να παίζουν. Ενώ ο πολιτικός ρόλος των γυναικών είναι εντελώς υποβαθμισμένος, στα εθνικιστικά κινήματα και στην πολιτική καταλαμβάνουν ένα σημαντικό συμβολικό χώρο ως μητέρες του έθνους. Η αγνότητά τους πρέπει να είναι αδιαμφισβήτητη και έτσι οι εθνικιστές συχνά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλική συμπεριφορά των γυναικών. Οι άνδρες είναι υπερασπιστές της οικογένειας και του έθνους και οι γυναίκες οφείλουν να ενσαρκώνουν την οικογενειακή και την εθνική τιμή. Η ατίμωση των γυναικών (όπως αυτή που προσπαθούσαν να αποφύγουν οι Σουλιώτισσες στο Ζάλογγο) συνεπάγεται ατίμωση της οικογένειας, του έθνους και τελικά των ανδρών.

⁷⁴ «Ο εθνικισμός είναι ένα μοντέρνο πρόγραμμα που επικαλείται όμως μυθική καταγωγή από τα αρχαϊκά χρόνια. Αυτή η αντίθεση λύνεται όταν η εθνική ώρα (nation time) αποκτά φύλο, οι γυναίκες θεωρούνται αντιπρόσωποι της εθνικής παράδοσης και οι άνδρες πρωταγωνιστές του εθνικού μοντερνισμού»: (Ramona Lenz, 2006, αναφέρεται στο Γαβρηλίδης, 2007). Αντιστοίχως «η γυναίκα εκφράζει από τη φύση της το καθολικό και έτσι θεμελιώνει “τον έσω της οικίας κόσμο”, ενώ ο άνδρας εκπροσωπώντας το ατομικό “θεμελιώνει τον έξω κόσμο της κοινωνίας”» (Εξερτζόγλου, 2010).

⁷⁵ Παραπέμπει επίσης στην Πηνελόπη και τους μνηστήρες, στην Αθηνά-Εργάνη και την υφαντική αναμέτρησή της με την Αράχνη.

Νηπ: Η Γερακίνα κάθε μέρα καθόταν στον αργαλειό και όταν έπρεπε να πάρει νερό έπαιρνε τη στάμνα της και πήγαινε στο πηγάδι. Όταν έπεσε μέσα ποιος πήγε να τη βγάλει;

Παναγιώτα: Το παλικάρι.

Νηπ: Ναι, και της υποσχέθηκε ότι θα τη βγάλει και θα την παντρευτεί.

Νηπ: Ναι... και τι κρατούσαν οι κοπέλες όταν πήγαιναν για νερό;

Εν χορώ: Κουβάδες.

Νηπ: Όχι δεν είχαν τότε πλαστικούς κουβάδες όπως τώρα. Τότε είχαν πήλινες στάμνες. Ακούστε πως πηγαίνανε. **Φορούσαν ωραίες φορεσιές και πολλά βραχιόλια για να είναι όμορφες γιατί στο δρόμο μπορεί να συναντούσαν κανένα παλικάρι και να έλεγε «τι όμορφη» και να την παντρευόταν...**

Εν χορώ: Ωωωω!!! [Με πνιχτά γέλια].

Νηπ: Γι' αυτό οι κυρίες οι **πονηρές ντύνονταν ωραία**. Και μια ωραία κοπέλα η Γερακίνα δεν πρόσεξε και έπεσε μέσα και έτρεξαν όλοι να τη βοηθήσουν αλλά πρώτα έφτασε ένα ωραίο παλικάρι και της είπε πως θα τη σώσει και μετά θα τη παντρευτεί.

Ακόμη και όταν έβγαιναν οι γυναίκες καμιά φορά από το σπίτι αυτό γινόταν «φαινομενικά» για να κουβαλήσουν νερό -μια δευτερεύουσα υπηρεσία του σπιτιού-, ενώ στην πραγματικότητα έβγαιναν «προς άγρα γαμπρού»: ντύνονταν με «ωραίες φορεσιές» και φόραγαν «πολλά βραχιόλια» για να είναι όμορφες, όπως λέει η νηπιαγωγός αναπαράγοντας ταυτόχρονα το στερεότυπο της «πονηρής» γυναίκας.

Νηπ: Οι γυναίκες δεν έβγαιναν από το σπίτι, είχαν πολύ χρόνο και κεντούσαν οι ίδιες τα ρούχα τους. Δεν είχαν μηχανές, αλλά αυτό εδώ. [Δείχνει μία φωτογραφία με έναν αργαλειό]. Αυτός είναι ένας αργαλειός, κάθε σπίτι είχε από έναν και με αυτό υφαίνανε. Εδώ καθόταν η κοπέλα και τραγουδούσε και έφτιαχνε τις κουβέρτες της και τα ωραία της τα ρούχα.

Οι σχέσεις λοιπόν των ανδρών και των γυναικών με το σύγχρονο κράτος έχουν διαφορετικές τροχιές: ενώ οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το παραδοσιακό πρόσωπο του έθνους και ο ρόλος τους ταυτίζεται με το βλέμμα προς τα πίσω στην

υποθετική καταγωγή και τις παραδόσεις (Nagel, 1998), οι άνδρες-γιοί κεφαλαιοποιούν αυτή τη γνώση και τη χρησιμοποιούν για να ωθήσουν το έθνος μπροστά, ιδιοποιούμενοι το μέλλον. Πιθανότατα μάλιστα ο εκτοπισμός αυτός των γυναικών από την ιστορία και η ταυτόχρονη εξύμνηση της σχέσης τους με την παράδοση -αφού υπήρξαν οι μητέρες και άρα συνδέουν το έθνος με τις ρίζες του-, αποτελεί την αποζημίωση αλλά ταυτόχρονα και την προσπάθεια συγκάλυψης της οικονομικής εκμετάλλευσής τους⁷⁶ στο πλαίσιο της οικογενειακής-οικιακής οικονομίας στην οποία διαδραμάτισε βασικό ρόλο κατά την προβιομηχανική εποχή και αργότερα κυρίως στις αγροτικές περιοχές, καθώς αποτελούσε ο αργαλειός το κύριο μέσο ύφανσης και κλωστοϋφαντουργίας.

10.6. Τα παιδιά και οι περιπέτειες των νοημάτων...

Θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τη διαπραγμάτευση των νοημάτων μεταξύ των παιδιών και της νηπιαγωγού καθώς επίσης και μεταξύ των νηπίων των ίδιων. Θα περιγραφούν διαδικασίες κατά τις οποίες η αφήγηση της νηπιαγωγού σε σχέση με το εθνικό, θρησκευτικό στοιχείο αλλά και με ευρύτερες πολιτικές έννοιες (δημοκρατία, ελευθερία, ειρήνη) ανακόπτεται, ανατρέπεται ή αναιρείται καθώς τα παιδιά κατά κάποιο τρόπο “αντιστέκονται” προτάσσοντας το προσωπικό βίωμα, την επιθυμία ή τη διαφορετική άποψη, αναδεικνύοντας πτυχές αυτενέργειας, αυτοπεποίθησης, αυτονομίας και χιούμορ πραγματικά εντυπωσιακές. Επιπλέον σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά είτε απλώς απαντούν και παρεμβαίνουν με “εύλογες” παρατηρήσεις είτε επιχειρηματολογούν χρησιμοποιώντας πληροφορία και γνώση εκπορευόμενη από την ίδια τη νηπιαγωγό, αλλά που στη δεδομένη στιγμή δεν εξυπηρετεί το ιδεολογικό στίγμα που επιχειρεί αυτή να δώσει, αναδεικνύοντας έτσι την αντίφαση, το ανορθολογικό στοιχείο και την ανακολουθία της εθνικοθρησκευτικής ρητορικής.

10.6.1. Εύλογες απαντήσεις-παρεμβάσεις

Σε αυτή την κατηγορία συναντάμε στον λόγο των παιδιών επιχειρήματα και παρεμβάσεις οι οποίες συνάδουν με την “κοινή λογική” που δεν εξυπηρετούν όμως

⁷⁶ Οι γυναίκες που ήξεραν να χειρίζονται αργαλειό φαίνεται να προτιμούνταν από τους άνδρες που περίμεναν να συνεισφέρουν αυτές τις δεξιότητές τους («*Τα παλικάρια τα καλά θέλουν καλές γυναίκες να ξέρουν ρόκα και αργαλειό, να ξέρουν να κεντάνε...*») βλ. <http://www.stefaniada.gr/docs/pdf/argaleios.pdf>

την εξέλιξη αλλά και τη συγκρότηση της συζήτησης είτε σε θρησκευτικό είτε σε εθνικοπατριωτικό επίπεδο, όπως την επιδιώκει η νηπιαγωγός. Για παράδειγμα όταν η νηπιαγωγός προσπαθώντας να εκμαιεύσει το «σωστό» πλαίσιο αφήγησης, σχετικά με το γάμο της Κανά, ρωτάει τα παιδιά για τον τόπο του συμβάντος, αυτά προφανώς αναφέρουν την εκκλησία ως το πλέον συμβατό χώρο και καθόλου δεν σκέφτονται το πολύ γήινο και κοσμικό γεγονός του «γλεντιού». Στη συνέχεια πιο εύλογη διέξοδος από το πρόβλημα, «τέλειωσε το κρασί», θεωρείται απλά ο ανεφοδιασμός:

Κωνσταντίνος: *Ένας Θεός και μία θεή.*

Ραφαέλα: *Ο Χριστός και η μαμά του.*

Νηπ: *Είναι σε εκκλησία ή σε γλέντι;*

Κωνσταντίνος: ***Σε εκκλησία.***

Νηπ: *Όχι, βρε παιδιά, σε γλέντι είναι. Σε γάμο ή σε βαφτίσια;*

Κωνσταντίνος: *Σε βαφτίσια. [Δεν προλαβαίνει κανένα άλλο παιδί να μιλήσει].*

Νηπ: *Σε γάμο είναι. Και τους τελειώνει το κρασί και τι γίνεται μετά;*

Κωνσταντίνος: ***Πάνε και φέρνουν άλλο κρασί.***

Το παραπάνω παράθεμα αποτελεί ένα δείγμα εύλογης απάντησης του παιδιού το οποίο αναγνωρίζει τις δύο θεϊκές μορφές και αποπειράται να τις τοποθετήσει στο σωστό χώρο/πλαίσιο (εκκλησία) και συνεχίζει, σύμφωνα με την κοινή λογική, για να δώσει τη λύση στη συνθήκη εκείνη, όπου το κρασί έχει τελειώσει, ακυρώνοντας το πλαίσιο που επιδιώκει να δομήσει η νηπιαγωγός, προκειμένου να περιγράψει το θαύμα. Πρόκειται για μια φυσιολογική και αυτονόητη παρέμβαση εκ μέρους των παιδιών που εκ των πραγμάτων αναιρούν τη μεταφυσική διάσταση στον λόγο της και αλλοιώνουν την επιδιωκόμενη ατμόσφαιρα

[Από συζήτηση εμπέδωσης του πολέμου με τους Ιταλούς].

Νηπ: *Φεύγανε από όλες τις ελληνικές πόλεις φαντάροι με το τρένο για το μέτωπο στην Αλβανία. Και τι λεζούλα είπαμε πως φώναζαν;*

Ραφαέλα: ***Βοήθεια!!***

Νηπ: ***«Αέρα»***, βρε παιδιά. ***«Αέρα δεν θα πάρετε την πατρίδα μου!»***

Άλλη μία εύλογη απάντηση παιδιού το οποίο θεωρεί ότι στις δυσχερείς καταστάσεις καλούμε σε βοήθεια. Η νηπιαγωγός επανορθώνει δίνοντας το ηρωικό στίγμα μέσα από μια ιαχή σύμβολο για την εθνική ιστορία.

[Από συζήτηση εμπέδωσης του πολέμου με τους Ιταλούς]

Νηπ: *Τώρα θα μάθουμε καλά τον 'Ντούτσε'. Ποιος είναι ο Ντούτσε;*

Κωνσταντίνος: *Ένας άνθρωπος...*

Νηπ: *Ο Ιταλός και ο Τζιάνο ο άλλος ο Ιταλός στρατηγός.*

Νηπ: *Ποιοι κήρυξαν τον πόλεμο;*

Κωνσταντίνος: **Οι στρατιώτες.**

Νηπ: *Οι ιταλοί και βομβαρδίζανε τις πόλεις και οι σειρήνες ηχούσαν!*

Το παιδί επιλέγει την ανθρώπινη και τη στρατιωτική ιδιότητα για να απαντήσει. Όμως βασικό στοιχείο όταν μιλούμε για τους εχθρούς είναι η εθνικότητά τους και αυτό περιμένει η νηπιαγωγός. Όπως έδειξε κι ο Jahoda (1963) στις μικρές ηλικίες δεν υπάρχει αυθόρμητη εθνική ταύτιση και τα παιδιά σε ανάλογες ερωτήσεις στην έρευνά του απαντούσαν με κριτήριο είτε το φύλο τους είτε ευρύτερες κατηγορίες όπως τα “ανθρώπινα όντα”.

[Από τη συζήτηση για την επανάσταση του '21].

Νηπ: *Στα χωριά. Οι Τούρκοι, όμως, επειδή ήθελαν να κάνουν το απόλυτο κακό πήγαιναν στα χωριά και έπαιρναν τα παιδιά από τις μαμάδες. Ε, μετά και από αυτό ξεσηκώθηκαν όλοι και τι άλλο θα μπορούσαν να ζητάνε;*

Ραφαέλα: **Ειρήνη.**

Νηπ: **Ελευθερία**

Ραφαέλα: **Και ειρήνη**

Το παιδί θεωρεί πως σε καιρό πολέμου η ειρήνη είναι το πρόταγμα και όχι η ελευθερία. Η επιμονή του παιδιού σε αυτή την άποψη δεν εξυπηρετεί το πλαίσιο αφήγησης του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα.

[Μετά από ακρόαση μιας συνέντευξης ενός ανθρώπου που κατά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο ήταν παιδί και περιγράφει τις συνθήκες διαβίωσης και τα πολεμικά δρώμενα].

Νηπ: *Καταλάβατε τι είπε ο παππούς;*

Κωνσταντίνος: *Για τον πόλεμο που δεν πέθανε αλλά οι άλλοι πέθαναν.*

Αυτό ακριβώς είπε ο παππούς, ο οποίος στην αφήγησή του εστίασε στον τρόπο που αυτός γλίτωσε και επιβίωσε, χωρίς εξάρσεις ηρωισμού και εθνικής έπαρσης.

[Από την προετοιμασία για τη γιορτή του Πολυτεχνείου].

Νηπ: *Θα σας πω μια ιστορία. Όταν εγώ ήμουν λίγο πιο μεγάλη από εσάς, μικρό παιδάκι δηλαδή, ο κόσμος δεν είχε τηλεοράσεις αλλά όλοι είχαν ραδιόφωνο. Ανοίγουμε μια μέρα το ραδιόφωνο και ακούμε «εδώ πολυτεχνείο, εδώ πολυτεχνείο». Ήταν από το σχολείο που πηγαίνουν τα μεγάλα παιδιά και μαθαίνουν...*

Ειρήνη: *Γράμματα.*

Νηπ: *Όχι, να χτίζουν σπίτια μαθαίνουν. Αυτά λοιπόν τα παιδιά κλειδώθηκαν μέσα στο πολυτεχνείο και φώναζαν «ελευθερία». Γιατί λέτε;*

Ειρήνη: *Επειδή τους κλείδωσαν μέσα.*

Νηπ: *Όχι, μόνοι κλειδώθηκαν.*

Οι απανωτές εύλογες και απορρέουσες από την κοινή λογική απαντήσεις του παιδιού δε συνάδουν με την επιδιωκόμενη αφήγηση και η νηπιαγωγός παρεμβαίνει διορθώνοντας τις εύστοχες απαντήσεις του κοριτσιού προς χάρη της “ακρίβειας” της ιστορικής αφήγησης

[Κατά την προετοιμασία της γιορτής για την 25^η Μαρτίου].

Νηπ: *Στη γιορτή όλοι θα φοράτε παραδοσιακές στολές. Τι φοράει εδώ ο τσολιάς; [Σιωπή]. Φοράει παντελόνι;*

Παναγιώτα: *Φούστα.*

Νηπ: *Φούστα; [Με έντονη απορία].*

Ραφαέλα: *Φουστάνα.*

Νηπ: *Φούστα, φουστάνα ή φουστανέλα;*

Εν χορώ: *Φουστανέλα!*

Νηπ: *Τι ήταν η Γερακίνα;*

Νίκη: *Δεν ξέρω...*

Κων: *Εγώ ξέρω. Ήταν μία γερακίνα.*

Νηπ: *Ήταν κοπέλα ή πουλί βρε παιδιά;*

Εν χορώ: *Κοπέλα...*

Κων: *Φορούσε τα καλά της και πήγαινε να πάρει νερό...*

Νηπ: *Τι ρούχα φορούσε δηλαδή; Κοιτάζτε εδώ.* [Δείχνει τις φωτογραφίες στο ταμπλό].

Κων: *Αποκριάτικα.*

Νηπ: ***Όχι αποκριάτικα. Παραδοσιακά.***

Οποιοσδήποτε τρόπος ένδυσης παρεκκλίνει από το σύγχρονο τρόπο είναι λογικό τα παιδιά να το θεωρούν μεταμφίεση και να τον εντάσσουν στην αποκριάτικη ατμόσφαιρα.

[Από ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο πραγματοποίησαν φοιτήτριες στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Μία φοιτήτρια έχει τυλίξει μία μαύρη κούκλα σε ένα πανί και προκαλεί συζήτηση στην παρέα].

Φοιτήτρια: *Όλα λοιπόν τα μωράκια τα ταΐζουμε εμείς.* [Αποκαλύπτει τη μαύρη κούκλα]. **Μου μοιάζει;**

Εν χορώ: *Όχι!*

Φοιτήτρια: *Γιατί;*

Κάποιο παιδί: ***Γιατί είναι ψεύτικο...***

Φοιτήτρια: *Ξέρετε τι σας έφερα σήμερα; Ένα μωρό, το δικό μου μωρό.*

Πώς φαντάζεστε πως είναι;

Ειρήνη: *Μαύρο.* [Προφανώς έχει δει την φοιτήτρια να τυλίγει τη μαύρη κούκλα στην πάνα].

Φοιτήτρια: ***Αφού είναι δικό μου. Πώς είναι μαύρο;***

Φοιτήτρια: *Οι γονείς αυτού του μωρού τι είναι;*

Εν χορώ: Μαύροι!

Φοιτήτρια: *Άλλα μωράκια εκτός από άσπρα και μαύρα υπάρχουν;*

Νίκη: *Κόκκινα...*

Φοιτήτρια: *Έχεις δει πουθενά κόκκινα μωράκια. Δεν υπάρχουν, υπάρχουν όμως κίτρινα. Τώρα θα σας διαβάσω ένα παραμύθι. Ο τίτλος του είναι «ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος».*

Τα παραπάνω παραθέματα συνιστούν χαρακτηριστικά παραδείγματα υποτίμησης της νοημοσύνης των παιδιών.

[Η φοιτήτρια στη συνέχεια διαβάζει τον «Κότσυφα και το γλάρο» παραμύθι με αντιρατσιστικό μήνυμα και μετά προκαλεί συζήτηση]:

Φοιτήτρια: *Γιατί δεν τον θέλουν;*

Παναγιώτα: *Γιατί δεν τον ξέρουν.*

Ειρήνη: *Γιατί είναι μαύρος.*

Φοιτήτρια: *Τον αγαπάνε;*

Εν χορώ: *Όχι.*

Φοιτήτρια: *Γιατί;*

Ειρήνη, Νίκη: *Γιατί είναι μαύρος.*

Φοιτήτρια: *Τι νιώθει;*

Παναγιώτα: *Στεναχώρια.*

Φοιτήτρια: *Γιατί;*

Παναγιώτα: *Γιατί δεν τον αγαπάνε.*

Νίκη: ***Έπρεπε να είχε άσπρη μπογιά για να βαφτεί.***

Φοιτήτρια: *Και μετά τι γίνεται και τον αγαπάνε;*

Νίκη: *Γιατί τους διαβάζει βιβλία.*

Φοιτήτρια: *Τώρα δεν έχουν πρόβλημα που είναι μαύρος;*

Ραφαέλα: *Όχι, γιατί τους διάβαζε βιβλία.*

Φοιτήτρια: *Μα δεν είναι μαύρος;*

Παναγιώτα: ***Δεν πειράζει όλα τα μωρά πρέπει να τα αγαπάμε.***

Η άγωνα επιμονή της φοιτήτριας στην απόρριψη που εισπράττει ο κότσυφας επειδή είναι μαύρος και η αμφίβολη στόχευση αυτής της επιλογής «αναγκάζει» τα

δύο κορίτσια να δώσουν λύση στο αδιέξοδο το πρώτο με μια «αφομοιωτική» προσέγγιση *«έπρεπε να είχε άσπρη μπογιά για να βαφτεί»* και το δεύτερο με μία ανθρωπιστική *«δεν πειράζει όλα τα μωρά πρέπει να τα αγαπάμε»*.

[Τα παιδιά χρωματίζουν φωτοτυπίες με φιγούρες παιδιών από διάφορα κράτη, Κινέζα, τσολιάς, Ολλανδέζα, ένας ινδιάνος, ένας καουμπόη και μια σπανιόλα, ένας Εσκιμώος και ένας αφρικανός με τη στερεοτυπική «παραδοσιακή» τους αμφίεση].

Νηπ: *Τι κοριτσάκι είναι αυτό;*

Νίκη: *Κινέζικο*

Νηπ: *Πώς το κατάλαβες;*

Νίκη: *Από τα μαλλιά προς τα πάνω...*

Νηπ: *Και τα μάτια; Είναι όπως τα δικά μας ή είναι σχιστά;*

Εν χορώ: *Σχιστά!*

Ειρήνη: *Φοράει και ρόμπα...*

Νηπ: *Τι φοράνε οι ινδιάνοι;*

Κων: *Ρούχα.*

Νηπ: *Σαν τα δικά σου;*

Νίκη: *Δέρματα από ζώα*

Νηπ: *Για έλα λοιπόν να μας δείξεις στο χάρτη τη σπανιολίτσα. Τι γίνεται στην Ισπανία, ξέρετε; Πες μας Χριστίνα. Το κορίτσι δεν μιλάει. Εκεί έχουν πολλούς ταύρους και σε κάτι γήπεδα που τα λένε αρένες τρέχουν οι ταυρομάχοι με ένα κόκκινο πανί και προσπαθούν να τους αποφύγουν.*

Όλα τα παραπάνω παραθέματα επαληθεύουν την άποψη που θέλει τις γιορτές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο εμποτισμένες με τόσο έντονα φολκλόρ στοιχεία, ώστε να επιτυγχάνουν ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα από τον κοινώς αποδεκτό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναπαράγουν τα στερεότυπα αντί να τα ανατρέπουν (τα παιδιά έτσι κι αλλιώς διαθέτουν ήδη αυτήν τη στερεοτυπική γνώση-ρόμπες φορούν οι Κινέζες και δέρματα ζώων οι Ινδιάνοι) διευρύνοντας ακόμη

περισσότερο το πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες (Μάγος, 2012)⁷⁷.

Σε όλες τις προηγούμενες περιπτώσεις η συζήτηση γίνεται με την ευκαιρία μιας «ρουτίνας» καθημερινής και τυπικής (παρεούλα) που δίνει την ευκαιρία για επεξεργασία θεμάτων μέσα από την παραγωγή, έκθεση και ερμηνεία πολιτιστικής γνώσης, αξιών και πεποιθήσεων (Corsaro, 2005). Είναι χαρακτηριστικό πως τα παιδιά δεν λένε αν συμφωνούν με τις διορθωτικές παρεμβάσεις της νηπιαγωγού, σε μερικές περιπτώσεις επιμένουν ξεκάθαρα στην άποψή τους, ενώ αρκετές φορές δεν απαντούν καθόλου. Επομένως παραμένει προς έρευνα το θέμα του κατά πόσον «πείθονται» από την αφήγηση της νηπιαγωγού και κατά πόσο αναπλάθουν ενεργητικά (Vygotsky, 1962) τις αντιφάσεις της, την αμηχανία της, τις διακοπές της κλπ. είτε προς επίρρωση των δικών τους αρχικών απόψεων είτε προς κατεύθυνση άσχετη με την επιθυμητή. Έτσι και αλλιώς, τα πραγματευόμενα θέματα είναι πολυεπίπεδα και επιδέχονται διαφορετικών ερμηνειών και δεν φαίνεται γιατί τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να πάνε σπίτι τους με την εντύπωση ότι «ο Χριστός τα έπινε στην Κανά» ή ότι στην επανάσταση οι Έλληνες ζητούσαν «ειρήνη» και όχι ελευθερία, ενώ στον πόλεμο κύριος σκοπός είναι πώς «να γλυτώσουμε και να μη πεθάνουμε». Έτσι και αλλιώς η άποψη πως ένα «κείμενο» μπορεί να αναγνωστεί μονοσήμαντα φαίνεται να έχει πεθάνει για τους ενήλικες, πόσο μάλλον για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον η νηπιαγωγός φαίνεται να έχει παγιδευτεί ανάμεσα στη διαλογική διαδικασία της μοντέρνας παιδαγωγικής και την περιεχομενοκεντρική των ειδικών απαιτήσεων με τις οποίες είναι επιφορτισμένη η εθνοκεντρική εκπαίδευση που συνήθως δεν αφήνει περιθώρια αυτόνομης δράσης των παιδιών. Έτσι, λοιπόν, η μαιευτική μέθοδος καταρρέει αποκαλύπτοντας ένα πολιτιστικό πλούτο που συνήθως πάει χαμένος και ανεκμετάλλετος λόγω της εμμονής της νηπιαγωγού στον αρχικό σκοπό εμπέδωσης των «σωστών» γεγονότων, νοημάτων και αξιών.

10.6.2. Αναπλαισίωση

⁷⁷ Τα προγράμματα αυτά, ειδικά όταν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της Αποκριάς, με αυτήν τη γραφική προσέγγιση, πολλές φορές υποβαθμίζουν ακόμη περισσότερο τον ξένο πολιτισμό, τον οποίο υποτίθεται επιδιώκουν να αναδείξουν. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή μόνο επιφανειακά με τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, χωρίς να μπορούν να διαχωρίσουν ποια από αυτά είναι πραγματικά και ποια φανταστικά, ποια αφορούν το παρελθόν και ποια το παρόν. Χωρίς αλληλεπίδραση και ουσιαστική κατανόηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και με την άκριτη αναπαραγωγή των στερεότυπων εικόνων των «άλλων» συνιστούν αυτά τα προγράμματα και οι γιορτές υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομούνται και επικυρώνονται οι προκαταλήψεις (Μάγος, 2012).

Με τον όρο αναπλαισίωση εδώ εννοούμε τη συνθήκη εκείνη κατά την οποία συναντάμε απαντήσεις των παιδιών που στηρίζονται σε πληροφορίες οι οποίες εκπορεύονται από την ίδια τη νηπιαγωγό από κάποιο προηγούμενο πλαίσιο συζήτησης με διαφορετική στόχευση και σκοπιμότητα. Τα παιδιά αναπαράγουν «σωστά» αυτήν τη γνώση, αλλά επειδή δεν εξυπηρετούν στην καινούρια συνθήκη τον επιδιωκόμενο σκοπό, απορρίπτονται ως λανθασμένες οι απαντήσεις/παρεμβάσεις τους ή απλώς παρακάμπτονται.

[Από τη συζήτηση για την 25^η Μαρτίου]

Νηπ: *Αλλά εδώ τι μαζεύουν;* [Στον πίνακα που δείχνει είναι ένα σημείο όπου συγκεντρώνουν χρήματα].

Κων: *Λεφτά.*

Νηπ: *Γιατί;*

Αλκης: *Για να έχουμε εμείς σήμερα σχολεία...*

Νηπ: *Όχι.*

Κων: *Για να σώσουν την πόλη.*

Νηπ: *Για όπλα, βρε παιδιά, για να νικήσουν!*

Εδώ έχουμε μία περίπτωση όπου τα παιδιά απαντώντας εύλογα χρησιμοποιούν γνώση από τον προηγούμενο καιρό στο πλαίσιο της διδασκαλίας της εθνικής επετείου εκπορευόμενη από την ίδια τη νηπιαγωγό, αλλά οι απαντήσεις δεν είναι οι προσδοκώμενες. Επανειλημμένως έχει πει πως ένα από τα σημαντικά οφέλη της επανάστασης ήταν ότι σήμερα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να πηγαίνουν στο σχολείο.

[Από τη συζήτηση για τη θρησκευτική διάσταση της 25^{ης} Μαρτίου].

Νηπ: *Γιατί ο Θεός διάλεξε την Παναγίτσα;*

Ξανθούλα: *Γιατί ήταν όμορφη.*

Παναγιώτα: *Μεγαλόχαρη, είχε πολλές χάρες.*

Κων: *Πήγαινε στον Θεό.*

Αλκης: *Έκανε πολλές δουλειές.*

Νηπ: *Στο ποίημα της Νίκης λέει ότι ήταν ταπεινή. Τι σημαίνει αυτό, είπαμε;*

Ενώ ήτανε πολύ όμορφη και πολύ καλή και όλοι την αγαπούσαν δεν ήτανε

«εγώ και εγώ»... Ο Θεός είδε πόσο ταπεινή ήταν. Ακόμη και στο χαρμόσυνο αυτό μήνυμα γονάτισε και είπε «ας γίνει όπως θέλει ο Θεός»...

Και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά απαντούν με βάση πληροφορίες που έχουν από τη νηπιαγωγό, που όμως δε θεωρούνται σωστές και αγνοούνται καθώς ο στόχος ήταν να μεταβιβάσει την έννοια της **«ταπεινότητας»**.

[Από την προετοιμασία για τη γιορτή των Χριστουγέννων]

Νηπ: *Ο Ιωσήφ που νομίζετε ότι είναι;* [Ο Μάκης σηκώνεται και δείχνει τους μάγους].

Νηπ: *Όχι, εδώ κάτω είναι. Είναι στεναχωρημένος ή χαρούμενος;*

Ραφαέλα: **Στεναχωρημένος.**

Νηπ: *Γιατί;*

Πολλά παιδιά: **Γιατί δεν βρήκαν σπίτι!**

Νηπ: *Ήταν στεναχωρημένος γιατί σκεφτόταν πώς ήρθε το παιδί του Θεού στον κόσμο!*

Αυτός ο διάλογος ακολουθεί τη μακρά συζήτηση για το θέμα της στέγης του Ιωσήφ και της Παναγίας. Και αφού τα παιδιά εμπέδωσαν το ότι δεν βρήκαν σπίτι η νηπιαγωγός τα “ακυρώνει” με μια αμφιβόλου ακρίβειας και σκοπιμότητας απάντηση.

[Από συζήτηση για τον Μ. Αλέξανδρο]

Νηπ: *Ο Αλέξανδρος ένωσε όλους τους Έλληνες και τους είπε θα φτιάξουμε ένα στρατό και μαζί έφτασαν σε πολύ μακρινές περιοχές και όπου πήγαιναν οι άνθρωποι μάθαιναν ελληνικά γιατί ήταν πολύ μεγάλος στρατηγός. Αύριο στην παραλία θα δούμε το άγαλμά του.*

Ειρήνη: *Εγώ έχω **μία εικονίτσα του.***

Νηπ: *Όχι. Τον Αλέξανδρο τον θυμόμαστε γιατί ήταν **μεγάλος πολεμιστής, όχι άγιος.** Ποιος θυμάται τι κρατούσε;*

Η περιγραφή του Μ. Αλεξάνδρου από τη νηπιαγωγό μοιάζει πάρα πολύ με αυτή του Αγίου Δημητρίου μέσα από μια τάση για αγιοποίηση των ηρώων και

ηρωοποίηση των αγίων. Στην εύλογη σύγχυση του παιδιού η νηπιαγωγός αναγκάζεται να διαχωρίσει τις ιδιότητες των δύο προσώπων.

[Από τη συζήτηση για το Μ. Αλέξανδρο].

Νηπ: ... *Και αυτή επειδή δεν πέθαινε πια έγινε γοργόνα, δηλαδή μισή άνθρωπος και μισή ψάρι και γυρνούσε στις θάλασσες και τι ρωτούσε τους ναυτικούς; «ζει ο βασιλιάς Αλέξανδρος»;*

Ειρήνη: *Αυτός, από πολύ καιρό έχει πεθάνει.*

Νηπ: *Όσοι λέγανε έτσι έκανε τρικυμία και τι γινόταν τα καράβια;*

Άλκης: *Πέφτανε στο βυθό.*

Νηπ: *Βουλιάζανε και αυτή γινόταν από όμορφη κοπέλα, μάγισσα. Και όταν της λέγανε ότι «ζει και βασιλεύει και τον κόσμο κυριεύει»;*

Η διήγηση της νηπιαγωγού έχει στοιχεία ιστορικής αφήγησης, δεν αναφέρει στα παιδιά ότι αυτό που αφηγείται είναι μύθος, ούτε αυτό αμφισβητείται από τα παιδιά. Όταν όμως ο Οδυσσέας χρησιμοποιεί στοιχεία (τη γοργόνα) από την ιστορία αυτή και τα αναπλάθει εντάσσοντάς τα στον προσωπικό χώρο φαντασίας του αυτά απορρίπτονται από τη νηπιαγωγό ως παραμύθι και μη αληθή.

Οδυσσέας: *Μου άρεσαν οι γοργόνες και τα περιστεράκια.*

Νηπ: *Είδες γοργόνες; Πού βρε Οδυσσέα;*

Οδυσσέας: *Κάτω στη θάλασσα. Και το άλογο.*

Νηπ: ***Η γοργόνα είναι μάλλον στο μυαλό σου γιατί είναι παραμύθι και όχι αλήθεια.***

[Από συζήτηση για τις φυλές].

Νηπ: *Και αυτός ο καουμπούης πού ζει;*

Ειρήνη: *Στο καουμποϊνο.*

Νηπ: *Στην Αμερική. Και τι δουλειά κάνανε;*

Νίκη: ***Σκότωναν τους Ινδιάνους.***

Νηπ: ***Ναι, αλλά έπιαναν και ζώα.***

Η νηπιαγωγός σε προηγούμενη συζήτηση, όπως βλέπουμε παρακάτω, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι οι λευκοί εξόντωσαν τους Ινδιάνους.

Νηπ: ... *Όχι, έχουν κόκκινο δέρμα και τους λέμε ερυθρόδερμους. Και κάποιοι άνθρωποι λευκοί, από την Ευρώπη, πήγαν στην Αμερική και τους σκότωσαν. Γιατί είχαν πιο δυνατά όπλα από αυτούς. Οι Ινδιάνοι τι είχαν;*

Νίκη: *Βέλη.*

Νηπ: *Θύμωσαν πολύ γιατί ήθελαν τα ζώα τους, τα βουβάλια τους και τη γη τους. Τώρα υπάρχουν πολύ λίγοι Ινδιάνοι. Τα παλαιότερα χρόνια όποιος δεν είχε το ίδιο χρώμα τον σκότωναν και όχι μόνο τους Ινδιάνους...*

[Από συζήτηση για την άνοιξη].

Νηπ: *Δεν μου λέτε, θυμόσατε τι είπαμε πως κρατούσαν τα παιδάκια όταν έμπαινε ο Μάρτης;*

Κων: *Σημαίες.*

Νηπ: *Σημαίες;*

Άλκης: *Ένα ψεύτικο χελιδόνι*

Κων: *Για να πουν πως έρχεται η άνοιξη...*

Νηπ: *Και τι άλλο κρατούσαν; [Σιωπή]. Λουλούδια, έτσι;*

Η απότομη αλλαγή του θέματος ακυρώνει τη γνώση των παιδιών, την εκπορευόμενη από τη νηπιαγωγό. Ο τεράστιος όγκος των πληροφοριών σε σχέση με την επανάσταση και η σύνδεσή της με τον συγκεκριμένο μήνα καθιστούν εύλογη την απάντηση του παιδιού (: σημαίες).

[Από συζήτηση για την 25^η Μαρτίου].

Νηπ: ... *Δεν αντέχανε την καταπίεση των Τούρκων και έφυγαν στα βουνά και κρυφά το βράδυ κλέβανε πράγματα από τα στρατόπεδα των Τούρκων. Εμείς λοιπόν είμαστε στο χωριό παιδάκια και περιμένουμε τους μπαμπάδες.*

Νηπ: *Ένα παιδί να διαλέξει μία εικόνα που του αρέσει και να μας πει γιατί...*

Ραφαέλα: *Αυτός εδώ ο πολεμιστής. [Δείχνει τον Κολοκοτρώνη].*

Νηπ: *Θυμάστε το όνομά του;*

Γιώργος: *Κολοκοτρώνης.*

Ραφαέλα: *Ήταν πολεμιστής στα παλιά χρόνια.*

Νηπ: ***Και όταν τον έβλεπαν οι Τούρκοι με το στρατό του τι έκαναν;***

Ραφαέλα: ***Κρύβονταν...***

Νηπ: *Γιατί;*

Ραφαέλα: ***Για να μην τους κλέβουν.*** [Η νηπιαγωγός διστάζει προς στιγμή].

Νηπ: ***Ναι, σωστά, έπαιρναν τα πράγματα από τους Τούρκους για να έχουν οι Έλληνες πολεμιστές. Αλλά τους φοβόντουσαν κιόλας γιατί ήταν πολύ γενναίοι...***

[Η Ειρήνη πήρε το βιβλίο για το «αθάνατο '21» και ήρθε δίπλα μου.

Ανοίγει σε μια σελίδα όπου υπήρχε η εικόνα ενός πολεμιστή].

Ειρήνη: *Κοίτα! Κλέφτης...*

Εγώ: *Δηλαδή τι έκανε;*

Ειρήνη: *Πολεμούσε του Τούρκους.*

Εγώ: ***Και γιατί τον είπες κλέφτη; Έκλεβε;***

Ειρήνη: ***Ναι αλλά μόνο τους Τούρκους***

Τα παιδιά είχαν την πληροφορία από τη νηπιαγωγό ότι οι Κλέφτες έκλεβαν τους Τούρκους, όμως στην καινούρια συνθήκη συζήτησης και με στόχο την ανάδειξη της γενναιότητας των Ελλήνων, αυτή η πληροφορία μάλλον υποβαθμίζει το γενναίο φρόνημα. Η νηπιαγωγός εγκλωβισμένη στη δική της αφήγηση αναγκάζεται να επανορθώσει. Την ιδέα του ηθικού σχετικισμού που αναδύεται από τη φράση «***ναι, σωστά, έπαιρναν τα πράγματα από τους Τούρκους για να έχουν οι Έλληνες πολεμιστές***» τη συναντάμε συχνά όταν μπαίνουμε στην εθνική αφήγηση και αλλάζουν περιεχόμενο και νόημα αξίες οι οποίες εκτός εθνικού πλαισίου είναι αδιαμφισβήτητες (η αξία της ανθρώπινης ζωής -δεν έχουμε δικαίωμα να την αφαιρούμε, ο σεβασμός στα υπάρχοντα των άλλων -δεν έχουμε δικαίωμα να τα κλέβουμε-). Και ενώ κανονικά η παραβίασή τους επισύρει «ποινές» στην εθνεγεργτική ατμόσφαιρα νομιμοποιείται και εξαιρείται. Επίσης, και το κορίτσι με την απάντηση που δίνει, «***ναι, αλλά μόνο τους Τούρκους***», φαίνεται να έχει κατανοήσει ότι σε αυτό το πλαίσιο το να κλέψει κανείς (τους Τούρκους) δεν είναι ηθικά μεμπτό.

[Από την προετοιμασία για τη γιορτή του Πολυτεχνείου].

Μάκης: *Εδώ κάνουν παρέλαση.* [Δείχνει μια φωτογραφία από διαδηλώσεις].

Νηπ: *Παρέλαση ή είναι κάποιοι στο δρόμο που φωνάζουν; Για δείτε καλά, είναι ο ένας πίσω από τον άλλον, όπως στην παρέλαση;*

Εν χορώ: *Όχι!*

Τα παιδιά μέχρι και αυτή τη χρονική στιγμή είχαν δει εικόνες πολλών ανθρώπων στο δρόμο σε περιπτώσεις παρέλασης. Είχε δώσει έμφαση και η ίδια η νηπιαγωγός σε αυτή την επετειακή πρακτική. Εύλογα απάντησε το παιδί.

[Από την προετοιμασία για την 25^η Μαρτίου. Όταν παρουσιάζεται η φλογέρα η Παναγιώτα λέει κάτι για Ινδιάνους].

Νηπ: *Δεν μιλάμε τώρα για Ινδιάνους. Μιλάμε για ελληνικά μουσικά όργανα που τα έπαιζαν στην Κέρκυρα, στη Ρόδο, στη Μακεδονία, στην Πελοπόννησο...*

Νίκη: *Στην Αμερική...*

Η συζήτηση αυτή πραγματοποιείται λίγο καιρό μετά από τη συζήτηση για τις φυλές, κατά την οποία μέσα από μια φολκλόρ προσέγγιση αναφέρθηκε αυτό το είδος πνευστού οργάνου σχεδόν ως “εθνικό” των Ινδιάνων. Τώρα, που άλλαξε το πλαίσιο και όλα έχουν ενδυθεί την ελληνικότητα η προηγούμενη γνώση απορρίπτεται ως άσχετη.

10.6.3. Προσωπικό βίωμα

Αυτή η κατηγορία αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά παρεμβαίνουν με τα προσωπικά βιώματα, τα οποία αφορούν εμπειρίες τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, και αλλάζουν τη ροή της συζήτησης δυσχεραίνοντας πολλές φορές την προσπάθεια της νηπιαγωγού για “ανακεφαλαίωση” και εμπέδωση νοημάτων και κομβικών σημείων αναφοράς για κάθε περίπτωση.

[Από συζήτηση μετά την 28^η Οκτωβρίου].

Οδυσσέας: *Εγώ πήγα στην Καβάλα και μετά με τη μαμά πήγαμε στη θάλασσα.*

Νηπ: *Στην παρέλαση πήγες;*

Οδυσσέας: *Ναι πήγα και είδα ένα **καβουράκι και τη γιαγιά τη Νίκη.***

Νηπ: *Γιατί τη γιαγιά σας τη λένε, Νίκη, ξέρετε; Ε, Νίκη;*

Νίκη: *Γιατί είναι γιαγιά...*

Νηπ: *Εμένα μου είπε η μαμά σας, όμως, πως όταν γεννήθηκε η γιαγιά οι Έλληνες είχαν πολλές νίκες κατά των Ιταλών και έτσι την ονόμασαν Νίκη για να τιμήσουν τους ήρωες. Νίκη πήγατε στην παρέλαση;*

Το παιδί προτάσσει το προσωπικό βίωμα έναντι της πρόθεσης της νηπιαγωγού για απαντήσεις που συνθέτουν την ιδανική εικόνα της επετείου. Μάλιστα η νηπιαγωγός επεμβαίνει και στην προσωπική ιστορία του παιδιού με την αναφορά στη γιαγιά του δίνοντας μία εκδοχή της ονοματοδοσίας της που συνάδει με την ηρωική εθνική αφήγηση.

[Από την προετοιμασία για τη γιορτή του Πολυτεχνείου]

Νηπ: *Γιατί παιδιά δεν ξέρουμε τι σημαίνει ελευθερία. Να λέμε τη γνώμη μας αλλά να μην ενοχλούμε τον άλλον. Εγώ εδώ μέσα ρωτάω τι θα κάνουμε ή αποφασίζω;*

Ραφαέλα: **Αποφασίζεις.**

Νηπ: *Κάποιες φορές, αποφασίζω, κάποιες, σας ρωτάω και κάποιες, ψηφίζουμε. Δεν ψηφίζουμε; Αλλά όταν ενοχλείτε τους άλλους, τι λέει η κυρία;*

Ραφαέλα: **Φωνάζει...**

Νηπ: *Γιατί; Γιατί ενοχλούν τους άλλους και τότε σταματούνε να ενοχλούν.*

Ραφαέλα: **Γιατί τους βάζεις τιμωρία!**

Νηπ: *Όχι, γιατί υπάρχουν κάποιοι κανόνες που πρέπει να τηρούμε. Ας μάθουμε τώρα ένα τραγουδάκι για τη γιορτή της Δευτέρας...*

Ενώ η νηπιαγωγός προσπαθεί να ορίσει βιωματικά τα όρια και το νόημα της ελευθερίας τα παιδιά, περιγράφοντας απλώς αυτό που βιώνουν καθημερινά στο νηπιαγωγείο, την αιφνιδιάζουν αναδεικνύοντας την ανακολουθία ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Και σε αυτή την περίπτωση το προσωπικό βίωμα του παιδιού και η καθημερινή εμπειρία στο νηπιαγωγείο φαίνεται να ανατρέπουν με φυσικότητα και ευστοχία την επιδίωξη της νηπιαγωγού να ορίσει τη δημοκρατία με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύοντας έτσι και τις παιδαγωγικές επιλογές και πρακτικές της

(συγκεντρωτισμός, επιβολή τιμωρίας) αλλά και τη διαφορετική πρόσληψη της καθημερινότητας μέσα στην τάξη από τα νήπια και τη νηπιαγωγό.

[Από συζήτηση μετά την Καθαρά Δευτέρα]

Νηπ: *Μάκη, εσύ που έλειπες, πες μας πώς πέρασες την Καθαρά Δευτέρα;*

Μάκης: *Ωραία!*

Νηπ: **Πέταξες χαρταετό;**

Μάκης: **Όχι!**

Νηπ: *Τι φάγατε εκείνη τη μέρα θυμάσαι;*

Μάκης: **Μακαρόνια με κιμά.** [Μετά από λίγη σκέψη].

Νηπ: *Όχι, δεν μπορεί να φάγατε μακαρόνια με κιμά. Κάτι άλλο θα φάγατε.*

Γιατί τη λέμε καθαρή Δευτέρα;

Ειρήνη: Γιατί καθαρίζουμε το στόμα μας από τις βρωμιές, δηλαδή από τα κρέατα

Νηπ: Δεν είναι ακριβώς βρωμιές, αλλά δεν τρώμε κρέας, γιατί ετοιμαζόμαστε για το Πάσχα, τη σταύρωση και την ανάσταση του Χριστού.

Το παιδί μέσα από ειλικρινείς απαντήσεις μιλά για το βίωμά του, το οποίο όμως ανατρέπει τα τυπικά παραδοσιακά χαρακτηριστικά της ημέρας. Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει προσπαθώντας να επανορθώσει και όταν άλλο παιδί υπερθεματίζει μιλώντας για «βρωμιές», αναγκάζεται να αναδιπλωθεί.

[Συζήτηση μετά από επίσκεψη στο ναό του Άγιου Δημητρίου].

Νηπ: *Τι σας άρεσε από την επίσκεψή μας;*

Ξανθούλα: *Εμένα μου άρεσε η φυλακή.*

Ραφαέλα: *Εμένα το ψηφιδωτό, το καινούριο όμως εκείνο που γυάλιζε...*

Οδυσσέας: **Εγώ έπεσα και χτύπησα το πόδι μου!**

Νηπ: *Τι σου άρεσε, Οδυσσέα, από την επίσκεψη, ρωτάω;*

Οδυσσέας: **Μου άρεσε που ήταν η μαμά μου και έπεσα και χτύπησα...**

Κωνσταντίνος: *Οι εικόνες και το πάτωμα...*

Η εμπειρία και τα συναισθήματα του παιδιού από την επίσκεψη στο ναό δεν συνάδουν με τις προσδοκώμενες απαντήσεις.

[Από τη συζήτηση μετά την 28^η Οκτωβρίου].

Νηπ: *Νίκη, μήπως θέλεις να μας πεις τώρα;*

Νίκη: *Δεν πήγαμε πουθενά.*

Νηπ: *Που είσαστε;*

Νίκη: *Στο σπίτι.*

Νηπ: *Πώς περάσατε;*

Νίκη: *Είδα τον ουρανό που ήταν πορτοκαλής...*

Νηπ: *Α! είδες το ηλιοβασίλεμα! Νίκο; Πήγατε στην παρέλαση;*

Νίκος: *Ναι*

Το παιδί επιλέγει τη δύση του ηλίου ως το σημαντικότερο βίωμα να καταθέσει παρακάμπτοντας την παρέλαση και το εθνικό νόημα. Η νηπιαγωγός δεν μπορεί να το αγνοήσει τελείως, αλλά αμέσως συνεχίζει την προσπάθεια με το επόμενο παιδί.

[Από τη συζήτηση για την παρέλαση μετά την 28^η Οκτωβρίου]

Ξανθούλα: *Εμείς, όταν ήμουνα σπίτι, είδα την Ειρήνη στο μπαλκόνι...*

Νηπ: *Στην παρέλαση πήγατε;*

Ξανθούλα: *Όχι πήγαμε στο χωριό, φάγαμε και κοιμηθήκαμε.*

Η αλήθεια του παιδιού ανατρέπει την αφήγηση...

Νηπ: *Σημαίες δεν είδες;*

Υπάτιος: *Είδα πολλές*

Γιώργος: *Πήγα στην παρέλαση, είδα μουσική.*

Νηπ: *Άκουσες μουσική. Τι όργανα; Κιθάρα ή τύμπανα;*

Γιώργος: *Τύμπανα.*

Νηπ: *Είδες μαθητές ή στρατιώτες;*

Γιώργος: *Τίποτα από τα δύο.*

Νηπ: *Α, θα είδες προσκόπους με στολές και τύμπανα!* [Το παιδί δεν απαντά].

Η νηπιαγωγός αναγκάζεται να απαντήσει αυθαιρετώντας εκ μέρους του παιδιού προκειμένου να δημιουργηθεί το προσήκον κλίμα.

[Μετά από επίσκεψη στο Λευκό Πύργο, στο άγαλμα του Μ. Αλεξάνδρου και σε μία παιδική χαρά]

Νηπ: *Υπάτιε, δεν μίλησες καθόλου!*

Υπάτιος: *Εμένα, μου άρεσαν οι κούνιες...*

Νηπ: *Μόνο;*

Υπάτιος: *Και ο Λευκός Πύργος...*

Νηπ: *Άλλο;*

Υπάτιος: *...τα δέντρα... η θάλασσα... τα αυτοκίνητα, τα πουλάκια.* [Το παιδί με την επιμονή της νηπιαγωγού μαζεύει ό,τι έχει ακουστεί μέχρι τώρα και το λέει].

Ειρήνη: *Μου έκανε εντύπωση εκεί στις πολεμίστρες, αλλά μου είχαν αρέσει κάτι άμαξες που είδαμε κάτω...*

Νηπ: *Που τις είδες;* [Με απορία].

Ειρήνη: *Κάτω τις είδα, με πόνυ, και οι άνθρωποι που έκαναν ποδήλατο και η φυλακή.*

Νηπ: *Κελιά τα λέμε αλλιώς. Η Έλενα;*

Έλενα: ***Τα περιστέρια***

Νηπ: *Α, τα περιστέρια που πετούσαν ε; Άλλο παιδάκι;*

Νηπ: *Νίκο;* [Το παιδί λέει κάτι που δεν καταλαβαίνω ούτε και η νηπιαγωγός και με κοιτάζει για βοήθεια αλλά δεν μπορώ να βοηθήσω. Τελικά παίρνει την πρωτοβουλία].

Νηπ: ***Σου άρεσε η σημαία;*** [Το παιδί κουνάει το κεφάλι αρνητικά].

Νίκος: ***Αυτοκίνητα, θάλασσα, ψάρια.*** [Πολύ πιο καθαρά και δυνατά από πριν].

Οι απαντήσεις των παιδιών δεν είναι οι αναμενόμενες μετά την επίσκεψη. Η νηπιαγωγός προσπαθεί να εκμαιεύσει τη “σωστή” απάντηση που συνδέεται με την εθνική σημασία των μνημείων που επισκέφτηκαν αλλά τα παιδιά εστιάζουν σε αυτά που βίωσαν ως σημαντικά (κούνιες, άμαξες, περιστέρια, θάλασσα...).

Ανατρέπεται εδώ η παραδοσιακή άποψη περί κοινωνικοποίησης των παιδιών η οποία υπαγορεύει την παθητική εσωτερίκευση του πολιτισμού των ενηλίκων.

Βλέπουμε αντίθετα πως τα παιδιά, σύμφωνα με τη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής (Corsaro, 2005), επιλέγουν από τον κόσμο των ενηλίκων τα στοιχεία εκείνα που συνάδουν με τα ενδιαφέροντά τους, τα ανασυνθέτουν και παράγουν καινούριες αξίες και συμπεριφορές. Και αυτό γιατί δρουν ανάλογα με το πώς αυτά τα ίδια ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τα πράγματα. Τα νοήματα αναδεικνύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και τα νοήματα αυτά μετασχηματίζονται και αναμορφώνονται ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες. Τα κοινωνικά νοήματα δεν είναι αυθύπαρκτα και στατικά αλλά απορρέουν από την ερμηνεία που αποδίδουν οι άνθρωποι στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Κυριαζή, 1999). Έτσι, στην καρδιά αυτής της θεωρίας υπάρχει η απόρριψη του μοντέλου ερέθισμα-απόκριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς το οποίο συγκροτήθηκε από τα μεθοδολογικά επιχειρήματα του θετικισμού και το βλέπουμε εδώ όντως να καταρρέει.

Κάποιες φορές η εκπαιδευτική κατάσταση μέσα στην τάξη φτάνει σε ξεκάθαρα αντιπαιδαγωγικές εκδηλώσεις, όταν παρά τα διακηρυγμένα εδώ και αρκετές δεκαετίες δόγματα της βιωματικής εκπαίδευσης τα οποία καλούν προς αξιοποίηση του προσωπικού βιώματος έτσι ώστε να προωθηθεί η μάθηση των παιδιών (Dewey, 1998) η νηπιαγωγός καταστέλλει αυτή την εκπαιδευτική εναλλακτική οδό -παρόλο που δεν την αγνοεί όπως φαίνεται από άλλες χρονικές στιγμές της διδασκαλίας της-, αφήνοντας «ανεκμετάλλευτο» όλο αυτόν το πλούτο που απορρέει από τα παιδιά.

10.6.4. Άποψη-γνώση

Τα παιδιά ως φορείς γνώσης και πληροφοριών που προέρχονται τόσο από το σχολικό όσο και από άλλα περιβάλλοντα (οικογενειακό, ΜΜΕ) παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κομίζοντας αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1977) στο σχολείο. Κάποιες φορές με τη γνώση αυτή (αλλά και με τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους) αλλάζουν τους όρους της συζήτησης και επαναδιαπραγματεύονται τα νοήματα.

[Από συζήτηση για τις φυλές πριν τις Αποκριές].

Νηπ: *Αυτός ο χάρτης εδώ είναι λέτε της Ελλάδας ή είναι μεγαλύτερος και έχει πιο πολλές χώρες;*

Εν χορώ: *Πολλές χώρες.*

Νηπ: *Εδώ ψηλά είναι ο Βόρειος πόλος που έχει όλο πάγους.*

Ειρήνη: *Από εκεί είναι ο Άγιος Βασίλης.*

Νηπ: ***Ε, κάποιιοι το πιστεύουν αυτό αλλά...***

Η προσωπική γνώση και μυθολογία του παιδιού ακυρώνεται προς χάρη της χριστιανικής εκδοχής του Άι Βασίλη (στην οποία είχε επιμείνει πολύ κατά την προετοιμασία της γιορτής των Χριστουγέννων) και της διαφύλαξης του πλαισίου συζήτησης.

[Από συζήτηση για την 25^η Μαρτίου].

Δείχνει μία εικόνα με ένα πλήθος ανθρώπων μάλλον πολεμιστών και ανάμεσά τους σε πολύ μεγαλύτερο μέγεθος μία ασπροφορεμένη δαφνοστεφανωμένη γυναίκα.

Νηπ: *Αυτή η κοπέλα ποια λέτε να είναι και τι έχει στο κεφάλι;*

Νίκη: *Στεφάνι.*

Νηπ: *Δάφνη. Τι συμβολίζει;*

Νίκη: *Να μην πολεμούν...*

Ραφαέλα: ***Είναι η Παναγία***

Νηπ: *Είναι η Ελλάδα μας και τους ευχαριστεί «ότι εσείς παλικάρια χύσατε το αίμα σας για την ελευθερία».*

Οι απαντήσεις των κοριτσιών που το ένα θεωρεί ότι αναπαρίσταται η ειρήνη και το άλλο η Παναγία αγνοούνται.

[Από την προετοιμασία για τη γιορτή των Χριστουγέννων]

Νηπ: *Πες μας Ραφαέλα. Όμως η Παναγίτσα γέννησε το Χριστό σε ένα σπίτι;*

Ραφαέλα: *Σε σπηλιά.*

Άλκης: *Σε ένα στάβλο*

Ραφαέλα: *Εκεί που ήταν τα αλογάκια και τα προβατάκια.*

Νηπ: *Γιατί δεν βρήκε σπίτι;*

Ραφαέλα: ***Γιατί ήταν φτωχή.***

Άλκης: *Δεν είχαν μαστόρους να χτίσουν.*

Παναγιώτα: ***Το φτιάξαν μόνοι τους, δεν είχαν μαστόρους.***

Νηπ: *Ρώτησα γιατί σε στάβλο και όχι σε σπίτι;*

Μάκης: *Γιατί δεν είχαν μαστόρους.*

Κωνσταντίνος: *Αυτή, η Παναγίτσα δεν είχε κλινική όπως τώρα.*

Νηπ: *Πολύ σωστά! Εγώ όμως ρώτησα αν είχε σπίτι; [Με κοιτάζει απηυδισμένη].*

Εν χορώ: *Είχε!*

Ειρήνη: *Επειδή δεν έβρισκε σπίτι...*

Απέλιπδα προσπάθεια της νηπιαγωγού να εκμαιεύσει τη σωστή απάντηση και εντυπωσιακή η αλληλεπίδραση των παιδιών.

[Από την προετοιμασία για τη γιορτή των Χριστουγέννων].

Νηπ: *Τι ξέρετε για τον Άγιο Βασίλη;*

Έλενα: *Τα πάντα.*

Νηπ: *Δηλαδή Έλενα; [Το κορίτσι μιλάει πολύ χαμηλόφωνα και δεν ακούω].*

Νηπ: *Τι είναι ο Άγιος Βασίλης;*

Άλκης: *Γλυκούλης.*

Ειρήνη: *Ομορφούλης.*

Νηπ: *Τα παιδιά γιατί τον αγαπάνε;*

Ειρήνη: *Γιατί φέρνει δώρα.*

Αυθόρμητες απαντήσεις.

Νηπ: *Εκτός από δώρα, παιχνίδια και ρούχα τι άλλο θέλουμε;*

Παναγιώτα: *Κασέτες.*

Νηπ: *Μόνο αυτά;*

Παναγιώτα: *Και υπολογιστή!*

Νηπ: *Μόνο για τον εαυτό μας;*

Ειρήνη: *Ναι.*

Νηπ: *Και όταν κάποιος στο σπίτι δεν είναι καλά;*

Ειρήνη: *Να ζητήσουμε να γίνουν καλά οι άρρωστοι.*

Παναγιώτα: *Να του ζητήσουμε να ντυθεί γιατρός!*

Η νηπιαγωγός φαίνεται να χάνει την υπομονή της προσπαθώντας να εκμαιεύσει την απάντηση που περιμένει και με κοιτάζει απογοητευμένη.

Νηπ: *Στην τηλεόραση τι βλέπουμε; Παιδάκια σε ειρήνη ή σε πόλεμο;*

Εν χορώ: ***Σε πόλεμο!***

Νηπ: *Άρα;*

Ειρήνη: ***Να έχουν ειρήνη!***

Προσπάθεια της νηπιαγωγού να μιλήσουν τα παιδιά για το αίτημα της ειρήνης. Τα παιδιά ειλικρινή και ευρηματικά τη δυσκολεύουν πολύ.

Στα παραπάνω παραθέματα αναδεικνύεται ο ενεργός ρόλος των παιδιών στη χρήση των πολιτισμικών εργαλείων και ο πλούτος της αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την κοινωνικο-ιστορική θεωρία του Vygotsky (1962), ενώ φωτίζεται η «μεταποιητική και διαπραγματευτική» διάσταση της κοινωνικής δράσης των παιδιών.

10.6.5. Επιθυμία

Οι προσωπικές επιθυμίες των παιδιών εκφράζονται και ανατρέπουν το πλαίσιο συζήτησης:

[Από την προετοιμασία για την 25^η Μαρτίου].

Νηπ: *Ποιο τραγούδι θα πούμε πρώτα;*

Νίκη: ***Στου Μανώλη την ταβέρνα!***

Νηπ: *Όχι βρε, για τη γιορτή λέω!*

Ραφαέλα: ***Τα κλεφτόπουλα!***

Οι ιδιαίτερες επιθυμίες των παιδιών αλλοιώνουν την εθνική ατμόσφαιρα.

Παναγιώτα: ***Εμείς αύριο θα πάμε στο τσίρκο. Γιατί δεν παίρνεις και εσύ τα παιδάκια σου να πάτε;***

Νηπ: *Θα πάμε αλλά θα πάμε και στο Ράδιο Σίτυ όπου θα είναι όλα τα παιδιά που κερδίσανε στο διαγωνισμό τραγουδιού. Δείχνει την αφίσα. Βλέπετε που είναι ντυμένα με παραδοσιακές στολές;*

Μάκης: *Ο Έλληνας θα είναι ντυμένος τσολιάς;*

Παναγιώτα: ***Γιατί δεν πας με τα παιδιά σου σε κανένα τσίρκο;***

Νηπ: *Πάω αλλά πάω και σε έκθεση ζωγραφικής. Να πάτε και εσείς!*

Παναγιώτα: ***Και αν δεν θέλουμε να πάμε;***

Νηπ: *Ε, τότε μην πάτε!*

Το παιδί υπερασπίζεται με σθένος την επιθυμία του να πάει στο τσίρκο. Η νηπιαγωγός υπερασπίζεται με το ίδιο σθένος την έκθεση ζωγραφικής και τα παιδιά τα ντυμένα με παραδοσιακές στολές. Στο τέλος το κορίτσι παίρνει την «άδεια» να κάνει αυτό που θέλει.

Νηπ: *Για τη γιορτή που θα κάνουμε να πείτε στις μαμάδες ότι όλοι πρέπει να είστε ντυμένοι τσολιάδες και ελληνοπούλες, αλλά θα συνεννοηθώ εγώ μαζί τους.*

Κων: *Εγώ δεν έχω στολή.*

Νηπ: *Θα κανονίσει η μαμά.*

Κων: ***Θέλω να ντυθώ σταυροφόρος!***

Νηπ: ***Δεν είναι αποκριές. Η Ραφαέλα θα είναι Παναγίτσα και η Ειρήνη άγγελος.***

Κων: ***Να φορέσω τη στολή του πειρατή;***

Άλκης: *Δεν έχουμε αποκριές.*

Νηπ: ***Τι χρώμα έχει η σημαία μας; Μπλε και άσπρο. Να φορέσετε λοιπόν ρούχα με αυτά τα χρώματα.***

Με την επιθυμία του το παιδί αντιστέκεται. Στη δεύτερη περίπτωση άλλο παιδί αναπαράγοντας τον λόγο της νηπιαγωγού επιχειρεί να “επαναφέρει στην τάξη” τον Κωνσταντίνο, ενώ η νηπιαγωγός θυμίζει τα εθνικά χρώματα που αρμόζουν στην ημέρα.

[Ο Νίκος και ο Μάκης από κοινού ζωγραφίζουν στο καβαλέτο].

Νηπ: *Κάντε τσολιάδες και ελληνοπούλες. [Όταν ολοκλήρωσαν τα παιδιά το έργο τους είχαν ζωγραφίσει ένα σπίτι και δύο φιγούρες μία εξολοκλήρου ροζ και μία πορτοκαλί. Αντίσταση μέσω ζωγραφικής]*

Νηπ: *Δεν μου λέτε; Εσείς στο σκετς τι παίζετε; Που είστε και τι είστε;*

Μάκης: *Ελληνοπούλες*

Νηπ: *Και τσολιάδες*

Οδυσσέας: *Εγώ καουμπόης*. [Εισπράττει ένα αυστηρό βλέμμα από τη νηπιαγωγό].

Αυτό που αναδεικνύεται σε αυτούς τους διαλόγους είναι ότι ο κοινωνικός κόσμος των παιδιών δεν μπορεί να κατανοηθεί με όρους τυχαίων σχέσεων ή με την υπαγωγή των κοινωνικών φαινομένων σε παγκόσμιους νόμους. Και αυτό γιατί οι ανθρώπινες πράξεις βασίζονται ή είναι εμποτισμένες με κοινωνικά νοήματα, προθέσεις, κίνητρα, στάσεις και αξίες. Όπως υποστηρίζουν οι Denzin & Lincoln (1998), ο νατουραλισμός, στο πλαίσιο του οποίου διενεργείται η παρούσα έρευνα, αρνείται οποιοδήποτε μοντέλο ή σχήμα τείνει να υπεραπλουστεύσει την πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής.

Ο Corsaro (2005) υποστηρίζει ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες πολιτισμικά ορίζοντας μία σχέση αμφίδρομη ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία τα παιδιά συχνά αντιστέκονται στα πολιτισμικά πρότυπα και στις ενήλικες αξίες προσπαθώντας να διαμορφώσουν τη δική τους «αυτόνομη» κουλτούρα αντίστασης.

Μέσα από αυτή τη δράση αναδεικνύονται και οι αντιφάσεις των κοινωνικών χώρων, όπως το σχολείο. Τα παιδιά, ακόμη και σε πολύ μικρή ηλικία⁷⁸, δε συμμορφώνονται απλά με τα καταπιεστικά χαρακτηριστικά του σχολείου όπως υποστηρίζει η ριζοσπαστική άποψη. Σε κάποιες περιπτώσεις αντιστέκονται, τροποποιούν τις πρακτικές του σχολείου και δεν περιορίζονται σε παθητικούς ρόλους, σε φορείς και προϊόντα της ευρύτερης κοινωνικής διαδικασίας. Δεν υπάρχει λοιπόν ακλόνητη συσχέτιση ανάμεσα στον προκαθορισμένο θεσμικό ρόλο και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά (αλλά και οι ενήλικες) ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται σε αυτό το ρόλο (Giroux, 1983).

Η έννοια της αντίστασης, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την απόκριση των παιδιών στα ερεθίσματα της νηπιαγωγού, αναδεικνύει την ανάγκη να κατανοηθεί βαθιά ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά διαμεσολαβούν και ανταποκρίνονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δικές τους εμπειρίες και στις δομές της κυριαρχίας και της καταπίεσης. Κεντρικές κατηγορίες που αναδύονται από την προβληματική της

⁷⁸ Ο Corsaro (2005) περιέγραψε τους τρόπους και τις στρατηγικές που επινοούν τα νήπια προκειμένου να αποφύγουν «καθήκοντα» στο νηπιαγωγείο όπως η καθαριότητα και η φροντίδα του χώρου.

αντίστασης είναι η εμπρόθετη δράση, η συνείδηση, η κοινή λογική και η φύση και η αξία της συνεπούς συμπεριφοράς (Giroux, 1983). Επιπλέον, η αντίσταση θεωρεί ο Giroux προσθέτει νέο θεωρητικό βάθος στην άποψη του Foucault ότι η εξουσία λειτουργεί έτσι ώστε να επιβληθεί σε ανθρώπους και να ασκηθεί από ανθρώπους μέσα σε διαφορετικά πλαίσια που δομούν σχέσεις αλληλεπίδρασης της κυριαρχίας και της αυτονομίας. Δηλαδή η εξουσία ποτέ δεν είναι μονοδιάστατη, δεν ασκείται μόνο ως μορφή κυριαρχίας αλλά επίσης και ως πράξη αντίστασης ή ακόμη ως έκφραση ενός δημιουργικού τρόπου πολιτιστικής και κοινωνικής παραγωγής έξω από μια άμεση άσκηση κυριαρχίας. Αυτό είναι σημαντικό γιατί η συμπεριφορά των “μειονεκτούντων” ομάδων δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια μελέτη κυριαρχίας ή αντίστασης. Ξεκάθαρα στη συμπεριφορά αυτών των ομάδων υπάρχουν στιγμές πολιτιστικής και δημιουργικής έκφρασης που υπαγορεύονται από μια διαφορετική λογική, όπως φάνηκε πολλές φορές στα παραπάνω παραθέματα. Πρέπει μέσα σε αυτές τις συμπεριφορές όπως και σε άλλες δημιουργικές μορφές αντίστασης να βρεθούν οι εικόνες της ελευθερίας. Ο Πεχτελίδης (2004), αντλώντας από τον Giroux αλλά αμφισβητώντας ταυτόχρονα διάφορες παραμέτρους της προσέγγισής του⁷⁹, θεωρεί ότι οι αντιστάσεις των παιδιών στην εκπαιδευτική πρακτική συνδέονται περισσότερο με τον τρόπο που η ιδεολογία αναπαράγεται μέσα από το σχολείο παρά με την ίδια την ιδεολογία γύρω από την εκπαίδευση. Επισημαίνει πως τα παιδιά αντιδρούν και αντιστέκονται προς διάφορες πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρά προς την κυρίαρχη κουλτούρα όπως οι ταξικά προσανατολισμένες θεωρίες της αναπαραγωγής έχουν υποστηρίξει. Τα παιδιά αντιδρούν στην καταπιεστική δομή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, στον ασφυκτικό έλεγχο που τους ασκείται, στην «υποχρεωτική ορατότητα» στην οποία υπόκεινται,⁸⁰ στην τυποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Και με αυτήν την έννοια αντιστέκονται όλα τα παιδιά (χωρίς ταξικά ή έμφυλα κριτήρια), απλώς με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό χρόνο και οι αντιστάσεις

⁷⁹ Ο Πεχτελίδης θεωρεί πως η προσέγγιση του Giroux υπερεκτιμά τη δυνατότητα για συνολική κοινωνική αλλαγή μέσω των αντιστάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρακάμπτει την πιθανότητα τα δρώντα υποκείμενα να ωφελούνται από τη συνέχιση του θεσμού, δεν λαμβάνει υπόψη του τη σχετική αυτονομία του θεσμού καθώς λειτουργεί σ’ ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον πρόβλημα υπάρχει και με τη θεωρητική στήριξη του διαχωρισμού των αντιστάσεων σε αρνητικές και θετικές, «αντιστασιακές και κομφορμιστικές»: Πεχτελίδης (2004).

⁸⁰ Ο όρος αυτός αφορά μία τάση που διαμορφώνεται στην παιδαγωγική πρακτική στο σχολείο και η οποία υπαγορεύει -με πρόσημα την ασφάλεια των παιδιών- τον απόλυτο έλεγχο από τον/την εκπαιδευτικό όλων όσων συμβαίνουν στην τάξη και κάθε στιγμή: «Η ρητορική της ασφάλειας των παιδιών κρύβει τη λειτουργία της επιτήρησης ως μία ιεροτελεστία εξουσίας της ορατότητας...» (Βιδάλη, 2009).

τους αυτές «δεν είναι απαραίτητο να πάρουν τη μορφή μιας συνειδητής και ολοκληρωτικής ρήξης με το θεσμό της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, μπορεί να εκδηλώνονται ως καθημερινές μικρο-αντιστάσεις, ως άμεσοι και τοπικοί αγώνες που διαστρέφουν ως ένα βαθμό τον κανονικοποιητικό λόγο και την παιδαγωγική πρακτική του εκπαιδευτικού θεσμού προς όφελος δικό τους» (Πεχτελίδης, 2004). Ο Bernstein (2003), ο οποίος επίσης αμφισβητεί την εξ ορισμού ταξική διάσταση της μαθητικής αντίστασης, απορρίπτει την άποψη πως τα σχολεία είναι απλώς εκπαιδευτικοί θεσμοί και κάνοντας το αυτό δεν πολιτικοποιεί απλώς την έννοια της κουλτούρας αλλά οδηγεί και στην ανάγκη να αναλυθεί η σχολική κουλτούρα μέσα σε ένα εναλλασσόμενο πεδίο πάλης και αμφισβήτησης. Τα στοιχεία αντίστασης γίνονται τώρα σημεία εστίασης κατά τη δόμηση διαφορετικών συνόλων εμπειριών, εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά μπορούν να βρουν μια φωνή με την οποία να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τις θετικές διαστάσεις της δικής τους κουλτούρας και ιστορίας.

10.7. Η νηπιαγωγός και η παιδαγωγική διάσταση

Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στο νηπιαγωγείο κατά τις περιόδους της προετοιμασίας των εθνικών θρησκευτικών γιορτών ή κατά τις περιόδους επεξεργασίας ιστορικών ή πολιτισμικών θεμάτων διέθετε κάποια χαρακτηριστικά τα οποία δεν απαντούν με την ίδια συχνότητα στην υπόλοιπη σχολική χρονιά. Η νηπιαγωγός του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου, όπως και η ίδια έχει εξάλλου δηλώσει πολλές φορές, λειτουργεί συγκεντρωτικά και δασκαλοκεντρικά⁸¹. Η οργανωμένη συζήτηση στην παρεούλα, με τον τρόπο που γίνεται, αντικατοπτρίζει με ενάργεια αυτή την παιδαγωγική επιλογή η οποία κατά τη νηπιαγωγό δικαιώνεται και επιβάλλεται (καθώς δεν υπάρχει άλλη επιλογή)⁸², ειδικά όταν πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά πράγματα που δεν σχετίζονται άμεσα με τα βιώματά τους, όπως εθνικά και θρησκευτικά θέματα.

⁸¹ Βλ. σχετικά Χρυσοφίδης Κ. (2004).

⁸² Έρευνες που έχουν γίνει σε σχέση με τις παιδαγωγικές επιλογές σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα καταλήγουν σε παρόμοιες διαπιστώσεις. Πιο συγκεκριμένα και όπως αναφέρει ο Μάγος (2004) «οι αφομοιωτικές απόψεις, οι οποίες εστιάζουν στην πλήρη αφομοίωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από την κυρίαρχη ομάδα, συνδέονται με την αποδοχή και εφαρμογή του μοντέλου της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής. Σύμφωνα με αυτό, κέντρο της τάξης είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καθοδηγεί και μεταφέρει τη γνώση στους μαθητές, δίνει εντολές, διανέμει αμοιβές και ποινές, χρησιμοποιεί έναν αυταρχικό τόσο λεκτικό όσο και άρρητο κώδικα επικοινωνίας και έχει ως πρωταρχικό στόχο την αυστηρή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος».

[Η νηπιαγωγός μου λέει πάλι ότι όλες οι δραστηριότητες είναι πολύ κατευθυνόμενες αλλά δεν μπορεί να φανταστεί πώς μπορεί να δουλέψει διαφορετικά με αυτά τα παιδιά ειδικά αυτά τα θέματα και ότι παρ' όλες τις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα οι περισσότερες νηπιαγωγοί έτσι δουλεύουν.]

Η οργανωμένη συζήτηση γίνεται είτε για να εισαγάγει η νηπιαγωγός ένα συγκεκριμένο θέμα είτε για να ελέγξει μετά την επεξεργασία του (φάση εμπέδωσης) την κατανόησή του από τα παιδιά και τις προσκτηθείσες γνώσεις. Ακολουθεί επίσης πάντα δραστηριότητες εκτός σχολείου, επισκέψεις σε μνημεία, ιστορικούς χώρους. Οι οργανωμένες συζητήσεις⁸³ και δραστηριότητες χαρακτηρίζονταν από ένα μαπαράζ κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες επιδέχονται μία και μοναδική «σωστή» απάντηση, και ένα καταιγισμό πληροφοριών με πολύ έντονες παρεμβάσεις από τη νηπιαγωγό και μικρή αλληλεπίδραση. Κατά τη διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων όπως επίσης και κατά τη φάση της εμπέδωσης οι ερωτήσεις είναι ίδιες, διατυπώνονται με πανομοιότυπο τρόπο και επιδέχονται μία και μοναδική σωστή απάντηση. Οι παρεμβάσεις της νηπιαγωγού και οι υποδείξεις των σωστών απαντήσεων ήταν εντονότερες, όταν κάτι ξέφευγε από τον βασικό ιδεολογικό άξονα γύρω από τον οποίο οργάνωσε τη συζήτηση για το εθνικό, θρησκευτικό θέμα -ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Συχνά υπέβαλε τις “σωστές” απαντήσεις όταν ένα παιδί αρνούταν να μιλήσει ή απλώς αργούσε και διόρθωνε τις αυθόρμητες δηλώσεις των παιδιών όπως στο παρακάτω παράθεμα:

[Από την περιγραφή ενός Ζωγραφικού πίνακα].

Μάκης: *Και ο παππούλης τι κρατάει;*

⁸³ Η οργανωμένη συζήτηση στο νηπιαγωγείο θεωρείται εξαιρετικό εργαλείο και εξυπηρετεί αφενός μαθησιακούς αφετέρου κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους. Με τον τρόπο όμως που πραγματοποιείται ουσιαστικά αναπαράγεται το παραδοσιακό μετωπικό μοντέλο διδασκαλίας. Όπως επισημαίνει η Μπιρμπίλη (2010) «...συντά αυτό που οι εκπαιδευτικοί ορίζουν ως “συζήτηση” είναι, είτε μια διάλεξη πάνω σε ένα θέμα της επιλογής του εκπαιδευτικού, είτε μια απεγνωσμένη προσπάθεια του εκπαιδευτικού να οδηγήσει τα παιδιά στη “μία και σωστή απάντηση” (χρησιμοποιώντας ουσιαστικά τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων), ή μια απλή “κουβέντα” που πετάγεται από θέμα σε θέμα χωρίς να καταλήγει πουθενά. Όπως είναι λογικό οι “συζητήσεις” αυτού του τύπου δεν κάνουν τίποτα άλλο παρά να διαγωνίζονται το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, αυτό της μετάδοσης των γνώσεων, και να δίνουν στα παιδιά το μήνυμα ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ελέγχει το διάλογο και γενικότερα την επικοινωνία μέσα στην τάξη: αυτός που επιλέγει το θέμα της συζήτησης, αυτός που υποβάλλει τις ερωτήσεις, αυτός που αποφασίζει για το ποια είναι η “καλύτερη” ή “σωστή” απάντηση κι αυτός που ελέγχει το χρόνο και τους όρους συμμετοχής».

Νηπ: *Βιβλία της εκκλησίας. Είναι χαρούμενοι ή λυπημένοι;*

Νίκη: *Χαρούμενοι.*

Νηπ: ***Χαρούμενοι; Οι Τούρκοι τους έκαψαν το νησί και το σπίτι και έφυγαν για να γλιτώσουν. Τι είναι λοιπόν;***

Εν χορώ: *Λυπημένοι!*

Μία πιθανή εξήγηση για τις «λανθασμένες» ή «άσχετες» απαντήσεις των παιδιών μπορεί να σχετίζεται με την αποσπασματικότητα των γνώσεων και πληροφοριών που μεταβιβάζονται σ' αυτά στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Τα παιδιά γίνονται δέκτες αποσπασματικών πληροφοριών οι οποίες δεν συνδέονται μεταξύ τους, ούτε παρέχονται τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία⁸⁴, ώστε να κάνουν μόνα τους τις συνδέσεις. Αυτό ουσιαστικά περιγράφει τη γνωσιοκεντρική⁸⁵ προσέγγιση που εφαρμόζεται στο ελληνικό νηπιαγωγείο, και όχι την εννοιολογική η οποία θα βοηθούσε τα παιδιά να ασκήσουν εκείνες τις δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούσαν να συνδέσουν μεταξύ τους τις γνώσεις που προσλαμβάνουν.

Οι οδηγίες της νηπιαγωγού είναι πάντα ασφικτικά σαφείς προς τα παιδιά ακόμη και για την παραμικρή λεπτομέρεια μιας ζωγραφιάς. Σχεδόν πάντα ζωγραφίζει η ίδια (όταν δεν υπάρχει φωτοτυπία) ένα μοντέλο, το κρεμάει ψηλά για να το βλέπουν τα παιδιά και να το αντιγράψουν. Οι επεμβάσεις στα έργα τους μπορεί φτάνουν στο σημείο να ζητά να σβήσουν κάτι και να το ξανακάνουν “σωστά”. Κατά την προετοιμασία των γιορτών καμιά ζωγραφιά δεν είχε ελεύθερο θέμα. Ακόμη όμως και στην περίπτωση των φωτοτυπιών και των ορισθέντων από την ίδια θεμάτων ζωγραφικής η εμμονή της στα σωστά χρώματα και σχήματα εκφραζόταν έντονα, ιδιαίτερα σε ό,τι είχε σχέση με το σχήμα του σταυρού και το χρώμα της σημαίας.

Νηπ: *Μπράβο Κωνσταντίνε! Θα σας μοιράσω τώρα τον Λευκό Πύργο για να τον βάψετε. Θα τον κάνετε καφέ χρώμα. Μην χρησιμοποιήσει κανείς πορτοκαλί. Και πάνω τι θα βάλετε; Τη σημαία, έτσι, μην την ξεχάσετε!*

Τι χρώμα;

Εν χορώ: *Μπλε!*

⁸⁴ Βλ. σχετικά Maria Birbili (2013).

⁸⁵ Βλ. Κακανά, Δ. Μ. (2011).

Επιπλέον κάποιες επιλογές και πρωτοβουλίες της νηπιαγωγού (π.χ. δραματοποιήσεις, ψηφοφορίες για επιλογή θεμάτων συζήτησης) που στην αρχή της σχολικής χρονιάς έδιναν μίαν εναλλακτική και περισσότερο μαθητοκεντρική χροιά εμπλέκοντας τα παιδιά περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόνησαν ή και εξαφανίστηκαν όταν άρχιζε η προετοιμασία των γιορτών ή η συζήτηση των ιστορικών θεμάτων. Το υλικό που χρησιμοποιούσε στην αρχή ήταν σχετικά ποικίλο και ενθάρρυνε ως ένα βαθμό τη βιωματική προσέγγιση φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με φυσικά υλικά και παροτρύνοντας τα να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους (γεύση, όσφρηση). Στη συνέχεια το εποπτικό υλικό περιορίστηκε σε φωτογραφίες και τα παιδιά έπρεπε να λειτουργούν μόνο με την όραση και την ακοή. Καμία έκφραση ενδιαφέροντος των παιδιών που δεν σχετιζόταν με το θέμα δεν αξιοποιήθηκε και καμία αναδυόμενη δραστηριότητα δεν έγινε. Ενώ πριν υπήρξαν τέτοιες δραστηριότητες έστω και λιγοστές.⁸⁶ Αλλά ακόμη και σε άλλες περιπτώσεις στα παιδιά δινόταν κάποιος χώρος και χρόνος να εκφράσουν κάτι που άπτεται των ενδιαφερόντων τους ακόμη και αν ήταν “άσχετο” με το θέμα. Κατά την προετοιμασία των γιορτών και κατά τη συζήτηση των ιστορικών ή θρησκευτικών θεμάτων δεν υπήρξε τέτοια περίπτωση. Επίσης το στοιχείο της δραματοποίησης που τον πρώτο καιρό φάνηκε να είναι έντονο, εξαφανίστηκε τελείως όταν άρχιζε η επεξεργασία τέτοιων θεμάτων. Ο κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο οργανώθηκαν όλες οι γιορτές στο νηπιαγωγείο είναι η θεατρική παράσταση. Το υλικό, ποιήματα ή πρόζα, η ενδυματολογική και σκηνική επιμέλεια, η σκηνοθεσία ήταν όλα επιλογή της νηπιαγωγού και στην αποκλειστική της ευθύνη. Οι πρόβες ήταν χρονοβόρες και εξαντλητικές και πολλές φορές προκαλούσαν τη δυσφορία των παιδιών. Το ύφος της απαγγελίας, οι κινήσεις των χεριών, η στάση του σώματος καθορίζονταν από τη νηπιαγωγό μέσα από μια συγκεντρωτική, ασφυκτική διαδικασία.⁸⁷

⁸⁶ Όπως, για παράδειγμα, η ταβέρνα που έστησαν και έπαιξαν τα παιδιά για δυο μέρες ήταν ιδέα κάποιου παιδιού η οποία υλοποιήθηκε παρακάμπτοντας τις δραστηριότητες που η νηπιαγωγός είχε προγραμματίσει, ή η δήλωση ενός παιδιού πως τα «ρόδια είναι βαριά» έδωσε το έναυσμα για μια σειρά δραστηριοτήτων που γεννήθηκαν μέσα από τις ιδέες των παιδιών τις οποίες η νηπιαγωγός με ευκολία ενέτασσε στο ημερήσιο πρόγραμμα. Μέχρι και ψηφοφορία διενήργησε προκειμένου να αποφασιστεί τι δραστηριότητα θα έκαναν στην τάξη.

⁸⁷ Από έρευνα 130 νηπιαγωγών σε σχέση με τις γιορτές στο νηπιαγωγείο την οποία διενήργησαν οι Μπιρμπίλη & Καμπέρη (2007) προκύπτει ότι «ιδιαίτερα οι εθνικές και θρησκευτικές γιορτές που θεωρούνται καθιερωμένες και έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στα μάτια των εκπαιδευτικών φαίνεται να οργανώνονται αρκετά συχνά με τρόπους που βιώσαμε κι εμείς στα σχολικά μας χρόνια αναπαράγοντας έτσι παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης».

Νηπ: Την άλλη Δευτέρα θα κάνουμε γιορτή και παρέλαση. Αύριο θα σας πω πως οι Έλληνες πάρα πολύ γενναία πολέμησαν. Όταν θα έρθουν οι γονείς θα έρθουμε εδώ **θα κάνουμε υπόκλιση και ξεκινάμε.** [Έχει σηκώσει τον Κωνσταντίνο και του υποδεικνύει το σημείο που πρέπει να σταθεί, μπροστά από το κεντρικό ταμπλό της παρέας. Το παιδί λέει το ποίημα αρκετά καλά αλλά κουνιέται συνέχεια. **Τον βάζει και το ξαναλέει με πιο δυνατή φωνή, ίσια την πλάτη και ακίνητο]**

Νηπ: *Λες ένα πολύ σπουδαίο ποίημα, **σοβαρά και όμορφα...***

[Η νηπιαγωγός ζητάει στο «ω, πατρίδα Ελλάδα...», να φωνάξουν πολύ (αυτό ζητήθηκε και στην γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου) και «**να σηκώσουν το χέρι ψηλά όπως πριν με σφιγμένη τη γροθιά**»].

[*Τα κορίτσια λένε το ποίημα πολύ χαμηλόφωνα και η νηπιαγωγός τις **βάζει να το επαναλάβουν πραγματικά πολλές φορές.** Έτσι συνεχίστηκε η πρόβα με παρατηρήσεις της νηπιαγωγού για την ένταση και τον χρωματισμό της φωνής και τις κινήσεις των χεριών.*]

Μία άλλη διάσταση στις παιδαγωγικές επιλογές της νηπιαγωγού που εμφανίστηκε με την έναρξη των συζητήσεων για την εθνική επέτειο είναι η σαφής απεύθυνση προς τους γονείς σε σχέση με τον ρόλο τους στην εθνοθησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Αυτό εκφράστηκε ρητά μέσα από τον πανηγυρικό της λόγο στην γιορτή αλλά και μέσω των προσκλήσεων που μοίρασε στα παιδιά για τις εκδηλώσεις του Δήμου Συκεών ή των Δημητρίων και με την παρότρυνσή της τόσο προς τους γονείς όσο και προς ίδια τα παιδιά να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις εθνοθησκευτικού περιεχομένου.

Νηπ: *Θα ήθελα όμως να τονίσω ότι η επαφή των παιδιών με την ιστορία και τον πολιτισμό της πατρίδας μας δεν είναι κατεξοχήν έργο του σχολείου αλλά **και της οικογένειας.***

Νηπ: *Μας λέει εδώ να πάμε το Σάββατο στην εκκλησία του Αγίου Δημητρίου, εδώ στις Συκιές, όπου θα γίνει λιτάνευση της εικόνας, δηλαδή*

θα την περιφέρουν στον δρόμο. **Να πάτε.** Επίσης την Κυριακή θα γίνει δοξολογία για τη γιορτή του Αγίου, **να πάτε να ανάψετε κεράκι.**

Κωνσταντίνος: *Ο μπαμπάς δουλεύει.*

Νηπ: **Να πας με τη μαμά!**

Νηπ: [Λέει και για τη μεγάλη παρέλαση που θα γίνει και τους δρόμους από τους οποίους θα περάσει]. **Να πάρετε τα σημαιάκια και να πάτε, ή εδώ στις Συκιές ή στη μεγάλη κάτω στην παραλία. Για να πούμε τώρα και τον Ντούτσε.**

Νηπ: *Σήμερα θέλω να είστε πολύ καλά παιδιά γιατί θα πάμε στο σπίτι του Θεού. Μόλις μπορούμε μέσα πρέπει να κάνετε το σταυρό σας και να φιλήσετε τις εικόνες. Θα κάνετε πολύ ησυχία...*

Η «υπέρβαση» αυτή του ρόλου της και των αρμοδιοτήτων της (μάλλον η ίδια βέβαια δεν βιώνει αυτή την επιλογή ως υπέρβαση αλλά ως καθόλα συμβατή με το ρόλο της) και η προσπάθεια για επέκταση της παιδαγωγικής της επίδρασης προς τους γονείς δεν έγινε ποτέ πριν (δεν έχει πέσει τουλάχιστον στην αντίληψή μου κάτι τέτοιο) ούτε καν σε περιπτώσεις που θα φαινόταν πιο εύλογο. Η στάση της αυτή ίσως σχετίζεται με την άποψη πως η εθνική διαπαιδαγώγηση συνιστά αναντίρρητη αναγκαιότητα αποδεκτή από όλους και όλες και δεν μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις ή να τεθεί υπό αίρεση.

Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανά χειράς έρευνα είχε ως σκοπό, μελετώντας τις εθνικές-θρησκευτικές γιορτές σε μια μονάδα προσχολικής αγωγής, να περιγράψει και να αναδείξει τις κεντρικές έννοιες και διαδικασίες που σχετίζονται με τη συγκρότηση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας των παιδιών. Ισχυρίζεται ότι οι παραπάνω διαδικασίες αποτελούν μέρος της εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης των νηπίων και ότι η

επεξεργασία των εννοιών που εμπεριέχονται σε αυτές, είτε με δηλωμένο είτε με σιωπηρό τρόπο, αποβλέπει στην καλλιέργεια της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των νηπίων και συμβάλλει στην πολιτική τους κοινωνικοποίηση. Επίσης η έρευνα αυτή μελέτησε τους ρόλους νηπιαγωγού και παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτές παράμετροι εμπλέκονται στις παραπάνω διαδικασίες και την αμφίδρομη σχέση και αλληλεπίδρασή τους. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης επιχειρήθηκε η διερεύνηση του ιδεολογικού περιεχομένου (ιδέες, αξίες, έννοιες, ιστορικές γνώσεις, εθνικοί μύθοι) της διαπαιδαγώγησης που σχετίζεται με την εθνική ταυτότητα και με τη θρησκευτική διάσταση, και επιλέχθηκε ως χώρος μελέτης το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο για να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους το ιδεολογικό αυτό φορτίο μεταβιβάζεται από την πολιτεία στα παιδιά, χαρτογραφώντας ταυτόχρονα τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές σχέσεις οι οποίες διέπουν την όλη διαδικασία.

Η ερευνήτρια προβληματίστηκε για τους όρους της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νηπίων και τις συνθήκες της εθνοθρησκευτικής τους διαπαιδαγώγησης και ωθήθηκε στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας, όταν συνειδητοποίησε την ελάχιστη προσοχή που έχει δοθεί στην πολιτική αυτή διάσταση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Τόσο το θέμα της μελέτης -το οποίο έχει προσελκύσει ελάχιστο ερευνητικό ενδιαφέρον μέχρι στιγμής-, όσο και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, αυτή της εθνογραφίας, η οποία σπάνια επιλέγεται για έρευνα στο νηπιαγωγείο, στοιχειοθετούν/συνιστούν και την πρωτοτυπία της έρευνας. Η εθνογραφική μελέτη μιας περίπτωσης, δηλαδή μίας (ανθρώπινης ή κοινωνικής) μονάδας, σε βάθος χρόνου και συστηματικά, προσφέρει πολλές ερευνητικές δυνατότητες λόγω της μεγάλης χρονικής της διάρκειας και της καθημερινής επαφής και επικοινωνίας με τα ερευνητικά υποκείμενα.⁸⁸ Στην παρούσα περίπτωση η εθνογραφική παρατήρηση επέτρεψε, πέρα από την πρόσβαση στο «υποκειμενικό νόημα» των συμμετεχόντων/ουσων, και την παρακολούθηση της εξέλιξης των διαδικασιών, του μετασχηματισμού των εννοιών και των διακυμάνσεων των παιδαγωγικών επιλογών σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ως κοινή παραδοχή πως το σχολείο τυγχάνει εργαλειακής χρήσης από τα κράτη με σκοπό την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και τη σύμπληξη της εθνικής ταυτότητας. Η σχετική βιβλιογραφία

⁸⁸ Βλ. σχετικά Cohen, L, Manion, L. (1994).

αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στο θεσμό της εκπαίδευσης και στις πολιτικές των κρατών σε σχέση με την επίτευξη εθνικών πολιτικών στόχων.⁸⁹ Εξετάζεται σε βάθος η συνάφεια των πολιτικών συγκυριών με τη θέσπιση των εκπαιδευτικών πολιτικών και ερευνάται η λειτουργία του σχολείου, των εθνικών γιορτών και ο τρόπος που αυτές επιδιώκεται να επηρεάσουν τις συνειδήσεις των παιδιών. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση παρουσιάστηκαν διάφορες έρευνες οι οποίες προσπαθούν να αποτιμήσουν το βαθμό επιτυχίας της αναπαραγωγής του συστήματος μέσω της εκπαίδευσης και να αποκωδικοποιήσουν το μηχανισμό ενσωμάτωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας από τα παιδιά στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης τους. Οι έρευνες αυτές φαίνεται να συμφωνούν ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αναπτύσσουν εθνική επίγνωση. Αντιθέτως, όμως, με όσα υποστηρίζει η παραδοσιακή άποψη, κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν αποδέχονται παθητικά τις αξίες των μεγάλων αλλά επαναδιαπραγματεύονται, αμφισβητούν και συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια κατανόησης του κοινωνικού τους κόσμου.⁹⁰ Παράμετροι, όπως οι προκαταλήψεις και οι προτιμήσεις τους, δεν είναι το προϊόν μιας μηχανιστικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης και τυφλής, άκριτης αποδοχής του σχολικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά διαμορφώνονται μέσα από μια πολύπλοκη αλληλόδραση ψυχολογικών και κοινωνικών παραμέτρων. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η παρούσα έρευνα.

Κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας εθνικής διαπαιδαγώγησης των νηπίων στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο, εξετάστηκαν τα ειδικά γνωρίσματα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, οι εθνικοί μύθοι και η ιδιαίτερη σημασία που είχε και έχει η θρησκεία για τη συγκρότησή της. Η δυνατότητα πολιτείας και εκκλησίας, στην ελληνική περίπτωση για θεσμική, ιδεολογικού τύπου, παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι μια αναντίρρητη πραγματικότητα, η οποία συγκροτεί μια παιδαγωγική κατάσταση πρόσφορη για τη μετάγχιση και εμπέδωση της κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας.⁹¹ Η αναδρομική παρουσίαση των νόμων που διέπουν τη λειτουργία του ελληνικού νηπιαγωγείου καταδεικνύει τις θεσμικές διόδους μέσω των οποίων εμφιλοχωρεί η εθνική, πολιτική κοινωνικοποίηση, όπως αυτή παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Παρά το ότι από τις απαρχές του το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα συνδέθηκε στενά με

⁸⁹ Βλ. σχετικά Hobsbawm E. J. (1994).

⁹⁰ Βλ. σχετικά Corsaro A. William (2005).

⁹¹ Βλ. Σωτηρέλης Γ. (1998).

την εθνικιστική παράδοση, στήριξε τη διαδικασία εθνοπολιτισμικής, γλωσσικής αφομοίωσης του πληθυσμού⁹² και φάνηκε να διαπαιδαγωγεί πολιτικά, η σχετική έρευνα είναι αναντίστοιχη του ρόλου που αυτό έχει παίξει. Τόσο η ιδεολογία που μεταφέρει όσο και οι πολιτικές παράμετροι που αφορούν τη λειτουργία του ελληνικού νηπιαγωγείου αναδείχθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας με την περιγραφή των νόμων που διέπουν τη λειτουργία του εδώ και 100 χρόνια και φάνηκε η αξεδιάλυτη συνύφανσή του με στοχοθεσίες εθνικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφεται το συγκεκριμένο ελληνικό νηπιαγωγείο ως μια σχολική μονάδα που λειτουργεί μέσα σε και σε σχέση με καθορισμένες χωροχρονικές, πολιτικές παραμέτρους.

Σε ό,τι αφορά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας μελέτης πρέπει να επισημανθεί ότι η εικόνα που προκύπτει από τα στοιχεία τα οποία παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν απέχει πολύ από τη γενικευμένη αντίληψη που επικρατεί για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου και το επίπεδο της πολιτικής κοινωνικοποίησης της οποίας η προσχολική εκπαίδευση είναι φορέας. Η διαδεδομένη στην ελληνική κοινωνία άποψη, που θεωρεί το νηπιαγωγείο μία α-πολιτική σχεδόν ουδέτερη σχολική βαθμίδα, όπου οποιαδήποτε εκπαιδευτική πράξη συντελείται εκεί αφορά τη φροντίδα των παιδιών και τη γνωστική τους προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο, ανατρέπεται. Η έλλειψη γνωστικών αντικειμένων, σχετικών εγχειριδίων και αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος δεν αφαιρεί καθόλου τη δυνατότητα από την προσχολική εκπαίδευση να επιτελέσει το ρόλο του φορέα εθνικοθρησκευτικής διαπαιδαγώγησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι εθνικές και οι θρησκευτικές γιορτές, που πραγματοποιούνται και στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, αλλά και ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων και προγραμμάτων συνιστούν το όχημα μέσω του οποίου τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά, οργανωμένα και στοχευμένα, σε επαφή με το έθνος και τις συμβολικές του συνεκδοχές. Η έρευνα απέδειξε την ένταση και το βαθμό στον οποίο η εθνική ιδέα με όλες τις συμπαραδηλώσεις της, η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και οι πολιτικές έννοιες αποτελούν μέρος του προγράμματος και των πρακτικών του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. Και αυτό γιατί την επεξεργασία των θεμάτων και των ιδεών που συνδέονται με την εθνικοθρησκευτική ταύτιση και ιδεολογία τη συναντάμε καθ' όλη

⁹² Βλ. σχετικά Χαρίτος Χ. (1998).

τη διάρκεια της χρονιάς και όχι μόνο σε συνθήκες που αναμένεται, όπως στις εθνοθρησκευτικές γιορτές. Πρόκειται για μία διαδικασία συνεχή και καθημερινή η οποία επηρεάζει πολλές δραστηριότητες ακόμη και κάποιες φαινομενικά άσχετες με το υπό μελέτη θέμα (για παράδειγμα, η ανάδυση ανάλογων προβληματισμών στα συμφραζόμενα της γιορτής της Αποκριάς). Επιπλέον η σφυρηλάτηση της εθνοθρησκευτικής ταυτότητας δεν αφορά μόνο τα προφανή στοιχεία που «διδάσκονται» στα παιδιά αλλά και μια σειρά «δευτερευουσών» ιδεών, εννοιών αλλά και στοιχείων καθημερινής ρουτίνας που συντείνουν στη βίωση της καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο ως μίας ιδιαίτερης εθνοπολιτισμικής εμπειρίας χωρίς να ονοματίζεται πάντα ως τέτοια.

Ο λόγος της νηπιαγωγού περί έθνους και εθνικής ταυτότητας και το σώμα των ιδεών και πληροφοριών το οποίο επιχειρείται να μεταβιβαστεί στα παιδιά, διαθέτει πολλά από τα στοιχεία εκείνα που συναντάμε στη θεωρία περί εθνικισμού, καθιστώντας έτσι το χώρο του νηπιαγωγείου και τη λειτουργία του την πρώτη σαφή οργανωμένη και επίσημη προσπάθεια πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών με εναργή εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Με δεδομένη την ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης συνθήκης, που έχει σχέση ασφαλώς με τα υποκείμενα της έρευνας, μπορούμε να πούμε ότι τόσο σε επίπεδο δόμησης της ιστορικής εθνικής αφήγησης όσο και σε συμβολικό επίπεδο αναδεικνύονται όλες οι πτυχές της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, τα μέσα και η ιστορική ή μυθική ύλη με την οποία επιδιώκεται η σφυρηλάτησή της. Με βάση τη μονολιθική, χωρίς ρωγμές, γραμμική εθνική αφήγηση, με κεντρικό άξονα το τρίπτυχο Αρχαιότητα-Βυζάντιο-Επανάσταση και με όχημα τον Χριστιανισμό, συγκροτούνται οι ιδέες της συνέχειας, της ομοιογένειας και της ανωτερότητας. Δηλαδή, στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο συναντάμε την εθνική ιστορία με την ίδια διάρθρωση που έχει και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης⁹³, με την ίδια φρονηματιστική λειτουργία και την απουσία οποιασδήποτε αναφοράς σε άλλα έθνη παρά μόνο όταν αυτά κατέχουν τη θέση του εχθρού, του «εθνικού άλλου».

Στο λόγο και τις πρακτικές της νηπιαγωγού κεντρική θέση κατέχει το θρησκευτικό στοιχείο είτε αυτόνομα είτε συνδεδεμένο με την εθνική ιδέα. Ανάλογα με την κάθε φορά σύγκρουση που περιγράφεται, αυτό νοηματοδοτείται με διαφορετικό τρόπο. Ο χριστιανισμός παρουσιάζεται ως το αδήριτο πεπρωμένο της ανθρωπότητας. Η θρησκευτική πίστη εμφανίζεται ως το αναπόσπαστο στοιχείο της

⁹³ Βλ. σχετικά Μπαγιόνας Α. (1999) καθώς και Κόκκινος Γ. (1994).

εθνικής ταυτότητας. Οι έννοιες «Έλληνας» και «Χριστιανός» ενίοτε παρουσιάζονται ταυτόσημες και η διολίσθηση από τη μία ταυτότητα στην άλλη είναι συχνή και θεμιτή. Συναντάμε στα υπό διαπραγμάτευση θέματα, στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, το φαινόμενο της εθνικοποίησης της θρησκείας και της ιεροποίησης του έθνους όπως περιγράφεται στη σχετική θεωρία.⁹⁴ Η Ορθοδοξία, στις συζητήσεις με τα παιδιά, βρίσκεται συχνά σε αντίστιξη με άλλα θρησκευτικά δόγματα ή άλλες εκδοχές του Χριστιανισμού (Μουσουλμανισμός, Καθολικισμός) για να αποδειχθεί πάντα μέσα από τη σύγκριση –άρρητη συνήθως αλλά σαφής-, ότι είναι η ανώτερη πίστη, επιβεβαιώνοντας τα σχετικά πορίσματα⁹⁵ για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η Ορθοδοξία μέσα από το σχολείο. Η αρχαία θρησκεία διανύει μία πολυκύμαντη διαδρομή στις υπό μελέτη διαδικασίες στο νηπιαγωγείο αυτό, άλλοτε ενσωματωμένη και άλλοτε αποκλειόμενη από την εθνική αφήγηση ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και στόχο. Σε πολλές περιπτώσεις, στις συζητήσεις της νηπιαγωγού με τα παιδιά, το ελληνικό έθνος ενδύεται την περιβολή του περιούσιου λαού, οπότε αυτοδικαίως απολαμβάνει την προστασία και τη συνδρομή της θεϊκής παρέμβασης κατά τη διάρκεια των εθνικών αγώνων. Επιπλέον οι εθνικοί μύθοι κυρίως ως υλικό οργάνωσης των εθνικών εορτών κατέχουν κεντρική θέση στη διαδικασία της εθνικής αφήγησης με όλα τα χαρακτηριστικά που τους συνοδεύουν: υπέρβαση του ορθού λόγου, συνεχή μετάπτωση από το ιστορικό στο μυθικό.⁹⁶ Οι εκπρόσωποι της εκκλησίας παρουσιάζονται ως οι πρωτεργάτες της επανάστασης και η επικύρωση αυτής της ιδέας γίνεται κυρίως μέσα από τη χρήση των γνωστών μύθων του «Κρυφού σχολείου», της «Αγίας Λαύρας» και των εικαστικών τους αποτυπώσεων. Έτσι μέσω αυτής της επεξεργασίας αναπαράγεται η άποψη⁹⁷ που θέλει την εκκλησία θεματοφύλακα του έθνους και της εθνικής κληρονομιάς.

Η έννοια του εθνικού χώρου, ως χωρική αναπαράσταση της πατρίδας, κατέχει κεντρική θέση στο πρόγραμμα και στις υπό μελέτη συζητήσεις. Τα παιδιά του δείγματος έχουν δυσκολία να «διαβάσουν» στους χάρτες την Ελλάδα παρά τις προσπάθειες της νηπιαγωγού, ωστόσο καταφέρνουν μέσα από την απεικόνιση των εθνικών τοπίων να αρχίσουν να συνδέουν φυσικά στοιχεία με την πατρίδα και τον εθνικό χώρο. Το στοιχείο της θάλασσας είναι αυτό που αναδεικνύεται από τη νηπιαγωγό και στη συνέχεια από τα παιδιά, ως το σημαντικότερο, αυτό που η Ελλάδα

⁹⁴ Βλ. σχετικά Κουλούρη Χ. (2005). Θρησκείες και έθνη. Εφημ. *Το Βήμα* (19-5-2002).

⁹⁵ Βλ. Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο

⁹⁶ Βλ. Ασδραχάς Σ. (1995). *Ιστορικά απεικασματα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

⁹⁷ Βλ. Smith A. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

έχει «περισσότερο», που συμβολοποιεί τον τρόπο ζωής του έθνους, που μας τρέφει, που ορίζει τα εθνικά μας σύνορα, που μας χωρίζει και μας προστατεύει από τους εχθρούς και σε πολλές περιπτώσεις γίνεται ο τάφος «τους». Επιτελώντας τόσες πολλές λειτουργίες και σε τόσα διαφορετικά επίπεδα, η θάλασσα φαίνεται να κατέχει αυτοδικαίως τη θέση του *genius loci*⁹⁸, του αυθεντικού πνεύματος του τόπου, της πραγματικής εθνικής ουσίας της πατρίδας. Μέσα από αυτή την προσπάθεια δημιουργίας ενός ισχυρού δεσμού με τον εθνικό χώρο και την καλλιέργεια του αισθήματος μιας εθνικής χωρικής υπαγωγής προβάλλεται και νομιμοποιείται, μέσα από τις συζητήσεις της νηπιαγωγού με τα παιδιά, και η ανάγκη για υπεράσπιση της πατρίδας, ως γεωγραφικού χώρου, και μάλιστα «πάση θυσία». Θυσία που μπορεί να φτάσει ως τον θάνατο ο οποίος όμως στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάζεται ως το μεγαλύτερο ψυχικό μεγαλείο που μπορεί να βιώσει ο άνθρωπος.

Η ιδέα του θανάτου προσημασμένη θετικά και φορτισμένη με εθνικές φαντασιώσεις, η επίκληση συλλογικών τραυμάτων, η ταύτιση των παιδιών με συνομήλικους προγόνους, η χρήση των οικογενειακών δεσμών, η αίσθηση της μόνιμης απειλής αλλοίωσης της εθνικής ουσίας είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται συχνά από τη νηπιαγωγό για να προκληθεί η απαιτούμενη εκείνη συγκίνηση και συναισθηματική φόρτιση που διευκολύνει την ταύτιση και κατά συνέπεια την ενστάλαξη συγκεκριμένων εθνικών αξιών.

Μέσα από τη μελέτη της θέσης που κατέχουν τα εθνικά σύμβολα στη διαδικασία της εθνικής διαπαιδαγώγησης φάνηκε πως η ελληνική σημαία αναγνωρίζεται ως εθνικό σύμβολο από τα παιδιά, τα οποία κάνουν εύκολα τη σύνδεση του συμβόλου με την πατρίδα ενώ ταυτόχρονα δεν αναγνωρίζουν (εκτός ελαχίστων περιπτώσεων) καμία άλλη εθνική σημαία συμφωνώντας με τα σχετικά ερευνητικά πορίσματα.⁹⁹ Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε από τη νηπιαγωγό να αποτελέσει η σημαία στη συνείδηση των παιδιών εκείνο το συμβολικό τόπο στον οποίο συναντιούνται ο Ελληνισμός και η ορθοδοξία και στον οποίο αυτή η εθνοθηρησκευτική ταύτιση βρίσκει την απόλυτη έκφρασή της.

Οι έννοιες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της ειρήνης συνιστούν κεντρικές ιδέες και τους πολιτικούς στόχους των εθνικών αγώνων που περιγράφονται στο πρόγραμμα αλλά υπόκεινται σε προκρούστειους μετασχηματισμούς προκειμένου

⁹⁸ Βλ. σχετικά Edensor T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*. Berg: Oxford.

⁹⁹ Βλ. σχετικά Weinstein E. A. (1957). Development of concept of flag and sense of national identity. *Child Development*, 28, 167-174.

να είναι συμβατές με το εκάστοτε ιδεολογικό, αφηγηματικό πλαίσιο. Η ιδέα της ελευθερίας είναι η πιο «προστατευμένη» από τη νηπιαγωγό. Η έννοια συνδέεται με τους εθνικούς αγώνες, προϋποθέτει πάντα την ύπαρξη ενός «εθνικού άλλου», ενός ξένου κατακτητή, και γίνεται το άλλοθι ή και το όχημα της ηθικής νομιμοποίησης όλων των εθνικών δράσεων. Όταν συνυπάρχει στη συζήτηση (με εθνικό περιεχόμενο) με την έννοια της ειρήνης -συνήθως η τελευταία εισάγεται από τα παιδιά-, πριμοδοτείται η πρώτη έναντι της δεύτερης αφού η ειρήνη, ως πολιτικός στόχος, δεν μπορεί να λειτουργήσει ιδεολογικά ως πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξυψωθεί το μεγαλείο του έθνους. Την απρόσκοπτη και αδιαμφισβήτητη προώθηση της αξίας της ειρήνης τη συναντάμε συνήθως σε συζητήσεις εκτός εθνικού πλαισίου. Η δημοκρατία κατέχει την πιο αμφιλεγόμενη θέση στο λόγο της νηπιαγωγού: σπάνια αναφέρεται σε αυτήν, στην περίπτωση του Πολυτεχνείου την αντικαθιστά με την ελευθερία ενώ δίνει περισσότερη έμφαση στις αρνητικές συνέπειες της «κατάχρησής» της παρά στα οφέλη από την εφαρμογή της. Ο αγώνας για τη δημοκρατία αφορά κοινωνική σύγκρουση εντός των εθνικών συνόρων, ο «άλλος», ο εχθρός, είναι πολύ δύσκολο να οριστεί, καθώς απουσιάζουν τα εθνικά κριτήρια, και η περιγραφή ενός τέτοιου αγώνα δεν μπορεί να στηρίξει τη μανιχαϊστική εθνικιστική ρητορεία αλλά ούτε και να αντλήσει επιχειρήματα από αυτήν. Και γίνεται ακόμη πιο δύσκολη η διαχείριση της έννοιας αυτής όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους από την καθημερινότητα για να περιγράψουν την παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη, αναδεικνύοντας έτσι τα πολλαπλά επίπεδα πρόσληψης και κατανόησης της ίδιας κοινωνικής συνθήκης από διαφορετικά υποκείμενα και τη βαθιά σχέση των παιδιών με την πολιτική, όπως αυτή πραγματώνεται στη μικρο-κοινωνική κλίμακα του νηπιαγωγείου. Η πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών και η κατανόηση των παραπάνω εννοιών φαίνεται να περνά μέσα από την εμπειρία τους στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τη νηπιαγωγό ως φορέα εξουσίας, σχολιάζουν –συχνά με κριτική διάθεση- τον τρόπο που αυτή ασκεί την εξουσία, επισημαίνουν αντιφάσεις και αναντιστοιχίες ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη της, ανατρέποντας έτσι την άποψη ότι στην προσχολική ηλικία έχουμε άκριτη αποδοχή της πολιτικής ηγεσίας ως εξ ορισμού θετικής.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Βλ. Cullingford, C. (1992). *Children and Society. Children's Attitudes to Politics and Power*. London, καθώς και Cassell και Donegan B, Waniganayake M. (1999). Political socialisation during early childhood. *Australian Journal of Early Childhood*, 24.

Η συζήτηση για τα εθνικά και θρησκευτικά θέματα και ειδικά η προετοιμασία των εθνικών γιορτών προσφέρουν το συμβολικό εκείνο χώρο όπου ο σεξιστικός λόγος και οι έμφυλοι κοινωνικοί ρόλοι αναπαράγονται, χωρίς αμφισβήτηση, χωρίς αντίλογο. Η προσέγγιση και η στάση της νηπιαγωγού σε σχέση με τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων παρουσιάζει διακυμάνσεις και ανομοιογένεια, με την προοδευτικότερη έκφρασή της να τη συναντάμε στις καθημερινές πρακτικές και στη ρουτίνα του νηπιαγωγείου (στη φροντίδα του χώρου, στο ελεύθερο παιχνίδι) και την πιο παραδοσιακή ή στερεοτυπική κατά τη διαπραγμάτευση των εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων. Η αρρενωπότητα και ο εθνικισμός συναρθρώνονται πολύ ταιριαστά και αυτό βρίσκει την απόλυτη έκφρασή του κατά τη φάση προετοιμασίας των εθνικών εορτών και των θεατρικών δρώμενων. Σε αυτή την έμφυλη επιτέλεση πέρα από τα λεκτικά στοιχεία έχουμε και τη σωματική αναπαράσταση (μέσω της στάσης των παιδιών) των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα και της υποταγής της γυναίκας στον άνδρα, απολύτως νομιμοποιημένη στο πλαίσιο της εθνικής αυτής αφήγησης. Τα σχετικά ευρήματα συμφωνούν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η πατριαρχία και ο εθνικισμός, ως ιδεολογίες, είναι σφιχτά συνδεδεμένες από τις απαρχές τους,¹⁰¹ πολλές από τις βασικές τους αξίες ταυτίζονται απολύτως, και μαζί με τη προσήλωση στην ορθοδοξία, ως θεμελιώδες εθνικό χαρακτηριστικό και ως θεματοφύλακα του ελληνισμού, σχηματοποιούν το τρίπτυχο «Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια», τη βασική ραχοκοκαλιά της εθνικής μας ιδεολογίας¹⁰².

Ανάλογη πολυκύμαντη διαδρομή ακολουθούν και οι παιδαγωγικές επιλογές της νηπιαγωγού. Έχουμε ένα σχετικά ευρύ φάσμα εργαλείων, μέσων και πρακτικών οι οποίες βαίνουν «συντηρητικότερες» καθώς πλησιάζουμε σε περιοχές και στόχους ενδεδυμένους με το εθνικοθρησκευτικό περίβλημα. Συγκεντρωτικές, δασκαλοκεντρικές, περιεχομενοκεντρικές επιλογές συνοδεύουν τη «διδασκαλία» των εθνικών, θρησκευτικών, ιστορικών θεμάτων και ιδεών. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά πορίσματα τα οποία καταδεικνύουν ότι όσο πιο «συντηρητικό» είναι το ιδεολογικό περιεχόμενο όσων διδάσκονται τόσο πιο

¹⁰¹ Βλ. σχετικά Mosse G. (1995). *The image of man: The creation of modern masculinity*. New York, Oxford University Press.

¹⁰² Βλ. Γαζή Ε. (2011). *Πατρίς Θρησκεία Οικογένεια: Ιστορία ενός Συνθήματος 1880-1930*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές είναι και οι παιδαγωγικές μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιούνται.¹⁰³

Τα παιδιά σε όλη αυτήν τη διαδικασία συμπεριφέρονται ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα και ως ένας από τους δύο ισχυρότατους πόλους της παιδαγωγικής σχέσης στην προσχολική εκπαίδευση. Δρουν, αυτενεργούν, διαπραγματεύονται και συνδιαμορφώνουν την κοινωνική συνθήκη και τα νοήματά της, αλληλεπιδρούν, μεταφέρουν εμπειρίες και γνώσεις, άλλοτε συμμορφώνονται και άλλοτε αντιστέκονται στην ιδεολογική χειραγώγηση που ενέχει η εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση.

Η «αντίσταση» των παιδιών στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο ίσως δεν μπορεί να ερμηνευτεί σε όλες τις περιπτώσεις μέσα από το πρίσμα μιας δράσης με ιδεολογικά κίνητρα -αυτό εξάλλου έχει αμφισβητηθεί και για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης-, χωρίς αυτό να σημαίνει ωστόσο ότι είναι αμελητέες και τέτοιου τύπου αντιστάσεις. Η πολιτική κοινωνικοποίηση και η εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν γίνεται επομένως με όρους παθητικής εσωτερίκευσης του συστήματος αξιών το οποίο μέσω της νηπιαγωγού επιχειρείται να μεταγγιστεί σ' αυτά. Τα νήπια συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και νοηματοδότηση του κοινωνικού τους κόσμου μέσα από μια σχέση αμφίδρομη και με έντονη αλληλεπίδραση τόσο με τη νηπιαγωγό όσο και μεταξύ τους επιβεβαιώνοντας τα θεωρητικά πορίσματα που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ακλόνητη συσχέτιση ανάμεσα στον προκαθορισμένο θεσμικό ρόλο και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται σε αυτόν το ρόλο.¹⁰⁴ Αυτή η διεργασία προκαλεί αναπόφευκτα συνεχή αναμόρφωση και μετασχηματισμό των κοινωνικών νοημάτων ανάλογα με την κάθε φορά κοινωνική συνθήκη που επικρατεί. Έτσι τα νήπια κομίζοντας στο χώρο του νηπιαγωγείου τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους, τις ιδέες τους, τη φαντασία τους, τις επιθυμίες τους αλλά και την ιδεολογία τους (και με τις αντιδράσεις που γεννά η έκφραση όλων αυτών) επιχειρούν να διατυπώσουν τον δικό τους λόγο, να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία, να αντισταθούν στις καταπιεστικές δομές του νηπιαγωγείου, να βρουν τη διακριτή τους

¹⁰³ Βλ σχετικά Μπιρμπίλη Μ. & Καμπέρη Ε. (2007) «Οι γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο: Πηγή ευχαρίστησης ή άγχους; Στα Πρακτικά του συνεδρίου *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. 17-20 Μαΐου, Ιωάννινα, καθώς και Μάγος Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη*. Διδακτορική Διατριβή Τ.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Αθηνών

¹⁰⁴ Βλ σχετικά Giroux H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann, καθώς και Corsaro A. William (2005). *The sociology of Childhood*. London: Sage Publication.

θέση μέσα στην κοινωνική αυτή συνθήκη, να ελέγξουν και να επιδράσουν στην κοινωνική τους πραγματικότητα. Η δράση αυτή προκαλεί «κλυδωνισμούς» στην κοινωνική και παιδαγωγική τάξη (order) του νηπιαγωγείου και μπορεί να αποτελέσει σημαντική ευκαιρία για αναστοχασμό πάνω στον παιδαγωγικό και τον ιδεολογικό προσανατολισμό της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

- Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1996b). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28 (3).
- Aboud, F.E. (1987). The Development of Ethnic Self-identification and Attitudes. In Phinney J, Rotheram M, eds. *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allport, G. N. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Althusser L. (1971). Ideology and ideological State Apparatus. In *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, Monthly Review Press: New York.
- Anderson W. L. & B. R. Burns (1989). *Research in the Classrooms*. Oxford: Pergamon Press.
- Apple & King (1977). What Do School Tech? In *Humanistic Education*, McCutchan: Berkeley.
- Arribillaga, A. Molero, B. (1994). Asuncion de los simbolos nacionales en las Comunidades Autonomas: El caso vasco. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 20: 143-160.
- Asuka, T., T., Igwesi, B. N. (2012). Homogeneity of Values and National Integration in Nigeria Education: The Need for Reform. *Asian Social Science*, 8 (2), 159-163.
- Balibar E.- Wallerstein I. (1991). Race, nation, class: ambiguous identities. *Verso. American Educational Research Journal*, 29(4), 809-835.

- Barrett, M. (2000). *The development of national identity in Childhood and adolescence. Paper presented at the University of Surrey. March 2000.*
- Barrett, M. and Short, J. (1992). Images of European people in a group of 5-10 year old schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 339-363.
- Bassey, M., O. (1999). Western Education and Political Domination. In *Africa: A Study in Critical and Dialogical Pedagogy*, Bergin & Garvey, Westport, CT.
- Batuman, B. (2010). The shape of the nation: Visual production of nationalism through maps in Turkey. *Political Geography*, 29, 220-234.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control 3 - Toward a theory of Educational Transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, US: Free Press.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bien, P. (2005). Inventing Greece: The Emergence of Greek National Identity. *Journal of Modern Greek Studies*, 23 (2), 217-234.
- Billing, M.- Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Billing, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage.
- Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: curriculum and practice. *Early Child Development and Care*.

- Brand, E.S., Ruiz, R.A., and Padilla, A.M. (1974). Ethnic Identification and preference: a review. *Psychological Bulletin*, 81(11), 860-890.
- Bourdieu, P (1990). *In other words: essays towards a reflexive sociology*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P & Passeron, J. P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.
- Bowles & Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Burgess G. R. (ed) (1985). *Field Method in Study of Education*. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Burgess G. R. (1989). *The ethics of educational research*. The Falmer Press
- Chinn, J., Kaiser, R. (1996). *Russians as the New Minority: Ethnicity and Nationalism in the Soviet Successor States*, New York: Westview Press.
- Cook-Gumperz, J- Corsaro, W. Steeck J (1986). *Children's worlds and children's language*. Mouton de Gruyter.
- Chrysoloras, N. *Orthodoxy and Greek National Identity: An analysis of Greek Nationalism in light of A. D. Smith's Theoretical Framework*
<http://www.ksg.harvard.edu/kokkalis/GSW%206/Nikos%20Chrysoloras%20Paper.pdf>
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Connell, R.C. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Corsaro A. William (2005). *The sociology of Childhood*. London: Sage.

- Coulby D.-Zambeta E. (eds) (2006). *Globalization and Nationalism in Education*, Routledge Falmer.
- Cubitt, G. (1998). *Imagining nations*. Manchester University Press ND.
- Cullingford, C. (1992). *Children and Society. Children's Attitudes to Politics and Power*. London: Cassell.
- Cutts Dougherty K. Eisenhart M., Webley, P. (1992). The role of Social representations and national Identities in the Development of territorial Knowledge: A study of political socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal*, 29: 809-835.
- Davies, A.F. (1986). The child's discovery of nationality. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 4, 107-125.
- Denzin, N. Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. vol. 1. Sage.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Donegan B, Waniganayake M. (1999). Political socialisation during *early childhood*. *Australian Journal of Early Childhood*, 24
- Douglas, M. (1973). *Natural symbols*, Penguin UK.
- Durkin K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Blackwell.
- Easton, D., Dennis, J., Easton, S. (1969). *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, New York: McGraw-Hill.
- Edensor T. (2002). *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*, Berg: Oxford.

- Enloe, C. (1990). *Bananas, Beaches, and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Enloe, C. (2001). Feminism and nationalism. In *Encyclopedia of Nationalism* (ed) Leoussi, A. New Brunswick & London UK: Transaction Publishers.
- Erickson F. (1973). What makes School Ethnography “ethnographic”? *Council on Anthropology and Education*, Newsletter, 2: 10–19.
- Fairbrother, G., P. (2008). Rethinking Hegemony and Resistance to Political Education in Mainland China and Hong Kong. *Comparative Education Review*, 52(3), 381-412.
- Geisler, M. (ed) (2005). *National Symbols. Fractured Identities*. Middlebury College Press
- Giroux, H & Penna, A.N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7, vol.1.
- Giroux H. (1981). *Ideology Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann.
- Golden, D. (2006). Structured Looseness: Everyday Social Order at an Israeli Kindergarten, *ETHOS*, 34(3), 367–390.
- Haas, E., B. (1997). *Nationalism, Liberalism and Progress*. Cornell University Press, Ithaca, NY, vol. 2.
- Haldelman, D. (2004). *Nationalism and the Israeli State Bureaucratic Logic in Public Events*, Oxford, New York.

- Haller, E. J., & Thorson, S. J. (1970). The political socialization of children and the structure of the elementary school. *Interchange*, 1(3), 45-55.
- Hammersley M. & P. Atkinson (1983). *Ethnography: principles in practice*. London & New York: Tavistock Publications.
- Hammersley M. (1984). *Ethnography*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley M. ed (1993). *Controversies in Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press.
- Hand, M., Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives. *Educational Studies*, 37(4), 405-418.
- Harrington C. (1982). Anthropology. In Mitzel Harold (ed), *Encyclopedia of Educational Research*. London: Collier Macmillan, vol 1.
- Hastings A. (1997). *The Construction of Nationhood: Ethnicity, Religion and Nationalism*. Cambridge University Press.
- Hernandez Sheets R. ed. (1999). *Racial and ethnic identity in school Practices: Aspects of Human Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Hobsbawm E, Ranger T. (1983). *The Invention of Traditions*, Cambridge University Press.
- Horowitz, E.L. (1941). Some aspects of the development of patriotism in children. *Sociometry*, 3, 329-341.
- Howard, J.A. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367.

- Ichilov, O. (2004). *Political Learning and Citizenship Education under Conflict: The Political Socialization of Israeli and Palestinian Youngsters*, New York: Routledge.
- Jahoda, G. (1962). Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries. *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.
- Jahoda, G. (1964). Children's concept of nationality: a critical study of Piaget stages. *Child Developmental*, 35, 1081-1092.
- Jahoda, G.(1963). The development of children ideas about country and nationality, Part I: The conceptual framework. *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47-60.
- Jahoda, G.(1963). The development of children ideas about country and nationality, Part II: National symbols and themes. *British Journal of Educational Psychology*, 33, 143-153.
- James, A. Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge Falmer.
- Jaya, N., Malar, G. (2002). Typical School Day Experiences of Indian Children in Different Contexts. *Childhood Education*, 79 (2), 89-103.
- Johnson N. (1973). Development of English children's concept of Germany. *The Journal of Psychology*, 90, 259-267.
- Jones, M. Jones, R. Woods, M. (2004). *An Introduction to Political Geography: Space, Place and Politics*, London: Routledge.
- Jones R. Fowler C. (2008). *Placing the Nation: Aberystwyth and the Reproduction of Welsh Nationalism*. University of Wales Press.

- Kandiyoti, D. (1991). Identity and its discontents: women and the nation. *Millennium: Journal of International Studies* 20, 3: 429-43.
- Kearl, M. Rinaldi, A. (1983). The Political Uses of the Dead as Symbols in Contemporary Civil Religions. *Social Forces*, 61 (3): 693-708.
- Kedourie E. (1998). *Nationalism*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly* 16: 631-642.
- Korostelina, K. (2010). War of textbooks: History education in Russia and Ukraine. *Communist and Post-Communist Studies*, 43, 129–137.
- Kwan Choi Tse, T. (2007). Remaking Chinese identity: hegemonic struggles over national education in post colonial Hong Kong. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 231-248.
- Ladousa, C. (2007). Of Nation and State: Language, School, and the Reproduction of Disparity in a North Indian City. *Anthropological Quarterly*, 80(4), 925-938.
- Lambert, W.E. & Klinenberg, O. (1967). *Children's Views of Foreign Peoples: A cross-national Study*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Langer, J. Killen, M. (1998). *Piaget, evolution, and development*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Law, W-W., Ho, W-C. (2011). Music education in China: In search of social harmony and Chinese nationalism. *British Journal of Music Education*, 28, 371-388.
- Lippman W. (1922). *Public Opinion*. London: Heineman.

- Lomsky-Feder, E. (2011). Competing models of nationalism: an analysis of memorial ceremonies in schools. *Nations and Nationalism*, 17 (3), 581–603.
- McClintock, A. (1993). Family feuds: gender, nationalism and the family. *Feminist Review*, 44, 61-80.
- Middleton, M. Tajfel, H. and Johnson, N. (1970). Cognitive and affective aspects of children's national attitudes. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 122-134.
- Milner, D. (1983). Racial identification and preference in black British children. *European Journal of Social Psychology*, 3(3), 281-295.
- Mirsky, G., I. (1997). *On Ruins of Empire: Ethnicity and Nationalism in the Former Soviet Union*, Greenwood Press, Westport, CT.
- Moser, S. (2010). Creating citizens through play: the role of leisure in Indonesian nation-building. *Social & Cultural Geography*, 11(1), 53-73.
- Mosse G. (1995). *The image of man: The creation of modern masculinity*. New York: Oxford University Press
- Musgrove F. (1982). *Education and Anthropology*. London: John Wiley & Sons.
- Nagel J. (1998). Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations. *Ethnic and Racial Studies*, 21 (2)
- O'Brien, E. (1996-7). The epistemology of nationalism. *Irish Studies Review*, 17
- Ojos de los Rios O.L. (2001). Identidad nacional una aproximacion cognitiva. *Psicologia desde el Caribe*, Julio-Diciembre, 1-26.
- Parker, W., C. (2011). Constructing public schooling today: Derision, multiculturalism, nationalism. *Educational Theory*, 61(4), 413-432.

- Patton M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage
- Peach, M. (1994). The Nonacademic Curriculum of the Japanese Preschool. *Childhood Education*, 71 (1)
- Pearson, E., Rao, N. (2006). Early Childhood Education Policy Reform in Hong Kong: Challenges in Effecting Change in Practices. *Childhood Education*, 82
- Phinney J, Rotheram M, eds. (1987). *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Phinney J. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 193-208.
- Piaget J. and Weil, A. (1951). The development in children of idea of homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561-578.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Porat, D., A. (2004a). From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education. *Journal of Contemporary History*, 39, 619-636.
- Roudometof, V. (2005). Commemoration in the Balkans. In Geisler, M. (ed.), *National Symbols, Fractured Identities*. Middlebury College Press.
- Saito, H. (2010). Cosmopolitan Nation-Building: The Institutional Contradiction and Politics of Postwar Japanese Education. *Social Science Japan Journal*, 14(2), 125–144.
- Schely-Newman, E. (2008). Local Concerns, Foreign Heroes: George Washington in Israel. *Western Folklore*, 67 (4), 351-368.

- Sevinc, M. (2006). Development of Turkish Education Policy and the Modernization: Primary Education Revisited, *Childhood Education*, 82 (6), 347-358.
- Shlomo, R., Michal, L. (2007). Experiential Learning of History through Youth Journeys to Poland: Israeli Jewish Youth and the Holocaust. *Research in Education*, 78, November
- Short J. (2006). *Imagined country: environment, culture, and society*. Syracuse University Press
- Smith L.M. (1982). Ethnography. In Mitzel Harold (ed), *Encyclopedia of Educational Research*. London: Collier MacMillan, vol. 2.
- Smith.A. (1999). *Myths and memories of a nation*. Oxford University Press.
- So, K., Kim, J., Lee, S. (2012). The formation of the South Korean identity through national curriculum in the South Korean historical context: Conflicts and challenges. *International Journal of Educational Development*, 32, 797–804.
- Spencer M.B. (1985). Cultural Cognition and social Cognition as identity factors in black children's personal growth. In M. Spencer, G. Brookins & W. Allen (eds), *Beginnings: The social and affective development of black children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler G. (ed) (1982). *Doing the Ethnography of Schooling: educational Anthropology in Action*. New York: The Dryden Press.
- Stephen A. Smith (2005). Patriotism, Pledging Allegiance, and Public Schools: Lessons from Washington County in the 1940s. *The Arkansas Historical Quarterly*, 64 (1)
- Strauss A. Corbin J. (1998). *Basic of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

- Stauss A, L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Tajfel H. (1969). *Social and Cultural Factors in Perception*. London: Addison-Wesley.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: University Press.
- Tajfel, H. Jahoda, G. Nemeth, G. Campbell, J.D. and Johnson, N. (1970). The development of children's preference of their own country: a cross-national study. *International Journal of Psychology*, 5, 245-253.
- Tsai, C., T. (2002). Chinese-ization and the Nationalistic Curriculum Reform in Taiwan, *Journal of Education Policy*, 17(2), 229-243.
- Turner, J.C. (1975). Social comparison and social identity: some prospects for intergroup Behavior. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Van Deth, J., W., Abendschon, S., Volmar, M. (2011). Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32 (1)
- Vaughan, G.M. (1963). Concept formation and the Development of ethnic awareness, *Journal of Genetic Psychology*, 103, 93-103.
- Vaughan, G.M. (1964). Ethnic awareness in relation to minority group membership. *Journal of Genetic Psychology*, 105, 119-130.
- Vaughan, G.M. (1987). A social psychology model of Ethnic Identity Development. In J.S. Phinney and M.J. Rotheran (eds), *Children's Ethnic socialization*. London: Sage.

- Vural, Y., Özuyanık, E. (2008). Redefining Identity in the Turkish-Cypriot School History Textbooks: A Step Towards a United Federal Cyprus. *South European Society and Politics*, 13(2), 133-154.
- Walkerdine, V (1990). Sex, Power and Pedagogy. In V. Walkerdine, *Schoolgirl Fictions* London: Verso.
- Weinstein E.A. (1957). Development of concept of flag and sense of national identity. *Child Development*, 28, 167-174.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*, Newbury Park, CA.
- Wilcox P. (1982). Ethnography as a Methodology and its Applicants to the Study of Schooling: a Review. In *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York: The Dryden Press.
- Willis, B., D., Yamamura, S., Rappleye, J. (2008). Frontiers of Education: Japan as “Global Model” or “Nation at Risk”?. *International Review of Education*, 54, 493–515.
- Yuval-Davis, N. (1981). *Israeli Women and Men: Divisions Behind the Unity*. London: Change International Reports.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Zembylas, M. (2010α). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies*, 33(8), 1372-1391.
- Zembylas, M. (2010β). Children’s construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood*, 17(3), 312–328.

**Ελληνική βιβλιογραφία και ξενόγλωσση βιβλιογραφία
μεταφρασμένη στα ελληνικά.**

- Αβδελά Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγέλου Α. (1997). *Το κρυφό σχολειό, το χρονικό ενός μύθου*. Αθήνα: Εστία.
- Άντερσον Μ. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αριές Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Aronowitz, S., Giroux, H., A. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, 189-220. Αθήνα: Gutenberg.
- Ασδραχάς Σ. (1995). *Ιστορικά απεικασματα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ασκούνη Ν. (1997). Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του Εθνικού άλλου: στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο *Τι είναι η Πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Εθνογραφία και αναστοχασμός στην έρευνα. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2/2005, 47-57.
- Αυγητίδου Σ. (2002). Μεθοδολογικά Ζητήματα στην Έρευνα της Παιδικής Ηλικίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 34, 59-82.
- Βιδάλη Α. (2000). *Νεοτερικότητα, Αγωγή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Βιδάλη Α. (2009). *Εκπαίδευση και προσχολική ηλικία. Μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βιδάλη, Α. (χ.χ). *Παιδί και Αφήγηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βουρή Σ. (1992). *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μεκεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Γαβριηλίδης Α. (2007). *Η Αθεράπευτη Νεκροφιλία του Ριζοσπαστικού Πατριωτισμού*. Αθήνα: Futura.
- Γαζή Ε. (2011). *Πατρίς Θρησκεία Οικογένεια: Ιστορία ενός Συνθήματος 1880-1930*. Αθήνα: Πόλις.
- Γεράσης Γ. (1989). *Η νεοελληνική ταυτότητα και οι μυθικοί μετασχηματισμοί της*. Αθήνα: Ροές.
- Γκόλια, Π (2011). *Υμνώντας το έθνος: Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση (1924-2010)*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cohen,L, Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Gellner E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gewirtz S & Cribb A. (2010). *Κατανοώντας την Εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος Π. (2001). *Κράτος και Εκκλησία: μια δύσκολη σχέση*. Αθήνα: Κριτική.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο
<https://docs.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDyTViMjNhODQtNTI4Zi00ZmY3LWFkYjgtM2E2NzA4YWQ0MzQ3/edit?pli=1>

Εξερτζόγλου Χ. (2010). *Οι «χαμένες πατρίδες» πέρα από τη νοσταλγία: μια κοινωνική-πολιτισμική Ιστορία των Ρωμιών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (μέσα 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα)*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο

Herzfeld M. (1998). *Η Ανθρωπολογία μέσα από τον Καθρέφτη: Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Herzfeld M (2002). *Πάλι δικά μας: Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Hobsbawm E.J. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Ιγγλέση Χ. (1997). *Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων: Ο φόβος της εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στον λόγο των εκπαιδευτικών. Στο Τι είναι η Πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Ιγγλέση Χ. (επιμ) (2001). *Ο Αναστοχασμός στη Φεμινιστική Έρευνα: σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Κακανά Δ. (2008). (επιμ) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κακανά Δ. (2011). *Θεματικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές; Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMEP*.

- Καλόμαλος Θ. (1984). Το εθνικό φαινόμενο. *Τετράδια*, 8, 57-67.
- Καμένκα Ε. (1991). Πολιτικός εθνικισμός, η εξέλιξη μιας ιδέας. *Τετράδια*, 26, 23-32.
- Κάτσικας Χ. (1999). *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιτρομηλίδης Π. (1997). 'Νοερές κοινότητες' και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια. Στο *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Κόκκινος Γ. (1994). Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Σεμινάριο*, 16-18.
- Κόκκινος Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοροβίνης Β, Ζιάκας Θ. (). *Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος*. Αθήνα: Εκάτη.
- Κουλούρη Χ. (1998). *Μύθοι και σύμβολα μιας εθνικής επετείου*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κουλούρη Χ. (2002). Θρησκείες και έθνη. Εφημ. *Το Βήμα* (19-5-2002).
- Κουλούρη, Χ. (2001). Η κρυφή γλώσσα των χαρτών. Εφημ. *Το Βήμα* (18-02-2001)
- Κρεμμυδάς Β. (1998). Μηχανισμοί παραγωγής ιστορικών μύθων. *Μνήμων* 18
- Κρεμμυδάς Β.(1999). Μερικά θεωρητικά για το μάθημα της ιστορίας. *Σεμινάριο*, 21
- Κρητικός Γ. (2007), *Έθνος και Χώρος: Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κυριαζή Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των κριτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λε Γκοφ Ζ. (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Λέκκας Π. (1989). Εθνικιστική Ιδεολογία και εθνική ταυτότητα. *Τα Ιστορικά*, 11
- Λεονταρίτης Γ.(1992). Ο συμβολισμός του πανηγυρικού και ο ιστορικός λόγος, *Μνήμων* 14
- Λεοντή Α. (1998). *Τοπογραφίες Ελληνισμού: Χαρτογραφώντας την πατρίδα*. Αθήνα: Scripta.
- Λιάκος Α. (2002). Ο συμβιβασμός και ο Εθνικισμός. Εφημ. *Το Βήμα* (14-7-2002).
- Λιάκος Α. (1994). Εθνικές ιστορίες και αμφιβολίες, *Σεμινάριο*, 17
- Λίποβατς Θ. (1995). *Ενάντια στο ρεύμα: για μια κοινωνία πολιτών*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Λίποβατς Θ. (1993). Η ιδεολογία του κοινοτισμού και τη επανάσταση του '21, Εφημ. *Αυγή* (25-3-1993).
- Λυδάκη Α. (2001). *Οι ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μάγος Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη*» Διδακτορική Διατριβή Τ.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάγος, Κ., Χαλατσογιάννη, Α. (2012). “Ζουμπαλά, ζουμπαλά, μαύρη μπογιά και κόκκινα φτερά”: Η προσέγγιση των «άλλων» πολιτισμών στις γιορτές του Νηπιαγωγείου. Στα Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση-Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της*

Δημοκρατίας», 230-243. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Πατρών, τόμος II.

Μακρυνιώτη Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη. Στο Σολομών Ι.-Κουζέλης Γ. (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση-Τοπικά Α*. Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.) (1996). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Μανιτάκης Α. (2000). *Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το Κράτος-Έθνος: στη σκιά των ταυτοτήτων*. Αθήνα: Νεφέλη

Ματάλας Π. (2002). *Έθνος και Ορθοδοξία: οι περιπέτειες μιας σχέσης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Μαυρογιώργου, Α. (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*. Ιωάννινα.

McCrone D. (2000). *Η Κοινωνιολογία του Εθνικισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματβέγεβιτς Π. (1999). Εθνική κουλτούρα: η πατρίδα σαν ιδεολογία. Εφημ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* (17/1/1999).

Μερακλής Μ. (1984). *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μιχαήλ Δ. (1992). *Έθνος, Εθνικισμός και εθνική συνείδηση*. Αθήνα: Λεβιάθαν.

Μπενβενίστε Ρ. (1999). *Μνήμη και Ιστοριογραφία*. Στο Μπενβενίστε Ρ.-Παραδέλλης Θ. (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης: Ιστορικές και Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Μουζέλης, Ν. (1994). *Ο εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξή του*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μουζέλης Ν. (χ.χ.). *Διαφωτισμός και νέο-ορθοδοξία*. <http://www.paremvassi.gr>

- Μπαγιόνας Α. (1999). Η φρονηματιστική λειτουργία της ιστορίας. *Σεμινάριο*, 21.
- Μπιρμπίλη Μ. & Καμπέρη Ε. (2007). Οι γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο: Πηγή ευχαρίστησης ή άγχους; Στα Πρακτικά του συνεδρίου «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*». 17-20 Μαΐου, Ιωάννινα.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2010). Επικοινωνία, αλληλεπίδραση και μάθηση στην προσχολική τάξη. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, μαθησιακές εμψυχωτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 27-42.
- Μπονίδης, Κ. (2008). Ταυτότητα και ετερότητα στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου. Στα πρακτικά της διημερίδας με θέμα: *Εθνική ταυτότητα & ετερότητα: πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή*. <http://edlitpened.web.auth.gr/doc/hmerida/anakoinwsis/bonidis.pdf>
- Ντανιέλ Ζ. (1996). *Ταξίδι στα όρια του έθνους*. Αθήνα: Πόλις
- Οζκιριμλι Ο., Σοφός Σ. (2008). *Το Βάσανο της Ιστορίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαταξιάρχης Ε., Παραδέλης Θ. (1993). *Ανθρωπολογία και παρελθόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης Ε., Παραδέλλης Θ. (1992). *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Παππάς Τ. (1998). *Ελλάδα - Τουρκία, μια προαιώνια διαμάχη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πεχτελίδης Γ. (2004). *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα. Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης*. Διδακτορική διατριβή, Τ.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πεχτελίδης Γ. (2008). Τα παιχνίδια των λόγων στο σχολείο και η συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 51
- Πηγιάκη Π. (1988). *Εθνογραφία: η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πλουμίδης Σ. (2001). *Έδαφος και Μνήμη στα Βαλκάνια: Ο «γεωργικός εθνικισμός» στην Ελλάδα και στη Βουλγαρία (1927-46)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Πολίτης Α. (2000). *Το μυθολογικό κενό*. Εκδόσεις Πόλις.
- Pistoï P.(1991). *Εθνική ταυτότητα και πολιτική κινητοποίηση*. Αθήνα: Λεβιάθαν.
- Σβορώνος Ν. (1987). *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Smith A. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Σολομών Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου Στο Σολομών Ι. - Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση-Τοπικά Α*. Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Σωτηρέλης Γ. (1998). *Θρησκεία και εκπαίδευση: κατά το σύνταγμα και την ευρωπαϊκή σύμβαση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας
- Τζιόβας Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Οδυσσέας.

ΥΕΠΘ-ΠΙ. *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Φερό Μ. (1999). *Η Ιστορία υπό επιτήρηση*. Αθήνα: Νησίδες.

Ferro M. (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία τα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ferro M. (2003). *Τα ταμπού της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Foucault M. (1978). *Ιστορία της σεξουαλικότητας, Η δίψα της γνώσης*, τόμ.1. Αθήνα: Ράππα.

Φραγκουδάκη Α, Δραγώνα Θ. (1997). *Τί είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Χάλαρη Μ. (2006). *Οι αντιλήψεις των νηπίων για τον εθνικό εαυτό και τον εθνικό άλλο και ο εορτασμός της 25^{ης} Μαρτίου, Μια έρευνα σε ένα νηπιαγωγείο της Αθήνας*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τ.Ε.Α.Π.Η.

Χάρης, Γ. (2005). Εθνοσωτήρια ψεύδη. Εφημ. *Τα Νέα* (02-04-2005).

Χαρίτος Χ. (1998). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες τους*. Αθήνα: Gutenberg.

Χοντολίδου, Ε. (1989). Ανθρωπολογική–Εθνογραφική προσέγγιση. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια / λεξικό*, τομ. 1^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαφίδης Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Woolf S. (1995). *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Μάγο, κ. Μπιρμπίλη και όλως ιδιαιτέρως την επόπτρια καθηγήτρια κ. Άννα Βιδάλη χωρίς την υποστήριξη και καθοδήγηση των οποίων η εκπόνηση και ολοκλήρωση αυτής της μελέτης θα ήταν αδύνατη.

Νιώθω επιπλέον την ανάγκη να ευχαριστήσω δημόσια το σύντροφό μου Αλέκο Γεωργόπουλο και το γιο μου Δημήτρη Γεωργόπουλο-Κιρκινέ για τη στήριξη, την υπομονή και την κατανόηση τους για τις άπειρες ώρες «απουσίας» μου...