

ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΩΣ ΚΕΙΜΕΝΑ ΟΠΟΥ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ευθαλία Κωνσταντινίδου

Θεσσαλονίκη

Περίληψη. Η κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση των ελληνικών σχολικών βιβλίων ιστορίας που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό στηρίζεται σε δύο βασικές απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη, η γνώση, τόσο η καθημερινή όσο και η επιστημονική, είναι ιστορικό προϊόν, κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες όπως η επικοινωνία, και, γι' αυτό, είναι πάντα ανοιχτή και υπό διαπραγμάτευση. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, η συγκρότηση της υποκειμενικότητας ως συνόλου θέσεων υποκειμένου επιτελείται μέσα από κοινωνικές πρακτικές, μian από τις οποίες αποτελεί ο λόγος. Κατά συνέπεια, στόχοι της ανάλυσης των σχολικών βιβλίων ιστορίας είναι, πρώτον, να δείξει ποιες εκδοχές της ιστορίας κατασκευάζονται ως έγκυρη γνώση και αντικείμενο μάθησης στο αφηγηματικό κείμενο των βιβλίων αυτών καθώς και ποια γλωσσικά χαρακτηριστικά και ρητορικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, και, δεύτερον, να συζητήσει ποιες θέσεις υποκειμένου κατασκευάζονται στο αφηγηματικό κείμενο τις οποίες καλούνται οι μαθητές/τριες να εξηγήσουν ως αναγνώστες/τριες.

Λέξεις κλειδιά: Ανάλυση λόγου, Θέσεις υποκειμένου, Σχολική ιστορική γνώση.

Διεύθυνση: Ευθαλία Κωνσταντινίδου, Θήκης 18, 551 33 Θεσσαλονίκη.

Τα σχολικά βιβλία ιστορίας στο επικοινωνιακό πλαίσιο συγγραφέα-αναγνώστη/τριας

Το θέμα του άρθρου αυτού ανήκει στα επιμέρους ζητήματα τα οποία πραγματεύεται μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση των ελληνικών σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων εθνικής ταυτότητας (Κωνσταντινίδου, 2000). Ένας από τους γενικότερους στόχους αυτής της προσέγγισης είναι η διερεύνηση της θέσης των βιβλίων ιστορίας στο επικοινωνιακό πλαίσιο συγγραφέα-αναγνώστη/τριας ως κειμένων που 'κάνουν πράγματα'. Στο κείμενο που ακολουθεί επιδιώκω να δείξω με ποιους τρόπους τα βιβλία αυτά κατασκευάζουν, από τη μια, την ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο και, από την άλλη τους/τις μαθητές/τριες ως γνωστικά υποκείμενα, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα σχολικά βιβλία γράφονται με σκοπό να χρησιμοποιούνται ως η κυριότερη πηγή γνώσης για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στην τάξη.

Από την πλευρά της θεωρίας, η προσέγγιση των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων όπου κατασκευάζονται γνωστικά αντικείμενα και υποκείμενα αντλεί από το γενικότερο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και ειδικότερα από την κοινωνική ψυχολογία που αναπτύσσεται από τη δεκαετία του 1980 στο πλαίσιο αυτό ως αντίλογος στη γνωστική κοινωνική ψυχολογία και η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη του λόγου (Billig, 1987, 1991. Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, & Radley, 1988. Burman & Parker, 1993. Burr, 1995. Edwards & Potter, 1992. Parker, 1992, 1998. Potter & Wetherell, 1987. Wetherell & Potter, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, δύο βασικές παραδοχές στο πλαίσιο αυτό έχουν να κάνουν με τοποθετήσεις σε σχέση με ερωτήματα που αφορούν τη γνώση και τα γνωστικά υποκείμενα. Σύμφωνα με την πρώτη παραδοχή, η γνώση, τόσο η καθημερινή όσο και η επιστημονική, είναι ιστορικό προϊόν, κατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες όπως η επικοινωνία, και, γι' αυτό, είναι πάντα ανοιχτή και υπό διαπραγμάτευση (Berger & Luckmann, 1966. Gergen, 1985, 1994). Αυτή η σχετικιστική γνωσιολογική θέση μας επιτρέπει να μελετήσουμε τη γνώση ως λόγο, ως κείμενο, γραπτό ή προφορικό, στο οποίο οι συγγραφείς ή οι ομιλητές/τριες δεν επιδιώκουν απλά να περιγράψουν την πραγματικότητα αλλά ταυτόχρονα να πετύχουν επικοινωνιακούς στόχους (Potter & Wetherell, 1987). Επιπλέον, η ίδια η τεκμηρίωση της αντικειμενικότητας μιας περιγραφής με τη χρήση συγκεκριμένων ρητορικών στρατηγι-

κόν αποτελεί επιδίωξη των συγγραφέων ή των ομιλητών/τριών όχι μόνο στην επιστημονική αλλά και στην καθημερινή επικοινωνία (Edwards & Potter, 1992. Potter, 1996). Ταυτοχρόνως όμως η γνώση αποτελεί ένα σύνολο από κοινούς τόπους, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένους, στους οποίους ανατρέχουν οι συγγραφείς ή οι ομιλητές/τριες προκειμένου να κατανοήσουν την πραγματικότητα. Τα άτομα κινητοποιούν, δηλαδή, ιδεολογικά αποθέματα, των οποίων ως ένα βαθμό δεν έχουν επίγνωση (Billig et al., 1988). Με άλλα λόγια, ο λόγος τους προσδιορίζεται από παραδόσεις επιχειρηματολογίας που συνθέτουν τον κοινό νου (Shotter, 1993α, β). Αυτές οι δύο κατευθύνσεις της προσέγγισης της γνώσης ως λόγου αποτελούν τις όψεις ενός διλήμματος, αν, δηλαδή, θα δεχτούμε ότι οι συγγραφείς ή οι ομιλητές/τριες ελέγχουν το λόγο ή ότι ελέγχονται απ' αυτόν (Billig, 1991).

Σύμφωνα με τη δεύτερη παραδοχή, η συγκρότηση υποκειμένων επιτελείται μέσα από κοινωνικές πρακτικές, μια από τις οποίες είναι ο λόγος. Επομένως, δε μιλούμε για τα υποκείμενα ως ενιαία, αυτόνομα άτομα αλλά ως ποικίλες θέσεις υποκειμένου, οι οποίες μπορεί να είναι και αντικρουόμενες μεταξύ τους. Αυτές τις θέσεις υιοθετούν οι συγγραφείς ή οι ομιλητές/τριες ή/και καλούν τους/τις αναγνώστες/τριες ή τους/τις συνομιλητές/τριες να εξηγήσουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Antaki & Widdicombe, 1998. Burr, 2002. Gergen & Davis, 1985. Harré & van Langenhove, 1999. Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984. Rose, 1996. Shotter & Gergen, 1989). Και σ' αυτή την αντι-ουσιοκρατική θέση μπορούμε να αναγνωρίσουμε το παραπάνω δίλημμα. Το πρώτο σκέλος του διλήμματος σχετίζεται με το ερώτημα αν θα μελετήσουμε τις θέσεις υποκειμένου ως ένα προϊόν επιδέξιου χειρισμού των συγγραφέων ή των ομιλητών/τριών. Τον προσανατολισμό αυτό υιοθετούν εθνομεθοδολογικές προσεγγίσεις του εαυτού ή της ταυτότητας και οι οποίες αντλούν από τη μικρο-κοινωνιολογία των Garfinkel (1967), Goffman (1959) και Sacks (1992) (βλ., π.χ., στο Antaki & Widdicombe, 1998). Το δεύτερο σκέλος του διλήμματος σχετίζεται με το ερώτημα αν θα μελετήσουμε το λόγο ως ιστορικό και κοινωνικό πεδίο που προσδιορίζει τι είδους θέσεις υποκειμένου μπορούν να αναδειχτούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Τον προσανατολισμό αυτό υιοθετούν μετακονστρουξιονιστικές προσεγγίσεις του εαυτού ή της ταυτότητας που αντλούν από το έργο του Foucault (1979, 1982) και του Althusser (1984) (βλ., π.χ., στο Henriques et al., 1984 και Rose, 1996).

Στην ανάλυση των ελληνικών σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων όπου κατασκευάζονται γνωστικά αντικείμενα και υποκείμενα επιχειρώ να αξιοποιήσω και τις δύο όψεις του παραπάνω διλήμματος. Από τη μια πλευ-

ρά, δηλαδή, επιχειρώ να διαβάσω τα κείμενα αυτά ως προϊόντα των επικοινωνιακών επιδιώξεων συγκεκριμένων συγγραφέων. Από την άλλη, να τα διαβάσω ως προϊόντα της ελληνικής εθνικής ιστοριογραφικής παράδοσης, η οποία διαμορφώθηκε το 19^ο αιώνα με κυρίαρχο το έργο του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου και της παράδοσης συγγραφής σχολικών βιβλίων ιστορίας στην Ελλάδα, καθώς αυτές οι συγγραφικές παραδόσεις συμμετέχουν στη συγκρότηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας ως παράδοσης επιχειρηματολογίας (Billig, 1995. Κωνσταντινίδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, πρώτος στόχος μου είναι να δείξω ποιες εκδοχές της ιστορίας κατασκευάζονται ως έγκυρη γνώση και αντικείμενο μάθησης στο αφηγηματικό κείμενο των βιβλίων αυτών και πώς συμβάλλει η χρήση συγκεκριμένων γραμματικών και αφηγηματικών χαρακτηριστικών καθώς και άλλων ρητορικών στρατηγικών στην κατασκευή της αντικειμενικότητας της περιγραφής και της εξήγησης των ιστορικών γεγονότων. Επίσης, στόχος είναι να δείξω ποιες θέσεις υποκειμένου κατασκευάζονται στο κείμενο αυτό, τις οποίες καλούνται οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες/τριες να εξηγήσουν (Fairclough, 1992. Parker, 1992). Τέλος, θα προσπαθήσω να εντάξω τα κείμενα αυτά στις ευρύτερες παραδόσεις επιχειρηματολογίας της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της σχολικής γνώσης. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσω ένα απόσπασμα από το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού ως παράδειγμα ανάλυσης.

Για την ανάλυση των κειμένων χρησιμοποιώ το μοντέλο γλωσσικής δράσης των Edwards και Potter (1992), με επικέντρωση στη μελέτη της κατασκευής του πραγματικού, στο μοντέλο κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough (1992), το οποίο αντλεί από τη λειτουργική γλωσσολογική προσέγγιση του Halliday (1985. Halliday & Hasan, 1976), με επικέντρωση στη μελέτη της λειτουργίας των γραμματικών και συντακτικών χαρακτηριστικών και της κειμενικής συνεκτικότητας στην παραγωγή του νοήματος, στην αφηγηματολογία (Bal, 1985. Toolan, 1988) καθώς και στο μοντέλο του White (1973, 1987), στο οποίο η πλοκή του ιστοριογραφικού αφηγηματικού κειμένου αναλύεται με όρους λογοτεχνικών ειδών.

Η ιστορία ως ηθική τάξη πραγμάτων: Η 'ρωμείκη' διχόνοια

Η διχόνοια μεταξύ των Ελλήνων είναι μια από τις όψεις της ελληνικής εθνικής ταυτότητας η οποία εμφανίζεται στα βιβλία ιστορίας τα οποία χρησιμοποιούνται σήμερα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως στο πλαίσιο της αφήγησης των εμφύλιων πολέμων (Κωνσταντινίδου, 2000). Την αφήγηση χαρακτηρίζουν η αυτοκριτική, δηλαδή η απόδοση της

ευθύνης των συγκεκριμένων πράξεων κυρίως στον εθνικό εαυτό, καθώς και η αποκήρυξη του εμφύλιου πολέμου μέσα από την εκτεταμένη αναφορά στις καταστροφικές συνέπειές του. Σκοπός της ανάλυσης είναι, από τη μια πλευρά, να δούμε πώς παράγεται αυτή η όψη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας μέσα από την περιγραφή των γεγονότων και την απόδοση ευθύνης στους φορείς δράσης με τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών χαρακτηριστικών, πώς τεκμηριώνεται ρητορικά η αντικειμενικότητα της αφήγησης και μαζί ο επιστημονικός χαρακτήρας της σχολικής ιστορικής γνώσης, στηρίζοντας έτσι τους ισχυρισμούς του αναλυτικού προγράμματος και των συγγραφέων στους προλόγους των βιβλίων ότι τα βιβλία είναι επιστημονικά κείμενα. Από την άλλη, να δούμε πώς μέσα από την απόδοση ευθυνών στους φορείς δράσης καλούνται οι μαθητές/τριες να εξηγήσουν ορισμένες θέσεις ταυτόχρονα ως ηθικά και εθνικά υποκείμενα καθώς και ως υποκείμενα μάθησης.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ

[Η ΕΛΛΑΔΑ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΚΡΑΤΟΣ]

Ο εμφύλιος πόλεμος

1. Στη διάρκεια της Κατοχής έδρασαν αρκετές *αντιστασιακές οργανώσεις*. Ανάμεσά τους όμως παρουσιάστηκαν διαφορές για τον τρόπο διακυβέρνησης της χώρας μετά την απελευθέρωση. Οι διαφορές αυτές με την ανάμειξη των συμμάχων, που είχαν συγκρουόμενα συμφέροντα στην περιοχή μας, μεγάλωσαν και οδήγησαν σε ένοπλες συγκρούσεις.

2. Εξάλλου από την άλλη οι τρεις Μεγάλες δυνάμεις (Μ. Βρετανία, Η.Π.Α., Σοβ. Ένωση) είχαν, κατά κάποιο τρόπο, συμφωνήσει, ώστε καθεμιά να έχει λόγο στον τρόπο διακυβέρνησης κάποιων μικρότερων χωρών. Η Ελλάδα βρέθηκε στη *σφαίρα επιρροής της Αγγλίας*.

3. Τον τελευταίο χρόνο της Κατοχής οι διαφορές ανάμεσα στις αντιστασιακές οργανώσεις φάνηκε πως ρυθμιζονταν. Λίγο πριν την απελευθέρωση είχε σχηματιστεί στην Ελλάδα ένα είδος κυβέρνησης, η *Κυβέρνηση του βουνού*, που την υποστήριζε μεγάλο μέρος των αντιστασιακών δυνάμεων. Στην Αίγυπτο υπήρχε η κυβέρνηση που είχε φύγει από την Ελλάδα, μετά την εισβολή των Γερμανών. Οι δυο αυτές κυβερνήσεις ήρθαν σε συνεννόηση και σχηματίστηκε κυβέρνηση *εθνικής ενότητας*.

4. Η κυβέρνηση αυτή είχε να λύσει πολλά και δύσκολα προβλήματα. Τελικά όμως τα μέλη της δε συμφώνησαν σ' ένα κοινό πρόγραμμα. Από λάθη και παραλείψεις όλων των παρατάξεων και την ανάμειξη των Άγγλων, ξέσπασαν στην Αθήνα άγριες συγκρούσεις (*Δεκέμβριος 1944*). Νέες καταστροφές και νέοι νεκροί προστέ-

θηκαν σ' εκείνους του πολέμου και της Κατοχής. Το μίσος ανάμεσα στο λαό γινόταν ολοένα και βαθύτερο.

5. Η συμφωνία, που υπέγραψαν στη Βάρκιζα οι αντίπαλες παρατάξεις (Φεβρουάριος 1945), δεν έφερε την ηρεμία που περίμενε ο λαός. Αντίθετα, ξέσπασε ένας φοβερός *εμφύλιος πόλεμος*, που κράτησε 4 χρόνια, ως το 1949.

6. Από τον εμφύλιο αυτό σπαραγμό η χώρα βγήκε κυριολεκτικά ρημαγμένη. Τα θύματα του πολέμου ήταν πολλές χιλιάδες και οι καταστροφές ανυπολόγιστες. Το χειρότερο ήταν ότι τα μίση του εμφυλίου είχαν δηλητηριάσει τις σχέσεις των Ελλήνων και εξακολούθησαν να τις δηλητηριάζουν για πολλά χρόνια. Η ομοψυχία, που χρειαζόταν η χώρα για να προκόψει, είχε λείψει.

(η έμφαση στο πρωτότυπο. Ακτύπης, Καίλα, Κατσουλάκος, Παπαγεωργίου & Χωρεάνθης, 1993, σ. 285)

ΑΝΑΛΥΣΗ

Ο τίτλος του αποσπάσματος “Ο εμφύλιος πόλεμος” λειτουργεί ως μηχανισμός πρόρρησης, δηλαδή προσανατολίζει την ανάγνωση του κειμένου που ακολουθεί (Salkie, 1995). Ταυτόχρονα αποτελεί μια ουσιαστικοποίηση, δηλαδή αντικατάσταση του ρηματικού συνόλου με ονοματικό σύνολο, η οποία συμβάλλει στην κατασκευή της ιδιότητας του πραγματικού καθώς εξαφανίζει το φορέα δράσης (Fairclough, 1992). Το απόσπασμα αποτελείται από έξι παραγράφους. Η εστίαση της αφήγησης είναι εξωτερική καθώς με τη χρήση του τρίτου προσώπου οι συγγραφείς παίρνουν τη θέση του ‘παντογνώστη αφηγητή’ (Bal, 1985). Επομένως, και η εξωτερική εστίαση στηρίζει την ιδιότητα του πραγματικού της αφήγησης.

Οι δύο πρώτες παράγραφοι αποτελούν την εισαγωγή της αφήγησης. Στην 1η παράγραφο, η πρώτη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα ‘*Στη διάρκεια της Κατοχής*’ (προσδιορισμός με τον οποίο η αφήγηση τοποθετείται στο χρόνο). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος ‘*έδρασαν*’ (αναπαριστά υλική διαδικασία) και φορέας δράσης είναι η ουσιαστικοποίηση *αρκετές ‘αντιστασιακές οργανώσεις*’. Η δεύτερη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα ‘*Ανάμεσά τους όμως*’ (τοπικός προσδιορισμός, όπου η αντωνυμία ‘*τους*’ αντικαθιστά το ‘*των αντιστασιακών οργανώσεων*’, και αντιθετικό συνδετικό). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος ‘*παρουσιάστηκαν*’ (αναπαριστά υλική διαδικασία, σε παθητική φωνή με αυτοπαθή σημασία) είναι η ουσιαστικοποίηση ‘*διαφορές*’. Στην τρίτη περίοδο, γραμματικό υποκείμενο των ρημάτων ‘*μεγάλωσαν*’ και ‘*οδήγησαν*’ των δύο κύριων προτάσεων (αναπαριστούν υλικές διαδικασίες) είναι ‘*Οι διαφορές αυτές*’ (γραμματική μεταφορά). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος ‘*είχαν*’ της δευτερεύουσας πρότασης (αναπαρι-

στά κτητική σχεσιακή διαδικασία, τύπου απόδοσης χαρακτηριστικού) είναι 'οι σύμμαχοι' (παραλείπεται), στο οποίο αποδίδεται το 'συγκρουόμενα συμφέροντα στην περιοχή μας'. Είναι χαρακτηριστική η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου της κτητικής αντωνυμίας στον προσδιορισμό 'στην περιοχή μας'. Με τον τρόπο αυτό οι συγγραφείς απευθύνονται στους/στις αναγνώστες/τριες ως συμπατριώτες/τισσες. Με τη χρήση της ουσιαστικοποίησης και της παθητικής φωνής οι συγγραφείς επιτυγχάνουν να μείνουν αμερόληπτοι στην απόδοση ευθύνης για τη σύγκρουση μεταξύ των Ελλήνων. Αντίθετα, αποδίδουν μέρος της ευθύνης σε εθνικούς άλλους, στους 'συμμάχους'.

Στη 2η παράγραφο, η πρώτη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα 'Εξάλλου από την άλλη' (προσθετικό και αντιθετικό συνδετικό αντίστοιχα). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος 'είχαν συμφωνήσει' της κύριας πρότασης (αναπαριστά συμπεριφορική διαδικασία) είναι 'οι τρεις Μεγάλες δυνάμεις (Μ. Βρετανία, Η.Π.Α., Σοβ. Ένωση)'. Στη δεύτερη περίοδο, γραμματικό υποκείμενο του ρήματος 'βρέθηκε' (αναπαριστά υλική διαδικασία, σε παθητική φωνή με αυτοπαθή σημασία) είναι 'Η Ελλάδα'. Στην παράγραφο αυτή, συνεχίζεται η απόδοση ευθύνης της σύγκρουσης στους εθνικούς άλλους με τη χρήση περισσότερων λεπτομερειών ενώ οι Έλληνες παρουσιάζονται ως θύματα των 'Μεγάλων δυνάμεων' που συνωμοτούν εναντίον τους.

Οι τρεις επόμενες παράγραφοι (3η, 4η, 5η) αποτελούν το κύριο μέρος της αφήγησης. Στην 3η παράγραφο, η πρώτη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα 'Τον τελευταίο χρόνο της Κατοχής' (χρονικό συνδετικό). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος 'φάνηκε' είναι η δευτερεύουσα πρόταση '[οι διαφορές ανάμεσα στις αντιστασιακές οργανώσεις] πως ρυθμιζονταν' (απρόσωπη σύνταξη, το ρήμα 'ρυθμιζονταν' αναπαριστά υλική διαδικασία και βρίσκεται σε παθητική φωνή). Η δεύτερη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα 'Λίγο πριν από την απελευθέρωση' (χρονικός προσδιορισμός, περιέχει ουσιαστικοποίηση). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος 'είχε σχηματιστεί' της κύριας πρότασης (αναπαριστά υλική διαδικασία, σε παθητική φωνή) είναι 'ένα είδος κυβέρνησης, η «Κύβερνηση του βουνού»'. Η τρίτη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα 'Στην Αίγυπτο' (τοπικός προσδιορισμός). Γραμματικό υποκείμενο των ρημάτων 'υπήρχε' και 'είχε φύγει' (αναπαριστούν υπαρξιακή και υλική διαδικασία αντίστοιχα) είναι η ουσιαστικοποίηση 'η κυβέρνηση'. Στην τέταρτη περίοδο, γραμματικό υποκείμενο του ρήματος 'ήρθαν' της πρώτης κύριας πρότασης (αναπαριστά υλική διαδικασία) είναι 'Οι δύο αυτές κυβερνήσεις' (ουσιαστικοποίηση), ενώ γραμματικό υποκείμενο του ρήματος 'σχηματίστηκε' της δεύτερης κύριας πρότασης (αναπαριστά υλική διαδικασία, σε παθητική φωνή) είναι η ουσιαστικοποίη-

ση *‘κυβέρνηση εθνικής ενότητας’*. Και στην παράγραφο αυτή, η αμεροληψία των συγγραφέων σε σχέση με την απόδοση ευθύνης κατασκευάζεται με τη χρήση της παθητικής φωνής και της ουσιαστικοποίησης.

Στην 4η παράγραφο, στην πρώτη περίοδο, γραμματικό υποκείμενο των ρημάτων *‘είχε’* και *‘να λύσει’* (αναπαριστά υλική διαδικασία) είναι *‘Η κυβέρνηση αυτή’* (ουσιαστικοποίηση). Η δεύτερη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα *‘Τελικά όμως’* (χρονικό και αντιθετικό συνδετικό). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘δε συμφώνησαν’* (αναπαριστά συμπεριφορική διαδικασία) είναι *‘τα μέλη της’* (η αντωνυμία *‘της’* αντικαθιστά το *‘της κυβέρνησης εθνικής ενότητας’*). Η τρίτη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα *‘Από λάθη και παραλείψεις όλων των παρατάξεων’* (ποιητικό αίτιο, ουσιαστικοποίηση, διατύπωση ακραίας περίπτωσης). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘ξέσπασαν’* (αναπαριστά υλική διαδικασία) είναι η ουσιαστικοποίηση *‘άγριες συγκρούσεις’*. Στην τέταρτη περίοδο, γραμματικά υποκείμενα του ρήματος *‘προστέθηκαν’* (αναπαριστά υλική διαδικασία, σε παθητική φωνή με αυτοπαθή σημασία) είναι *‘Νέες καταστροφές και νέοι νεκροί’*. Στην τελευταία περίοδο, γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘γινόταν’* (αναπαριστά εντατική σχεσιακή διαδικασία, τύπου απόδοσης χαρακτηριστικού) είναι *‘Το μίσος ανάμεσα στο λαό’*, στο οποίο αποδίδεται το *‘ολοένα και βαθύτερο’* (διατύπωση ακραίας περίπτωσης).

Στην 5η παράγραφο, στην πρώτη περίοδο, γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘δεν έφερε’* της κύριας πρότασης (αναπαριστά υλική διαδικασία) είναι *‘Η συμφωνία, που υπέγραψαν στη Βάρκιζα οι αντίπαλες παρατάξεις’* (ουσιαστικοποίηση που συνοδεύεται από δευτερεύουσα πρόταση). Η δεύτερη περίοδος εισάγεται με το αντιθετικό συνδετικό *‘Αντίθετα’* σε θέση τονισμένου θέματος. Γραμματικό υποκείμενο των ρημάτων *‘ξέσπασε’* (αναπαριστά υλική διαδικασία) και *‘κράτησε’* (αναπαριστά περιστασιακή σχεσιακή διαδικασία, τύπου απόδοσης χαρακτηριστικού) είναι *‘ένας φοβερός εμφύλιος πόλεμος’* (ουσιαστικοποίηση, διατύπωση ακραίας περίπτωσης), στο οποίο αποδίδεται το *‘4 χρόνια, ως το 1949’* (η χρήση του αριθμού και της χρονολογίας ενισχύει την ιδιότητα του πραγματικού).

Στις δύο παραπάνω παραγράφους, η άσκηση αυτοκριτικής μέσα από την απόδοση της ευθύνης της σύγκρουσης στον εθνικό εαυτό εντείνεται μέσα από τη χρήση των διατυπώσεων ακραίας περίπτωσης με τις οποίες οι συγγραφείς μεγιστοποιούν τους ισχυρισμούς τους (Edwards & Potter, 1992. Pomeranz, 1986. Potter, 1996). Αυτό το στοιχείο δίνει στους ισχυρισμούς αυτούς έναν αδιαπραγμάτευτο χαρακτήρα.

Η 6η παράγραφος κλείνει την αφήγηση με την απαρίθμηση των συνε-

πειών του εμφύλιου πολέμου. Η πρώτη περίοδος, που αποτελεί την εισαγωγή της παραγράφου, εισάγεται με το τονισμένο θέμα *‘Από τον εμφύλιο αυτό παραγαμό’* (προσδιορισμός, περιέχει την ουσιαστικοποίηση *‘παραγαμός’* που χρησιμοποιείται μεταφορικά ως διατύπωση ακραίας περίπτωσης). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘βγήκε’* (αναπαριστά υλική διαδικασία) είναι *‘η χώρα’*. Στη δεύτερη περίοδο, γραμματικά υποκείμενα του ρήματος *‘ήταν’* (στη δεύτερη πρόταση παραλείπεται, αναπαριστά εντατική σχεσιακή διαδικασία, τύπου απόδοσης χαρακτηριστικού) είναι *‘Τα θύματα του πολέμου’* και *‘οι καταστροφές’*. Η τρίτη περίοδος εισάγεται με το τονισμένο θέμα *‘Το χειρότερο’* (κατηγορούμενο, διατύπωση ακραίας περίπτωσης). Γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘ήταν’* (αναπαριστά εντατική σχεσιακή διαδικασία, τύπου απόδοσης χαρακτηριστικού) είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις *‘ότι τα μίση του εμφύλιου είχαν δηλητηριάσει τις σχέσεις των Ελλήνων και εξακολούθησαν να τις δηλητηριάζουν για πολλά χρόνια’*. Στις προτάσεις αυτές, γραμματικό υποκείμενο των ρημάτων *‘είχαν δηλητηριάσει’* και *‘εξακολούθησαν’* (καθώς και του ρήματος *‘να δηλητηριάζουν’*) (αναπαριστούν υλικές διαδικασίες, μεταφορική χρήση του *‘δηλητηριάζω’* ως διατύπωση ακραίας περίπτωσης μαζί με την επανάληψή του) είναι *‘τα μίση του εμφύλιου’* (ουσιαστικοποίηση). Στην τελευταία περίοδο, γραμματικό υποκείμενο του ρήματος *‘είχε λείψει’* της κύριας πρότασης (αναπαριστά υλική διαδικασία) είναι *‘Η ομοφυλία, που χρειαζόταν η χώρα για να προκόψει’*. Γραμματικό υποκείμενο των ρημάτων *‘χρειαζόταν’* και *‘να προκόψει’* στις δευτερεύουσες προτάσεις (αναπαριστούν υλικές διαδικασίες) είναι *‘η χώρα’*. Και την παράγραφο αυτή χαρακτηρίζει η χρήση των διατυπώσεων ακραίας περίπτωσης οι οποίες προσδίδουν στους ισχυρισμούς των συγγραφέων έναν αδιαπραγμάτευτο χαρακτήρα όσον αφορά την απόδοση της ευθύνης στον εθνικό εαυτό.

Περνώντας σε μια συνολική θεώρηση του παραπάνω αποσπάσματος στο πλαίσιο της κατασκευής της σχολικής γνώσης, θα λέγαμε ότι η κατασκευή της ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου στηρίζεται στην αποστασιοποιημένη περιγραφή των γεγονότων που αποκρυσταλλώνεται στο γραπτό λόγο, έτσι ώστε να ενισχύει την κατανόηση της σχολικής γνώσης ως επιστημονικής όσο και ως *‘ύλης’*. Ταυτόχρονα ενισχύει την κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης ως διαδικασιών μετάδοσης γνώσης, η οποία αποτελεί μέρος μιας συντηρητικής θεώρησης της εκπαίδευσης (Πολυχρονόπουλος, 1978, 1985).

Παράλληλα, όμως, μέσα από την απόδοση ευθύνης στο πλαίσιο μιας αιτιώδους εξήγησης των γεγονότων η ιστορία κατασκευάζεται ως μια ηθική τάξη πραγμάτων. Στο απόσπασμα αυτό η ιστορία παρουσιάζεται ως η τραγωδία της διχόνοιας ανάμεσα στους Έλληνες, όπου η *‘ρωμέικη’* ή *‘ανατολίτικη’* όψη

της εθνικής ταυτότητας, τα 'ρωμέικα πάθη', ασυνεννοησία, αντιπαραθέσεις, επικράτηση του προσωπικού συμφέροντος, τίθενται σε κριτική (Fermor, 1991. Herzfeld, 1987). Με τον τρόπο αυτό το κείμενο αναπαράγει μια συγκεκριμένη τοποθέτηση στο πλαίσιο της παράδοσης επιχειρηματολογίας σχετικά με την ελληνική εθνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Herzfeld (1987), δύο αντιθετικές εικόνες, η 'ελληνική' και η 'ρωμέικη', ή η 'δυτική' και η 'ανατολίτικη' αποτελούν κεντρικό δίλημμα στις ποικίλες κατασκευές της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Πρόκειται για δύο στερεότυπες εικόνες τις οποίες μπορούμε να εντάξουμε στην ευρύτερη δυτική ιδεολογική παράδοση, την οποία ο Said (1996) ονομάζει *οριενταλισμό*, και η οποία δημιουργείται καθώς η Δύση σχετίζεται με την Ανατολή στο πλαίσιο της αποικιοκρατίας. Η 'ελληνική' εικόνα συνδέεται με τον ισχυρισμό της καταγωγής του ευρωπαϊκού πολιτισμού από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ενώ η 'ρωμέικη' με τη μακροχρόνια επίδραση του τουρκικού πολιτισμού και την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία.

Από την πλευρά της κατασκευής γνωστικών υποκειμένων, καθώς το κείμενο απευθύνεται στους μαθητές/τριες ως υποκείμενα μάθησης, τους/τις κατασκευάζει ως αγνοούντες που πρέπει να γνωρίσουν την αλήθεια. Ταυτόχρονα, όμως, τους καλεί στη θέση των μελών του ελληνικού έθνους και τους προτρέπει με έναν ανεπαίσθητο τρόπο σε εθνική ομοψυχία και αλληλεγγύη απαριθμώντας τα 'δεινά' της διχόνοιας. Έτσι, αξιολογεί αρνητικά τη 'ρωμέικη' εκδοχή της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και αναπαράγει με λανθάνοντα τρόπο την παραδοχή ότι η ιστορία διδάσκει, η οποία επικρατεί ήδη από το 18^ο αιώνα στα ελληνικά ιστοριογραφικά έργα (Κιτρομηλίδης, 1996) και αποτελεί σαφή προσανατολισμό στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* του Παπαρηγόπουλου (Δημαράς, 1986).

Τα σχολικά βιβλία ιστορίας ως μέσο συμβολικού ελέγχου

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τοποθετώντας τα σχολικά βιβλία ιστορίας στο επικοινωνιακό πλαίσιο συγγραφέα-αναγνώστη/τριας, μπορούμε να πούμε ότι ως κείμενα διαμορφώνονται μέσα από δύο αντικρουόμενες επιδιώξεις, από τη μια να εκληφθούν από τους/τις αναγνώστες/τριες ως επιστημονικά κείμενα, δηλαδή αντικειμενικά, ουδέτερα και αξιόπιστα ιστοριογραφικά κείμενα, και από την άλλη να εκληφθούν ως τοποθετημένα υπέρ συγκεκριμένων ηθικών επιλογών με κυρίαρχη την τοποθέτησή τους ως κειμένων εθνικής ταυτότητας.

Ο χειρισμός αυτού του διλήμματος ανάμεσα στην επιστήμη και το φρονηματισμό συμβάλλει στη *φυσικοποίηση* του κόσμου ως κόσμου εθνών-κρα-

τών (Billig, 1995), δηλαδή στην κατανόησή του ως φυσικού και όχι ως ιστορικού και κοινωνικού προϊόντος, καθώς με τις ρητορικές στρατηγικές της κατασκευής του πραγματικού η ιστορία παρουσιάζεται ως το παρελθόν εθνών-κρατών, αντικείμενο συλλογικής μνήμης. Ταυτόχρονα, μαζί με τον τρόπο παραγωγής των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα (ένα βιβλίο εγκεκριμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που γράφεται μετά από ανάθεση ή προκήρυξη διαγωνισμού και εκδίδεται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995), νομιμοποιεί την εκπαίδευση ως εθνική και κρατική.

Με τον τρόπο αυτό τα σχολικά βιβλία ιστορίας λειτουργούν ως μέσο συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 1990, 1996), ενισχύοντας τη βεβαιότητα της γνώσης και, όπως επισημαίνει ο Σολομών (1994), αποπνέοντας «μιαν εικόνα για έναν κόσμο ελεγχόμενο, διεπόμενο από τάξη και αρμονία, έναν κόσμο μυθοποιημένο».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακτύπης, Δ., Καίλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγεωργίου, Γ., & Χωρεάνθης, Κ. (1993). *Στα νεότερα χρόνια: Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Althusser, L. (1984). *Essays on ideology*. London: Verso.
- Antaki, C., & Widdicombe, S. (Eds.). (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Bal, M. (1985). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (C. van Boheemen, Trans.). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Irvington.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control* (Vol. 4). London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Burman, E., & Parker, I. (Eds.). (1993). *Discourse analytic research: Repertoires and texts in action*. London: Routledge.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. (2002). *The person in social psychology*. East Sussex, England: Psychology Press.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1986). *Κωνσταντίνος Παπαροηγόπουλος: Η εποχή του, η ζωή του, το έργο του*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fermor, P. L. (1991). *Ρούμελη: Ταξίδια στη Βόρεια Ελλάδα* (Λ. Κάσδαγλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage House.
- Foucault, M. (1982). *Ιστορία της σεξουαλικότητας: Τόμ. 1. Η δόξα της γνώσης* (Γκλ. Ροζάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ρόμπας.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1994). *Toward transformation in social knowledge*. London: Sage.
- Gergen, K. J., & Davis, K. E. (Eds.). (1985). *The social construction of the person*. New York: Springer.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harré, R., & Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford, UK: Blackwell.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
- Herzfeld, M. (1987). *Anthropology through the looking-glass: Critical ethnography in the margins of Europe*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Καυφάλης, Α. Γ., & Χαρολάμπους, Δ. Φ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κιτρομηλίδης, Π. Μ. (1996). *Νεοελληνικός διαφωτισμός: Πολιτικές και κοινωνικές ιδέες* (Στ. Νικολούδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Parker, I. (Ed.). (1998). *Social constructionism, discourse and realism*. London: Sage.
- Πολυχρονόπουλος, Π. Χ. (1978). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονόπουλος, Π. Χ. (1985). *Φιλοσοφία της παιδείας: Συνδιαλεκτική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pomeranz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Potter, J. (1996). *Representing reality*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford, UK: Blackwell.
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός* (Φ. Τερζάκης, Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Salkie R. (1995). *Text and discourse analysis*. London: Routledge.
- Shotter, J. (1993α). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.

- Shotter, J. (1993β). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric and knowing of the third kind*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Shotter, J., & Gergen, K. J. (Eds.). (1989). *Texts of identity*. London: Sage.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: Γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ. Έκδ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σ. 113-144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Toolan, M. J. (1988). *Narrative: A critical linguistic introduction*. London: Routledge.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in the nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

READING THE GREEK HISTORY SCHOOLBOOKS AS TEXTS BY WHICH OBJECTS AND SUBJECTS OF KNOWLEDGE ARE CONSTRUCTED

Efthalia Konstantinidou

Thessaloniki, Greece

Abstract. The sociopsychological approach of the Greek history schoolbooks presented in this article is based on two basic assumptions. According to the first one, knowledge, everyday knowledge as well as scientific knowledge, is a historical product, constructed through social processes such as communication, and, thus, it is always open and under negotiation. According to the second assumption, subjectivity as a set of subject positions is constituted through social practices, discourse being one of them. Consequently, the aims of the analysis are, first, to show which versions of history are constructed in the narrative of the particular schoolbooks as well as which linguistic features and rhetorical strategies are used to this end, and, second, to discuss which subject positions are constructed in the narrative text to which pupils are interpellated as readers.

Key words: Discourse analysis, School historical knowledge, Subject positions.

Address: Efthalia Konstantinidou, Thichis 18, 551 33 Thessaloniki, Greece.