



Χρησιμοποιώντας την κοινωνικοψυχολογική ανάλυση λόγου στην έρευνα των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης

Ευθαλία Κωνσταντινίδου

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ένα πλαίσιο κοινωνικοψυχολογικής ανάλυσης λόγου των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης, όπου τα τρία αυτά πεδία θεωρείται ότι συνυφαίνονται ως κατασκευές του λόγου. Το πλαίσιο ανάλυσης λόγου αντιλή μεθοδολογικές κατευθύνσεις τόσο από την κοινωνική ψυχολογία του λόγου όσο και από τη γλωσσολογία, ιδιαίτερα από την κριτική ανάλυση λόγου, τη λογοτεχνική θεωρία, ιδιαίτερα την αφηγηματολογία, και τη «γλωσσική στροφή» στη θεωρία ιστορίας. Με αφετηρία την άποψη ότι με τις λέξεις «κάνουμε» πράγματα, εκτείνεται από το μικρο-επίπεδο (πρακτικές κειμένου) στο μεσο-επίπεδο (πρακτικές κειμενικού είδους) και στο μακρο-επίπεδο (πρακτικές λόγου). Η συγκεκριμένη αναλυτική οπτική θεωρείται ότι δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης της πολυπλοκότητας των γλωσσικών επιλογών και των συνεπειών τους στην κατασκευή του νοήματος από το επίπεδο του κειμένου ως το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη ρύθμιση της ταυτότητας και, ταυτόχρονα, της πολυπλοκότητας των εκδοχών του παρελθόντος ως γνώσης στο αφηγηματικό κείμενο των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με τη συγκρότηση της σχολικής ιστορίας ως μιας επίσημης εκδοχής δημόσιας ιστορίας, με κύρια επίδιωξη την αμφισβήτηση του δεδομένου χαρακτήρα αυτής της εκδοχής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζω ένα πλαίσιο ανάλυσης λόγου για τη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας,

μνήμης και γνώσης (Κωνσταντινίδου, 2000· Konstantinidou, υπό δημοσίευση). Το συγκεκριμένο αναλυτικό πλαίσιο προέκυψε από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις για τη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου. Παρόλα αυτά, και με τις προσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν, θεωρώ ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικός οδηγός για την ανάλυση λόγου, κυρίως του γραπτού, στην κοινωνική έρευνα γενικά και στην εκπαιδευτική έρευνα ειδικότερα.

Αρχικά όμως θα ήθελα να επισημάνω ότι θεωρώ το κεφάλαιο αυτό μεθοδολογικό οδηγό, με την έννοια ότι επιχειρεί να δώσει κατευθύνσεις για τη χρήση της ανάλυσης λόγου αλλά με έναν τρόπο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της ανάλυσης συγκεκριμένων κειμένων με συγκεκριμένα θεωρητικά ερωτήματα, τα οποία προέρχονται από συγκεκριμένες ερευνητικές παραδόσεις με στόχο να συμβάλει σε αυτές. Αυτό θεωρώ και σημαντικότερο πλεονέκτημα αλλά και ιδιαίτερη απαίτηση της ανάλυσης λόγου ως μεθόδου ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, προκειμένου να ανταποκρίνεται στο κριτήριο της εγκυρότητας (Seale, 1999), επειδή ήδη υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία αναλυτικών οπτικών (π.χ. Wetherell, Taylor, & Yates, 2001). Άλλωστε, καθώς και η έρευνα σχολικών βιβλίων είναι μια μακρά ερευνητική παράδοση τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, υπάρχει επίσης μια μεγάλη ποικιλία από ερευνητικές τοποθετήσεις με διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές (Μπονίδης, 2004).

Μια δεύτερη επισήμανση, που συνδέεται με την προηγούμενη, είναι ότι η επικέντρωσή μου στην ανάλυση γραπτού λόγου δεν συνθίξεται στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου, όπου τα δεδομένα είναι κυρίως προφορικός λόγος παραγόμενος είτε στο πλαίσιο συνέντευξης είτε σε «φυσικό» πλαίσιο. Επιπλέον, όπου αναλύεται γραπτός λόγος, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στις ρητορικές στρατηγικές. Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις ανάλυσης γραπτού λόγου με οδήγησαν να αναζητήσω εργαλεία ανάλυσης που αναπτύχθηκαν στη γλωσσολογία (αλλά και στη διανοητική ιστορία και τη λογοτεχνική θεωρία), επιδιώκοντας να τα συνδυάσω με όσα ήταν συμβατά από την κοινωνική ψυχολογία του λόγου. Κριτήρια για την επιλογή των εργαλείων αυτών ήταν η καταλληλότητά τους για τη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων ταυτότητας κατά κύριο λόγο, όπως αυτή διερευνάται στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, αλλά και ως κειμένων μνήμης και γνώσης.

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά παρουσιάζω εν συντομία τις θεωρητικές τοποθετήσεις σχετικά με την ταυτότητα, τη μνήμη και τη γνώση στην κοινω-

νική ψυχολογία του λόγου. Στη συνέχεια αναπτύσσω τον προσανατολισμό που δίνει η συγκεκριμένη θεωρητική οπτική στη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης, και το πλαίσιο ανάλυσης λόγου, όπου λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μορφής και περιεχομένου των κειμένων αυτών καθώς και η θέση τους στη διασταύρωση των παραδόσεων συγγραφής των ελληνικών σχολικών βιβλίων ιστορίας και της ελληνικής εθνικής ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας. Τέλος, επιχειρώ να συζητήσω τις δυνατότητες που παρέχει η συγκεκριμένη θεωρητική και μεθοδολογική οπτική για τη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας, του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας και των επιλογών εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με την κατασκευή της ιστορικής γνώσης και τις συνέπειές της στη ρύθμιση της ταυτότητας και της μνήμης στο σχολείο, καθώς και για κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με τη συγκρότηση της σχολικής ιστορίας ως μιας επίσημης εκδοχής δημόσιας ιστορίας.

2. Η μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου

Η ευρύτερη θεωρητική τοποθέτηση της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου σε σχέση με την ταυτότητα, τη μνήμη και τη γνώση διαμορφώνεται στο πλαίσιο της αντιπαράθεσής της με τη γνωστική κοινωνική ψυχολογία (Billig, 1987· Edwards, 1997· Edwards & Potter, 1992· McKinlay & McVittie, 2008· Μποζατζής, 2011· Parker, 1992, 2015· Parker, Shotter, Potter, & Wetherell, 1987). Στο πεδίο της γνωστικής κοινωνικής ψυχολογίας η ταυτότητα, η μνήμη και η γνώση γίνονται κατανοητά ως νοητικές δομές και διαδικασίες που υπάρχουν μέσα στο κάθε άτομο, κατευθύνουν τη συμπεριφορά του και εκφράζονται με τη γλώσσα. Σε αντίθεση με αυτή την τοποθέτηση, στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου η ταυτότητα, η μνήμη και η γνώση δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από τη γλώσσα, αλλά κατασκευάζονται κάθε φορά που τα άτομα μιλούν ή γράφουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, είτε είναι το άμεσο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης είτε το πιο απόμακρο πλαίσιο αλληλεπίδρασης του συγγραφέα με τον αναγνώστη. Με άλλα λόγια, η ταυτότητα, η μνήμη και η γνώση αποκτούν υπόσταση καθώς «ξεδιπλώνονται» μέσα σε κείμενα,

προφορικά ή γραπτά, και σε συνάρτηση με τους κανόνες του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου και τους στόχους των ομιλητών ή των συγγραφέων (Antaki & Widdicombe, 1998· Gergen, 1991· Gergen & Davis, 1985· McKinlay & McVittie, 2011· Shotter & Gergen, 1989· Wetherell, 2010).

2.1. Τα σχολικά βιβλία ιστορίας ως κείμενα συλλογικής ταυτότητας

Η επιλογή της μελέτης των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων ταυτότητας στηρίζεται στην κατανόηση, στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, της κατασκευής της ταυτότητας ως κατηγοριοποίησης που έχει συνέπειες σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (Edwards, 1991· Edwards & Potter, 1992)· επίσης, έχει συνέπειες με δύο τρόπους, είτε με τη χρήση της κατηγοριοποίησης ως αποθέματος λόγου είτε με αυτήν ως επιτεύγματος του λόγου στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Antaki & Widdicombe, 1998). Ταυτόχρονα η κατηγοριοποίηση δημιουργεί μια ηθική τάξη πραγμάτων, η οποία λειτουργεί ως πλαίσιο αξιολογικών κριτηρίων και, πιο μακροσκοπικά, ως ένα πλαίσιο εξουσίας με την έννοια της ρύθμισης ως συνέπειας των κατηγοριακών επιλογών και των συνεπαγωγών τους (Widdicombe, 1998· Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984).

Μεταφέροντας το σκεπτικό αυτό στην ανάληψη των σχολικών βιβλίων ιστορίας, έρχονται στο προσκήνιο οι επιλογές κατηγοριοποίησης στην αφήγηση των ιστορικών γεγονότων. Όπως ήδη επισημαίνεται στη σχετική έρευνα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Αχλίν, 1983· Κωνσταντινίδου, 2000· Φραγκουδάκη, 1997), η κυρίαρχη κατηγοριοποίηση είναι εθνική, με εύλογη συνέπεια την κατασκευή του παρελθόντος ως εθνικού παρελθόντος και της ιστορικής γνώσης ως γνώσης του εθνικού παρελθόντος.

2.2. Τα σχολικά βιβλία ιστορίας ως κείμενα συλλογικής μνήμης

Η επιλογή της μελέτης των σχολικών βιβλίων ιστορίας στηρίζεται στην έρευνα στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, η οποία καταδεικνύει τόσο ότι η ιστορία ως εθνικό παρελθόν είναι ένα σημαντικό απόθεμα λόγου για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στον καθημερινό λόγο (Condor, 1997 & 2006, Condor & Abell, 2006), όσο και ότι η ρητορική διαχείριση του εθνικού παρελθόντος είναι ένα σημαντικό διακύβευμα στην κατασκευή της ταυτότητας στο δημόσιο πεδίο (Tileaga, 2009, 2012, 2013). Μιλώντας με όρους δημόσιας ιστορίας (δηλαδή της εκλαϊ-

κευμένης χρήσης της ιστορίας στο δημόσιο πεδίο, βλ. Liddington, 2002), θα λέγαμε ότι η κατανόηση του παρελθόντος ως εθνικού είναι τόσο καλά εδραιωμένη στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης ώστε να θεωρείται κοινότοπη, με συνέπεια να μην μπορούμε εύκολα να φανταστούμε τον κόσμο και στην ιστορική του διάσταση διαφορετικά, παρά μόνο ως έναν κόσμο εθνών κρατών (Billig, 1995). Άλλωστε, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, και η ακαδημαϊκή ιστορία έχει συμβάλει στην καθιέρωση της ιστορικής μελέτης του παρελθόντος ως εθνικού (Berger, 2007· Berger, Donovan & Passmore, 1999· Berger & Lorenz, 2010).

Μεταφέροντας το σκεπτικό αυτό στην ανάλυση των σχολικών βιβλίων ιστορίας, έρχεται στο προσκήνιο η διάσταση των κειμένων αυτών ως κειμένων δημόσιας ιστορίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης με το να κατασκευάζουν το παρελθόν ως εθνικό.

2.3. Τα σχολικά βιβλία ιστορίας ως κείμενα συλλογικής γνώσης

Η επιλογή της μελέτης των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων γνώσης στηρίζεται στην επιστημολογική τοποθέτηση της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου σχετικά με τη γνώση, τόσο την καθημερινή όσο και την επιστημονική, ως κοινωνική κατασκευή (Burr, 2003· Gergen, 1982· Potter, 1996), με προσανατολισμό στη μελέτη της ρητορικής διαχείρισης κριτηρίων έγκυρης γνώσης (Gilbert & Mulkey, 1984), καθώς και τις συνέπειες της επιλογής συγκεκριμένων κριτηρίων στη δημιουργία «καθεστώτων γνώσης» (Foucault, 1980). Όταν πρόκειται για την κατασκευή της επιστημονικής γνώσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική η χρήση του γραπτού λόγου, και αυτό σημαίνει ότι κάθε επιστημονικό πεδίο προσδιορίζεται και από συγκεκριμένες συγγραφικές και βέβαια αναγνωστικές συμβάσεις.

Μεταφέροντας το σκεπτικό αυτό στη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων γνώσης, έρχεται στο προσκήνιο η μελέτη της ιστορικής γνώσης ως γνώσης του εθνικού παρελθόντος, καθώς αυτή κατασκευάζεται με τη χρήση συγγραφικών συμβάσεων της σχολικής ιστορίας, μέρος των οποίων προέρχεται από την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία (όπως είναι η ιστορική αφήγηση και η εμπειρική τεκμηρίωση με τη χρήση ιστορικών πηγών). Καθώς οι συγγραφικές συμβάσεις είναι ταυτόχρονα και αναγνωστικές, δηλαδή συμβάσεις γραμματισμού, η μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων γνώσης αναδεικνύει τις συγγραφικές και αναγνωστικές συνήθειες που καθιερώνονται με τη χρήση των βιβλίων αυτών ως περιγραφών του παρελθόντος ως πραγματικού, και για τον λόγο

αυτό δεν χρειάζονται ερμηνεία, σε αντίθεση με αντίστοιχες συνθήκες που καθιερώνονται σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα ως φανταστικά, και για τον λόγο αυτό χρειάζονται ερμηνεία, ακόμα και όταν χρησιμοποιούν παρόμοιες συγγραφικές συμβάσεις, όπως η αφήγηση (de Castell, 1990).

Διευρύνοντας αυτή τη συγκεκριμένη οπτική, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα σχολικά βιβλία ιστορίας και ως κείμενα όπου διατυπώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας, και γενικότερα να τα δούμε σε σχέση με τη διαχείριση της ιστορικής γνώσης ως πεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο αυτά συμβάλλουν στη ρύθμιση της σχολικής ιστορικής γνώσης ως «επίσημης γνώσης» τόσο στην εκπαίδευση όσο και στο ευρύτερο δημόσιο πεδίο (Popkewitz, 1987), κατασκευάζοντας το έθνος ως κοινότητα αναγνωστών κάθε φορά που χρησιμοποιούνται (Anderson, 1991).

3. Το αναλυτικό πλαίσιο για τη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης

Το πλαίσιο ανάλυσης λόγου των σχολικών βιβλίων ιστορίας που θα παρουσιάσω αμέσως παρακάτω είναι ένα αναλυτικό πλαίσιο «από κάτω προς τα πάνω», καθώς εκτείνεται από το μικρο-επίπεδο (ανάληψη των λεξιλογικών, γραμματικών και συντακτικών επιλογών που συνθέτουν το αφηγηματικό κείμενο), το μεσο-επίπεδο (ανάληψη της εξιστόρησης των ιστορικών γεγονότων στο αφηγηματικό κείμενο) και το μακρο-επίπεδο (ανάληψη των λόγων που κινητοποιούνται στο αφηγηματικό κείμενο). Η ανάληψη στα τρία αυτά επίπεδα είναι ένας τρόπος να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα στην παραγωγή του νοήματος, όπου μορφή και περιεχόμενο είναι αδιαχώριστα. Επιπλέον, αυτού του είδους η ανάλυση μπορεί να αναδείξει ότι οι γλωσσικές επιλογές, οι επιλογές κειμενικού είδους και οι επιλογές θεμάτων είναι επίσης αδιαχώριστες και συγκροτούν επίπεδα εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας.

Πηγές για τη σύνθεση αυτού του αναλυτικού πλαισίου αποτέλεσαν κυρίως το μοντέλο ανάλυσης λόγου των Potter και Wetherell (1987· Wetherell & Potter, 1992) από την κοινωνική ψυχολογία του λόγου, και το μοντέλο κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough (1992, 1995 & 2003) από τη γλωσσολογία. Γενικότερα, και στα τρία επίπεδα ανάλυσης το εν-

διαφέρον επικεντρώνεται στον επιτελεστικό χαρακτήρα της γλώσσας, δηλαδή στη γλώσσα ως πρακτική, άποψη που κυριαρχεί στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου (Μποζατζής, 2011).

3.1. Μικρο-επίπεδο: πρακτικές κειμένου

Για την ανάλυση των πρακτικών κειμένου χρησιμοποιώ τη λειτουργική γραμματική (Eggins, 2004· Halliday & Matthiessen, 2004· Martin & Rose, 2007), η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογικής θεωρίας του M.A.K. Halliday (1978) σχετικά με τη γλώσσα ως κοινωνική σημειωτική, με κύρια παραδοχή ότι το νόημα του λόγου συντίθεται από επιλογές λεξιλογίου και γραμματικής κατάλληλης προς το πλαίσιο της επικοινωνίας (το άμεσο πλαίσιο της περίπτωσης και το ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας) και σε τρεις διαστάσεις (το πεδίο επικοινωνίας, τις σχέσεις των συμμετεχόντων και το μέσο επικοινωνίας). Αυτό επιτυγχάνεται με τρεις γραμματικές μετα-λειτουργίες ταυτόχρονα σε κάθε πρόταση: την Κειμενική Λειτουργία (υλοποιείται με τις επιλογές Θέματος, δηλαδή την προτεραιότητα εμφάνισης των λέξεων), την Αναπαραστατική Λειτουργία (Βιωματική και Λογική, υλοποιείται με τη Μεταβατικότητα και τη Σύνταξη), και τη Διαπροσωπική Λειτουργία (υλοποιείται με την Έγκλιση και την Τροπικότητα). Σύμφωνα με τους Martin και White (2005), μια ακόμη όψη της Διαπροσωπικής Λειτουργίας είναι η Αξιολόγηση (δηλαδή η αξιολογική τοποθέτηση των συγγραφέων/ομιλητών), την οποία αναλύουν σε τρεις διαστάσεις: Στάση (που αναλύεται σε τρεις διαστάσεις: Συναίσθημα, Κρίση, Εκτίμηση), Συμφωνία και Διαβάθμιση.

3.2. Μεσο-επίπεδο: πρακτικές κειμενικού είδους

Για την ανάλυση των πρακτικών κειμενικού είδους χρησιμοποιώ την τυπολογία του σχολικού ιστορικού λόγου της Coffin (2006), η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παραπάνω γλωσσολογικής θεωρίας, με επικέντρωση στη μελέτη των κειμενικών ειδών (Martin & Rose, 2007). Στο πλαίσιο αυτό διακρίνονται τέσσερα είδη ιστορικού λόγου –η Εξιστόρηση, η Λογοδότηση, η Εξήγηση και το Επιχείρημα–, το καθένα με ιδιαίτερη δομή. Αυτός ο τρόπος μελέτης του σχολικού ιστορικού λόγου είναι συναφής με τη «γλωσσική στροφή» στην ακαδημαϊκή ιστορία (Munslow, 1997· Surkis, 2012). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτό ο White (1973), χρησιμοποιώντας την τυπολογία λογοτεχνικών ειδών του Frye (ρομαντικό δράμα, τραγωδία, κωμωδία και σάτιρα) για την ανάλυση ιστοριογραφικών

έργων του 19ου αιώνα και αναζωπυρώνοντας με αυτό τον τρόπο το ζήτημα της σχέσης της ιστοριογραφίας με τη λογοτεχνία, επισήμανε ότι η αφηγηματική πλοκή είναι ταυτόχρονα και εξήγηση των ιστορικών γεγονότων.

3.3. Μακρο-επίπεδο: πρακτικές λόγου

Για την ανάληψη πρακτικών λόγου χρησιμοποιώ απόψεις που βασίζονται στο έργο του Foucault σχετικά με τη χρήση της γλώσσας ως θεσμοθετημένης πρακτικής, όπου η εξουσία δρα τόσο δημιουργώντας δυνατότητες όσο και περιορίζοντας τις δυνατότητες για την κατασκευή ταυτοτήτων μέσα από τη χρήση της γνώσης (Henriques et al., 1984· Parker, 1992· Rose, 1996) συγκροτώντας συγκεκριμένες λογικές κυβέρνησης (Dean, 1999).

4. Ένα παράδειγμα ανάλυσης

Το κείμενο που ακολουθεί είναι το κυρίως αφηγηματικό κείμενο από το «Κεφάλαιο 3. Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι», από την «Ενότητα Ε΄. Η Ελλάδα στον 20ό αιώνα» του βιβλίου μαθητή της Στ΄ Δημοτικού με τίτλο *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου* (Κοηλιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης & Μηνάογλου, 2012).

Απόσπασμα

- 1 «Παρόλο που οι Μεγάλες Δυνάμεις ήταν αντίθετες στην αλλαγή συνόρων, η Σερβία, η Βουλγαρία, το Μαυροβούνιο και η Ελλάδα συμμαχησαν εναντίον των Τούρκων και τους κήρυξαν τον πόλεμο, διεκδικώντας τα εδάφη που κατείχε η Οθωμανική Αυτοκρατορία στη Βαλκανική Χερσόνησο.
- 2 Ο Α΄ Βαλκανικός Πόλεμος ανάμεσα στους τέσσερις σύμμαχους βαλκανικούς λαούς και τους Τούρκους ξέσπασε τον Οκτώβριο του 1912. Η Ελλάδα είχε φροντίσει έγκαιρα να οργανώσει και να εξοπλίσει τα στρατεύματά της, εκπαιδεύοντας τους στρατιώτες και παραγγέλλοντας νέα πυροβόλα, τουφέκια καθώς και πυρομαχικά.
- 3 Ο ελληνικός στρατός, που ενισχύθηκε με αρκετούς εθελοντές Έλληνες και Φιλέλληνες, με αρχιστράτηγο τον διάδοχο του θρόνου Κωνσταντίνο, κινήθηκε προς δύο κατευθύνσεις: προς την Ήπειρο και τη Μακεδονία. Με συντονισμένες και αιφνιδιαστικές κινήσεις τα ελληνικά στρατεύματα απηλευ-

- θέρωσαν την Ελασσόνα και τη Δεσκάτη, ενώ μετά τη μάχη στο Σαραντάπορο μπήκαν στην Κοζάνη σε λιγότερο από μία εβδομάδα από την κήρυξη του πολέμου.
- 4 Για να μην καταλάβουν οι Βούλγαροι τη Θεσσαλονίκη, ο ελληνικός στρατός, με εντολή του πρωθυπουργού Βενιζέλου, στράφηκε αμέσως προς την πρωτεύουσα της Μακεδονίας. Η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης κρίθηκε σε αποφασιστική μάχη στα Γιαννιτσά (19-20 Οκτωβρίου 1912), η οποία έληξε με νίκη των Ελλήνων. Αργά το βράδυ της 26ης Οκτωβρίου 1912 ο Οθωμανός διοικητής της πόλης Χασάν Ταχσίν Πασάς υπέγραψε το Πρωτόκολλο παράδοσης της Θεσσαλονίκης στους Έλληνες. Δύο μέρες αργότερα ο διάδοχος Κωνσταντίνος και τμήματα του ελληνικού στρατού μπήκαν στην πόλη και έγιναν δεκτοί με ενθουσιασμό.
 - 5 Αλλά και στην περιοχή της Ηπείρου οι Έλληνες στρατιώτες απελευθέρωσαν σημαντικές πόλεις, όπως τα Ιωάννινα και προχώρησαν προς τη Βόρεια Ήπειρο. Ταυτόχρονα ο στόλος, με αρχηγό το ναύαρχο Κουντουριώτη, κατάφερε να εμποδίσει τη μεταφορά τουρκικών στρατευμάτων από τη Μικρά Ασία και απελευθέρωσε πολλή νησιά του Ανατολικού Αιγαίου.
 - 6 Το Μάιο του 1913 ο Α΄ Βαλκανικός Πόλεμος τερματίστηκε με συνθήκη που υπογράφηκε στο Λονδίνο, ύστερα από μεσοδιάβηση των Μεγάλων Δυνάμεων. Η Τουρκία είχε νικηθεί και αποχώρησε οριστικά από τα Βαλκάνια. Παραιτήθηκε επίσης από τα δικαιώματά της στην Κρήτη.
 - 7 Όμως η ρύθμιση των συνόρων ανάμεσα στα βαλκανικά κράτη προκάλεσε το Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο, τον Ιούνιο του 1913. Η Βουλγαρία δεν έμεινε ικανοποιημένη από τα εδάφη που κέρδισε, γι' αυτό ήρθε σε σύγκρουση με τους πρώην συμμάχους της, την Ελλάδα και τη Σερβία. Ο ελληνικός στρατός κέρδισε σημαντικές νίκες και κατέλαβε την υπόλοιπη Κεντρική και την Ανατολική Μακεδονία. Ο Β΄ Βαλκανικός Πόλεμος έληξε με ήττα της Βουλγαρίας.
 - 8 Τα ελληνοβουλγαρικά σύνορα καθορίστηκαν με τη *Συνθήκη του Βουκουρεστίου*. Ολόκληρη η Ανατολική Μακεδονία δόθηκε στην Ελλάδα, ενώ οι Βούλγαροι κράτησαν τη Δυτική Θράκη. Η Βόρεια Ήπειρος, με την επιμονή των Μεγάλων Δυνάμεων, παραχωρήθηκε στην Αλβανία, που τότε δημιουργήθηκε ως κράτος.
 - 9 Μετά τους νικηφόρους Βαλκανικούς Πολέμους το ελληνικό κράτος διπλασίασε σχεδόν την έκτασή του, περικλείοντας στα σύνορά του πολλές από τις αλύτρωτες περιοχές (Ήπειρο, Μακεδονία, Κρήτη και τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου). Αλλά και ο πληθυσμός της χώρας αυξήθηκε θεαματι-

κά. Οι συντονισμένες προσπάθειες και η συνεργασία του πρωθυπουργού Βενιζέλου με τον αρχιστράτηγο Κωνσταντίνο είχαν καρποφορήσει» (σελ. 187. Πλήγια στο πρωτότυπο. Αρίθμηση παραγράφων από τη συγγραφέα.)

Ανάλυση

Μικρο-επίπεδο: πρακτικές κειμένου

Στο επίπεδο αυτό, θα παρουσιάσω την ανάλυση των πρώτων τεσσάρων παραγράφων του κειμένου, για λόγους έκτασης. Οι όροι που προέρχονται από τη λειτουργική γραμματική γράφονται με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα.

Η πρώτη παράγραφος αποτελείται από μια περίοδο, η οποία εισάγεται με τη δευτερεύουσα πρόταση (σε Αντιθετική Υπόταξη) «*Παρόλο που οι Μεγάλες Δυνάμεις ήταν αντίθετες στην αλληλαγή συνόρων*» ως Τονισμένο Θέμα (είναι εκείνο το μέρος της κύριας πρότασης που εμφανίζεται πρώτο, εκτός από το υποκείμενο), στο οποίο «*οι Μεγάλες Δυνάμεις*» είναι ο Φορέας της Σχισιακής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «*ήταν αντίθετες*». Στις δύο κύριες προτάσεις (σε Προσθετική Σύζευξη), «*η Σερβία, η Βουλγαρία, το Μαυροβούνιο και η Ελλάδα*» είναι οι Δράστες της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «*συμμάχησαν*» και Εκφορείς των Ρηματικών Διαδικασιών που αναπαρίστανται με το «*κήρυξαν*» και το «*διεκδικώντας*». Στη δεύτερη δευτερεύουσα πρόταση (Υποτακτική Διευκρίνιση) «*που κατείχε η Οθωμανική Αυτοκρατορία στη Βαλκανική Χερσόνησο*», «*η Οθωμανική Αυτοκρατορία*» είναι ο Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «*κατείχε*». Η ιδιότητα του γεγονότος επιτυγχάνεται με τη χρήση της Οριστικής Έγκλησης και του τρίτου προσώπου (εξωτερική εστίαση της αφήγησης). Η θετική αξιολόγηση της δράσης των Ελλήνων ως αντίστασης στις επιθυμίες των Μεγάλων Δυνάμεων επιτυγχάνεται έμμεσα με το Τονισμένο Θέμα σε Αντιθετική Υπόταξη, ενώ μια έμμεση αρνητική αξιολόγηση της δράσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας επιτυγχάνεται με τη χρήση του ρήματος «*κατείχε*».

Η δεύτερη παράγραφος αποτελείται από δύο περιόδους. Στην πρώτη περίοδο (μια κύρια πρόταση), η Ουσιαστικοποίηση (χρήση του παράγωγου ουσιαστικού αντί του ρήματος) «*Ο Α΄ Βαλκανικός Πόλεμος*» είναι το Μη Τονισμένο Θέμα και Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «*ξέσπασε*». Στη δεύτερη περίοδο (μια κύρια πρόταση), «*Η Ελλάδα*» είναι το Μη Τονισμένο Θέμα και Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με τα «*είχε φροντίσει*», «*να οργανώσει*», «*να εξοπλί-*

σει», «εκπαιδύοντας» και «παραγγέλλοντας». Η ιδιότητα του γεγονότος επιτυγχάνεται με τη χρήση της Οριστικής Έγκλησης, της Ουσιαστικοποίησης και του τρίτου προσώπου. Η θετική αξιολόγηση της δράσης των Ελλήνων επιτυγχάνεται με τη χρήση του Τροπικού Προσδιορισμού «εγκαίρως».

Η τρίτη παράγραφος αποτελείται από δύο περιόδους. Στην πρώτη περίοδο, «Ο ελληνικός στρατός» είναι το Μη Τονισμένο Θέμα και Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «κινήθηκε» και Στόχος της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «ενισχύθηκε» (παθητική φωνή) στην κύρια και δευτερεύουσα πρόταση αντίστοιχα. Η δεύτερη περίοδος (περιέχει δύο κύριες προτάσεις σε Προσθετική Ζεύξη) εισάγεται με τον Τροπικό Προσδιορισμό «Με συντονισμένες και αιφνιδιαστικές κινήσεις» ως Τονισμένο Θέμα· «τα ελληνικά στρατεύματα» είναι ο Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με τα «απελευθέρωσαν» και «μπήκαν». Η ιδιότητα του γεγονότος επιτυγχάνεται με τη χρήση της Οριστικής Έγκλησης, της παθητικής φωνής και του τρίτου προσώπου. Η θετική αξιολόγηση της δράσης των Ελλήνων επιτυγχάνεται με τους Τροπικούς Προσδιορισμούς «Με συντονισμένες και αιφνιδιαστικές κινήσεις» και «σε λιγότερο από μία εβδομάδα από την κήρυξη του πολέμου», και έμμεσα με τη χρήση του ρήματος «απελευθέρωσαν».

Η τέταρτη παράγραφος αποτελείται από τέσσερις περιόδους. Η πρώτη περίοδος εισάγεται με τη δευτερεύουσα πρόταση (σε Τελική Υπόταξη) «Για να μην καταλάβουν οι Βούλγαροι τη Θεσσαλονίκη» ως Τονισμένο Θέμα, στο οποίο «οι Βούλγαροι» είναι ο Δράστης της Υλικής Διαδικασίας «να μην καταλάβουν» (με αρνητική πολικότητα). Στην κύρια πρόταση, «ο ελληνικός στρατός» είναι ο Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «στράφηκε». Στη δεύτερη περίοδο, η Ουσιαστικοποίηση «Η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης» είναι το Μη Τονισμένο Θέμα και Στόχος της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «κρίθηκε» (παθητική φωνή) της κύριας πρότασης. Στη δευτερεύουσα πρόταση, η Ουσιαστικοποίηση «μάχη» είναι ο Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «έληξε». Η τρίτη περίοδος (περιέχει μια κύρια πρόταση) εισάγεται με τον Χρονικό Προσδιορισμό «Αργά το βράδυ της 26ης Οκτωβρίου 1912» ως Τονισμένο Θέμα· «ο Οθωμανός διοικητής της πόλης Χασάν Ταχσίν Πασάς» είναι ο Δράστης της Υλικής Διαδικασίας που αναπαρίσταται με το «υπέγραψε». Η τέταρτη περίοδος εισάγεται με τον Χρονικό Προσδιορισμό «Δύο μέρες αργότερα» ως Τονισμένο Θέμα· «ο διάδοχος Κωνσταντίνος» και «τμή-

ματα του ελληνικού στρατού» είναι οι Δράστες της Υλικής Διαδικασίας «μπήκαν» και Στόχος της Συμπεριφορικής Διαδικασίας «έγιναν δεκτοί» (παθητική φωνή) των δύο κύριων προτάσεων (σε Προσθετική Σύζευξη). Η ιδιότητα του πραγματικού επιτυγχάνεται με τη χρήση της Οριστικής Έγκλησης, της παθητικής φωνής και του τρίτου προσώπου. Η θετική αξιολόγηση της δράσης των Ελλήνων επιτυγχάνεται με τη χρήση του Τροπικού Προσδιορισμού «αμέσως», του Επιθέτου «αποφασιστική» και του Τροπικού Προσδιορισμού «με ενθουσιασμό» (ο μόνος συναισθηματικός όρος που χρησιμοποιείται στο κείμενο).

Μεσο-επίπεδο: πρακτικές κειμενικού είδους

Σύμφωνα με την τυπολογία της Coffin (2006), το κείμενο είναι Εξιστόρηση με Υπόβαθρο την 1η παράγραφο, Περιγραφή γεγονότων σε χρονική σειρά στις παραγράφους 2-8, σε δύο μέρη (Α΄ Βαλκανικός Πόλεμος, παράγραφοι 2-6, και Β΄ Βαλκανικός Πόλεμος, παράγραφοι 7-8), και Συμπέρασμα την τελευταία παράγραφο (παράγραφο 9). Σύμφωνα με την τυπολογία του White (1973), το κείμενο είναι οργανωμένο ως ρομαντικό δράμα (επικράτηση του καλού ενάντια στο κακό, της αρετής ενάντια στον δόλο, του φωτός ενάντια στο σκοτάδι, με τελικό αποτέλεσμα τη λύτρωση και την απελευθέρωση).

Με όρους αφηγηματολογίας (Bal, 1985), με την εξωτερική εστίαση οι συγγραφείς παίρνουν τη θέση του παντογνώστη παρατηρητή της δράσης που περιγράφουν. Με τον τρόπο αυτό αποδίδεται η ιδιότητα του γεγονότος στην περιγραφή της δράσης (Edwards & Potter, 1992).

Μακρο-επίπεδο: πρακτικές λόγου

Στο κείμενο αυτό κινητοποιούνται γνωστά θέματα από τον εθνικιστικό λόγο, κυρίως σε σχέση με γεωπολιτικές διαστάσεις του έθνους-κράτους, όπως η εθνική επικράτεια, ο εθνικός πληθυσμός και ο πόλεμος ως μέσο διεθνών σχέσεων (Smith, 2001).

Τα θέματα αυτά αποκτούν συγκεκριμένη δομή με τη χρήση του διδακτικού λόγου, ο οποίος περιέχει δύο αντικρουόμενες διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, τα γεγονότα/πληροφορίες λογικά οργανωμένες ως εξιστόρηση με χρονική αλληλουχία και, από την άλλη πλευρά, την αξιολογική τοποθέτηση προς τα γεγονότα. Περιέχει δηλαδή ένα ιδεολογικό δίλημμα (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, & Radley, 1988), το οποίο επίσης εμφανίζεται στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας:

από τη μια πλευρά, την προσομοίωση της ακαδημαϊκής ιστορίας και, από την άλλη, τον πατριωτικό φρονηματισμό (Κωνσταντινίδου, 2000).

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα έλεγα ότι, σε σχέση με την κατασκευή της συλλογικής ταυτότητας, στην πολεμική αφήγηση χρησιμοποιείται η εθνική κατηγοριοποίηση με την οποία παράγεται η κοινότοπη εικόνα του κόσμου ως κόσμου ανταγωνιστικών εθνών-κρατών. Η εικόνα αυτή περιέχει τη θετική αξιολόγηση του εθνικού εαυτού, καθώς οι Έλληνες παρουσιάζονται ως πολεμικοί ήρωες. Σε σχέση με τη συλλογική μνήμη, η εκδοχή δημόσιας ιστορίας που υφάινεται στο κείμενο είναι μια εκδοχή εθνικής ιστορίας, όπου επιτυγχάνεται η ηθική δικαιολόγηση του πολέμου εναντίον εθνικών «άλλων». Σε σχέση με τη συλλογική γνώση, υφάινεται μια εκδοχή βέβαιης γνώσης, η οποία παρέχει στήριξη της κοινότοπης εκδοχής της δημόσιας ιστορίας ως εθνικής ιστορίας. Μιλώντας με όρους εκπαιδευτικής πολιτικής, θα λέγαμε ότι το κείμενο ως θεσμοθετημένη πρακτική αποτελεί πρακτική εθνικής ομογενοποίησης (Gellner, 1983).

Επιχειρώντας να συζητήσω τις δυνατότητες που παρέχει αυτού του είδους η ανάληψη λόγου στη μελέτη των σχολικών βιβλίων ιστορίας και γενικότερα του λόγου που παράγεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε σχέση με τη συλλογική ταυτότητα, τη μνήμη και τη γνώση, θα έλεγα ότι η σημαντικότερη δυνατότητα είναι η ανάδειξη της πολυπλοκότητας των σχέσεων της ταυτότητας, της μνήμης και της γνώσης στην εκπαίδευση, όπου συνυφαίνονται η ορθολογική με την ηθική εκδοχή στην περιγραφή και εξήγηση του παρελθόντος στο πλαίσιο της αφήγησης, και των συνεπειών της στην ταυτόχρονη κυβέρνηση αυτών των τριών διαστάσεων.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θα έλεγα ότι αυτού του είδους η ανάληψη μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο για κριτικό αναστοχασμό, με την έννοια της ανοικείωσης, δηλαδή την αντίσταση σε κοινότοπες εκδοχές για τον κόσμο και τον εαυτό, σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας (Καομεα, 2003), κυρίως από την άποψη ότι δείχνοντας ότι στην κατασκευή του παρελθόντος ως συνόλου γεγονότων γίνονται συγκεκριμένες επιλογές, μπορεί συνεχώς να ανανεώνει το ενδιαφέρον τόσο για την αποτίμηση των μεταρρυθμίσεων στο μάθημα της ιστορίας όσο και για τη συγκρότηση εναλλακτικών προτάσεων ιστορικής γνώσης μαζί με την επιδίωξη για επίγνω-

ση των επιλογών που τις συνθέτουν. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν μπορεί να οδηγήσει στη διατύπωση μιας ιδανικής πρότασης για τη συγκρότηση της σχολικής ιστορίας. Εξάλλου, και η ίδια η ανάλυση λόγου που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο αυτό αποτελεί ένα «καθεστώς γνώσης» που ρυθμίζει τον τρόπο ανάγνωσης των ιστορικών κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αχλίας, Ν.Χ. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αίφω! Κυριακίδη.
- Κοηλιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., & Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μποζατζής, Ν. (2011). Η στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία: Τέσσερις κομβικές διαμάχες (σελ. 35-73). Στο Ν. Μποζατζής, Ν. & Θ. Δραγώνα, Θ. (Επιμ.), *Κοινωνική ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: Ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας (σελ. 344-400). Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσσα

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities* (βελτιωμένη έκδ.). London: Verso.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds), *Identities in talk* (pp. 1-14). London: Sage.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (Eds) (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Bal, M. (1985) *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

- Berger, S. (Ed.) (2007). *Writing the nation: A global perspective*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Berger, S. & Lorenz, C. (2010). *Nationalizing the past: Historians as nation builders in modern Europe*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Berger, S., Donovan, M., & Passmore, K. (Eds) (1999). *Writing national histories: Western Europe since 1800*. London: Routledge.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed.). London: Routledge.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Condor, S. (1997). "Having history": A social psychological exploration of Anglo-British autostereotypes. Στο C.C. Barfoot (Ed.), *Beyond Pug's tour: National and ethnic stereotyping in theory and literary practice* (pp. 213-253). Amsterdam: Rodopi.
- Condor, S. (2006). Temporality and collectivity: Diversity, history and the rhetorical construction of national entitativity. *British Journal of Social Psychology*, 45(4), 657-682.
- Condor, S. & Abell, J. (2006). Romantic Scotland, tragic England, ambiguous Britain: Constructions of "the Empire" in post-devolution national accounting. *Nations & Nationalism*, 12(3), 453-472.
- de Castell, S. (1990). Teaching the textbook: Teacher/Text authority and the problem of interpretation. *Linguistics & Education*, 2(1), 75-90.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking: On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & Psychology*, 1(4), 515-542.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Edwards, D. & Middleton, D. (Eds) (1990). *Collective remembering*. London: Sage.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Fairclough, N. (1992). *Language and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gergen, K.J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer-Verlag.
- Gergen, K.J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. & Davis, K.E. (Eds) (1985). *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.
- Gilbert, G.N. & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Education.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Routledge.
- Kaomea (2003). Reading erasures and making the familiar strange: Defamiliarizing methods for research in formerly colonized and historically oppressed communities. *Educational Researcher*, 32(2), 14-25.
- Konstantinidou, E. (υπό δημοσίευση). Facts and emotions in the construction of the national self and the Balkan neighbour/other in the new history schoolbook of the 6th grade of the Greek elementary education. In *Proceedings of the 16th conference of the Balkan Society for Pedagogy and Education "The Image of the "Other"/ the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)"*, September 26-29, 2013, Thessaloniki, Greece.
- Liddington, J. (2002). What is public history? Publics and their pasts, meanings and practices. *Oral History*, 30(1), 83-93.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse* (2nd ed.). London: Continuum.
- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McKinlay, A. & McVittie, C. (2008). *Social psychology and discourse*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- McKinlay, A. & McVittie, C. (2011). *Identities in context: Individuals and discourse in action*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing history*. London: Routledge.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.

- Parker, I. (2015). *Psychology after discourse analysis: Concepts, methods, critique*. London: Routledge.
- Parker, I. & Shotter, J. (Eds) (1990). *Deconstructing social psychology*. London: Routledge.
- Popkewitz, T. (Ed.) (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York: The Falmer Press.
- 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 ourselves: Psychology power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Shotter, J. & Gergen, K.J. (Eds) (1989). *Texts of identity*. London: Sage.
- Smith, A.D. (2001). *Nationalism*. Cambridge: Polity.
- Surkis, J. (2012). When was the linguistic turn? A genealogy. *American Historical Review*, 117(3), 700-722.
- Tileaga, C. (2009). The social organization of representations of history: The textual accomplishment of coming to terms with the past. *British Journal of Social Psychology*, 48(2), 337-355.
- Tileaga, C. (2012). Communism in retrospect: The rhetoric of historical representation and writing the collective memory of recent past. *Memory Studies*, 5(4), 462-478.
- Tileaga, C. (2013). Apologia. In E. Keightley & M. Pickering (Eds), *Research methods for memory studies* (pp. 185-199). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wetherell, M. (2010). The field of identity studies. In M. Wetherell & C.T. Mohanty (Eds), *Handbook of identities* (pp. 3-26). London: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. (Eds) (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage & The Open University Press.
- White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in the nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Widdicombe, S. (1998). Identity as an analysts' and as a participants' resource. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds), *Identities in talk* (pp. 191-206). London: Sage.