

## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 6, No 2 (1999)



### Constructing Greek national identity: The case of history schoolbooks

Ευθαλία Κωνσταντινίδου

doi: [10.12681/psy\\_hps.24324](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24324)

Copyright © 2020, Ευθαλία Κωνσταντινίδου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Κωνσταντινίδου Ε. (2020). Constructing Greek national identity: The case of history schoolbooks. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 6(2), 221–226. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24324](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24324)

## Κατασκευάζοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα: Η περίπτωση των σχολικών βιβλίων ιστορίας

ΕΥΘΑΛΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ανάλυσης λόγου τα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας διαβάζονται ως κείμενα που κατασκευάζουν εκδοχές της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η ταυτότητα θεωρείται ότι κατασκευάζεται με τη χρήση του λόγου, ότι ενσωματώνει αντικρουόμενους λόγους, τους οποίους μοιράζονται τα άτομα ως μέλη ενός συγκεκριμένου πολιτιστικού πλαισίου και τους χρησιμοποιούν για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους καθώς μιλούν, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις πράξεις τους και τις πράξεις των άλλων. Παράλληλα τα σχολικά βιβλία ιστορίας διαβάζονται και ως ιστορικός και εκπαιδευτικός λόγος. Στόχος της ανάλυσης αυτής είναι η ανάλυση της ποικιλίας των λόγων που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή και αναπαραγωγή κυρίαρχων εκδοχών της "ελληνικότητας" και της "εθνικής ετερότητας" σε συνδυασμό με κυρίαρχες εκδοχές της ιστορίας, ιδιαίτερα της εθνικής ιστορίας, καθώς και με κυρίαρχες απόψεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ανάλυση λόγου, εθνική ταυτότητα, σχολικά βιβλία ιστορίας.

Τα τελευταία χρόνια, η μελέτη της γλώσσας καθεαυτής κερδίζει έδαφος και στην Κοινωνική Ψυχολογία καθώς αναγνωρίζεται ο σημαντικός της ρόλος σε όλες της δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. Στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου, είναι κεντρική η άποψη για τον ενεργητικό ρόλο της γλώσσας, του λόγου, στην κατασκευή της "κοινωνικής πραγματικότητας". Η θεώρηση αυτή αντιτίθεται στην παραδοσιακή άποψη ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για να περιγράψει την "πραγματικότητα", ότι είναι, με άλλα λόγια, απλά το μέσο για την προσέγγιση του "κοινωνικού κόσμου", ο οποίος υπάρχει "αντικειμενικά" έξω από τα άτομα ή τα κείμενα που μιλούν γι' αυτόν. Αντίθετα, η γλώσσα, χρησιμοποιείται για την κατασκευή εκδοχών της "κοινωνικής πραγματικότητας" όπου η περιγραφή και η αξιολόγηση γίνονται ταυτόχρονα (Potter & Wetherell, 1987).

Αντικείμενο ανάλυσης, επομένως, είναι η

γλώσσα, ο λόγος, ως προς τις πολυσύνθετες λειτουργίες που πετυχαίνονται είτε με την προφορική είτε με τη γραπτή χρήση του. Χρησιμοποιούμε τον όρο «λόγος» ως καταλληλότερο από τον όρο «γλώσσα», επειδή τονίζει την ενεργητική χρήση της γλώσσας στην παραγωγή όψεων του κόσμου και μας απομακρύνει από τη γνωστική θεώρηση της γλώσσας ως αφηρημένου συστήματος κανόνων. Επίσης, ακολουθώντας τον ορισμό που δίνει ο Parker (1992), θεωρούμε ως λόγο "ένα σύστημα προτάσεων το οποίο κατασκευάζει ένα αντικείμενο" (σ. 5). Με τον ορισμό αυτό είναι συνεπής η χρήση του όρου «λόγος» και στον πληθυντικό αριθμό. Ως «κείμενο» θεωρούμε κάθε συγκεκριμένη υλοποίηση ενός λόγου, προφορικού ή γραπτού, π.χ., μια συζήτηση, μια τηλεοπτική διαφήμιση, ένα βιβλίο (Parker, 1992, σ. 6).

Στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου οι παραδοσιακές αντιθέσεις ανάμεσα σε λόγο και πράξη

και ανάμεσα σε λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά αίρονται (Lalljee & Widdicombe, 1989). Ο λόγος είναι πράξη και η χρήση του έχει πρακτικές συνέπειες στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής όπως και οποιαδήποτε πράξη για να γίνει κατανοητή πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο του λόγου. Η θεώρηση του λόγου ως πράξης συνδέεται και με τη ρητορική χρήση του λόγου, δηλ. με τη χρήση του λόγου ως συνόλου επιχειρημάτων με σκοπό την πειθώ (Billig, 1987), οπότε έρχονται στο προσκήνιο και άλλες όψεις του λόγου, όπως η μεταφορά (Lakoff & Johnson, 1980) και η αφήγηση (Potter, 1996), που επιτρέπουν στην ανάλυση λόγου να αντλεί στοιχεία τόσο από τη ρητορική όσο και από τη λογοτεχνία. Επομένως, πρόκειται για ένα διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης των κειμένων όπου δε διαχωρίζεται η μορφή της γλώσσας από το περιεχόμενό της, από τα οποία παράγεται το νόημα (Fairclough, 1992β. Halliday, 1985).

Η υιοθέτηση αυτής της αναλυτικής οπτικής οδηγεί σε διαφορετική θεώρηση της κοινωνικής ταυτότητας από αυτή των παραδοσιακών θεωριών. Οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν την "ταυτότητα" είτε ως ένα σύνολο γνωστικών χαρακτηριστικών ή ως το αποτέλεσμα γνωστικών διαδικασιών (π.χ., η θεωρία των διαμομαδικών σχέσεων) (Billig, 1987. Michael, 1990. Potter & Wetherell, 1987). Τόσο η μία κατεύθυνση όσο και η άλλη στηρίζονται σε μια ατομικιστική και ουσιοκρατική θεώρηση της ταυτότητας, δηλ. θεωρούν την ταυτότητα ως μια "οντότητα", ένα "αντικείμενο" που φέρνει πάντα μαζί του το άτομο. Στηρίζονται επίσης στην άποψη ότι η γλώσσα είναι ένα "διαφανές" μέσο, το οποίο εξασφαλίζει την πρόσβαση σ' αυτή την "εσωτερική" πραγματικότητα που ονομάζεται κοινωνική ταυτότητα.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου, η ταυτότητα θεωρείται ότι κατασκευάζεται με τη χρήση του λόγου και ότι ενσωματώνει αντικρουόμενους μεταξύ τους λόγους. Τους λόγους αυτούς μοιράζονται τα άτομα ως μέλη ενός συγκεκριμένου πολιτιστικού πλαισίου και τους χρησιμοποιούν για να "κάνουν πράγματα" (λεκτικές πράξεις) (Austin, 1962. Levinson, 1983), δηλαδή να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους καθώς μιλούν, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τις

πράξεις τους και τις πράξεις των άλλων (Shotter, 1984, 1993). Για παράδειγμα, με την πρόταση "Υπόσχομαι να έρθω αύριο" ο/η ομιλητής/τρια επιτελεί μια λεκτική πράξη, την πράξη της υπόσχεσης. Με την πρόταση "Το παράθυρο είναι ανοιχτό" ο/η ομιλητής/τρια επιτελεί την πράξη της δήλωσης (περιγραφής μιας κατάστασης πραγμάτων), η οποία μπορεί να ερμηνευτεί και ως έμμεση λεκτική πράξη, δηλ. ως αίτημα προς το/τη συνομιλητή/τρια ("Κλείσε το παράθυρο"), ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας.

Τα άτομα χρησιμοποιούν αυτούς τους λόγους για να κατασκευάσουν τόσο το πολιτιστικό πλαίσιο ως "κοινωνική πραγματικότητα" όσο και τον εαυτό τους ως "υποκείμενα" που αντιλαμβάνονται αυτή την "πραγματικότητα". Η θεώρηση αυτή βασίζεται κυρίως στις απόψεις του Michel Foucault (1982) σχετικά με την "υποκειμενοποίηση" του ατόμου, διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως "υποκείμενο" μέσω των "θέσεων υποκειμένου", στις οποίες οι διάφοροι λόγοι το τοποθετούν (Davies & Harre, 1990). Έτσι, το άτομο παύει να θεωρείται ότι είναι απόλυτα ορθολογικό, ότι χρησιμοποιεί πάντα τη γλώσσα συνειδητά, ότι είναι απόλυτα αυτόνομο. Κι αυτό διότι προσδιορίζεται από λόγους που το κοινωνικό πλαίσιο θέτει στη διάθεσή του σε ένα συγκεκριμένο χρόνο, και άρα δεν έχει συνοχή αφού οι λόγοι που χρησιμοποιεί μπορούν να είναι αντιφατικοί ή ανταγωνιστικοί καθώς είναι οργανωμένοι σε ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας (Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984). Την ίδια άποψη συναντούμε στην ψυχαναλυτική θεωρία του Lacan (Sarup, 1993), σύμφωνα με την οποία η κοινωνία "κατοικεί" μέσα στο άτομο καθώς αυτό συνθέτει την ταυτότητά του μέσα από τη γλώσσα.

Έτσι, προσεγγίζουμε την εθνική ταυτότητα ως σύνολο λόγων ή επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του "εαυτού" ως μέλους ενός "έθνους", για την κατασκευή της "εθνότητας" (Reicher, 1993), στη συγκεκριμένη περίπτωση της "ελληνικότητας". Οι λόγοι της εθνικής ταυτότητας συνυπάρχουν με ένα σύνολο αντίθετων λόγων, των λόγων της εθνικής ετερότητας. Η χρήση τόσο των λόγων της εθνικής

ταυτότητας όσο και των λόγων της εθνικής ετερογένειας καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα άτομα ότι ανήκουν σε μια "κοινότητα", σε ένα "εμείς", σε μια "πατρίδα", και ταυτόχρονα ότι διαφοροποιούνται από "αυτούς", "τους άλλους". Επιπλέον, η χρήση όλων αυτών των λόγων συνδέεται με την κατανόηση του κόσμου ως κόσμου εθνών, ως συνόλου διαφορετικών λαών και πατριδών (Billig, 1995). Αυτή η αντίληψη του κόσμου αναπτύχθηκε με την οργάνωση των εθνικών κρατών και εξακολουθεί να είναι κυρίαρχη και σήμερα.

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, διαβάζουμε τα σχολικά βιβλία ιστορίας που χρησιμοποιούνται σήμερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως κείμενα όπου υλοποιούνται λόγοι της εθνικής ταυτότητας και ετερότητας, λόγοι του "ελληνικού" και του "άλλου".

Τα σχολικά βιβλία ιστορίας είναι κείμενα με μεγάλη ισχύ, είναι η φωνή της επίσημης εθνικής/κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και έτσι συνδέονται άμεσα με τους λόγους εκείνους που η χρήση τους έχει ως στόχο την αναπαραγωγή της ιδεολογίας του έθνους/κράτους. Ως ιδεολογική λειτουργία του λόγου δεν εννοούμε τη σκόπιμη ψευδή παρουσίαση ή διαστρέβλωση της πραγματικότητας αλλά τη χρήση καλά εδραιωμένων επιχειρημάτων που παρουσιάζουν μια πραγματικότητα ως "φυσική" και "αυτονόητη" (Billig, 1995. Eagleton, 1991. Faiclough, 1995).

Η παραγωγή και η χρήση των σχολικών βιβλίων ιστορίας ελέγχεται απόλυτα από το Υπουργείο Παιδείας, πιο συγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Νόμος 1566, ΦΕΚ 167, Τεύχος 1ο, 30.9.1985. Άρθρο 60. Διδακτικά βιβλία). Αυτό αναθέτει απευθείας τη συγγραφή τους σε συγγραφείς της επιλογής του ή προκηρύσσει διαγωνισμό. Τα βιβλία αυτά χρησιμοποιούνται υποχρεωτικά και σχεδόν αποκλειστικά για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, επιβάλλοντας τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές/τριες τη χρήση των συγκεκριμένων λόγων εθνικής ταυτότητας. Επιπλέον, και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες αξιολογούνται, επίσημα ή ανεπίσημα, με κριτήριο την καλή ή κακή χρήση των συγκεκριμένων λόγων εθνικής ταυτότητας.

Τα σχολικά βιβλία ιστορίας δεν αποτελούν μόνο κείμενο εθνικής ταυτότητας αλλά και κείμενο ιστορικό. Οι παραδοσιακές θεωρίες ιστορίας βασίζονται στην άποψη ότι η ιστορία ως επιστήμη είναι η διερεύνηση και η προσπάθεια ερμηνείας μιας ιστορικής πραγματικότητας, ενός συνόλου γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν. Η διερεύνηση της ιστορικής πραγματικότητας γίνεται κυρίως μέσα από γραπτές πηγές, δηλ. κείμενα, που χρησιμοποιούνται ως το μέσο πρόσβασης στην ιστορική πραγματικότητα (Marwick, 1989).

Η προσέγγιση της ιστορίας ως λόγου, οδηγεί στη χρήση των γραπτών πηγών ως κειμένων που παράγουν όψεις της "ιστορικής πραγματικότητας", επιτυγχάνοντας συγκεκριμένους στόχους και όχι ως μέσου πρόσβασης στα "ίδια" τα ιστορικά γεγονότα. Έτσι μπορεί να θεωρηθεί η ιστορία ως αφήγηση, όπου η αντικειμενικότητα είναι αποτέλεσμα απρόσωπων περιγραφικών τακτικών, ως ρητορική, όπου είναι σημαντική η χρήση σχημάτων λόγου όπως η μεταφορά, η μετωνυμία, η συνεκδοχή και η ειρωνία, και ως σύνολο επιχειρημάτων, όπου ο/η ιστορικός προσπαθεί να στηρίξει τη δική του/της εκδοχή για το ιστορικό παρελθόν απέναντι σε άλλες ανταγωνιστικές εκδοχές (Struener, 1985). Επομένως, το ίδιο το ιστοριογραφικό κείμενο παράγεται για να "κάνει πράγματα" στο παρόν, ιδίως όταν έχει τη μορφή της αφήγησης (White, 1987), και όχι να παρέχει μια ουδέτερη περιγραφή των ιστορικών γεγονότων. Έτσι, η εθνική ιστορία παράγει εκδοχές για το "έθνος" ως ιστορική πραγματικότητα.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα σχολικά βιβλία εκπροσωπούν την επίσημη ή κυρίαρχη εκδοχή της ιστορίας, και ειδικότερα της εθνικής ιστορίας. Ως υποχρεωτικό και αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας επιβάλλουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες αυτή την εκδοχή της ιστορικής πραγματικότητας και ιδίως της εθνικής. Καθώς κυριαρχεί η εθνική ιστορία, τα βιβλία αυτά αντλούν τα επιχειρήματά τους από τους λόγους της εθνικής ταυτότητας.

Τα σχολικά βιβλία ιστορίας αποτελούν και εκπαιδευτικό λόγο. Αν δούμε την εκπαίδευση όχι ως διαδικασία παροχής γνώσεων ή διαμόρφω-

σης κοινωνικών στάσεων, αλλά ως διαδικασία παροχής και εξάσκησης στη χρήση συγκεκριμένων λόγων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών/τριών (και έχουν ήδη συμβάλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών) (Bernstein, 1990), μπορούμε να πούμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας ως σύνολο στόχων της διδασκαλίας της ιστορίας και τα σχολικά βιβλία ιστορίας ως εκπαιδευτικό υλικό ή ως γνώση συμβάλλουν στην προβολή συγκεκριμένων λόγων τόσο εθνικής ταυτότητας όσο και ιστορίας και στον περιορισμό της πρόσβασης και εξάσκησης των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών μόνο στη χρήση των λόγων αυτών. Με τον τρόπο αυτό η παρεχόμενη γνώση λειτουργεί ως μέσο πειθαρχίας τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς (Apple & Christian-Smith, 1991. Σολομών & Κουζέλης, 1994).

Μπορούμε να διαβάσουμε το απόσπασμα που ακολουθεί ως κείμενο όπου αναμειγνύεται ο λόγος της εθνικής ταυτότητας με τον ιστορικό και εκπαιδευτικό λόγο.

#### **“ΙΓ’ Ο ΑΓΩΝΑΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ (1821-1831)**

[...]

##### **Οι επιχειρήσεις του πρώτου χρόνου**

Η επανάσταση απλώθηκε σε διάστημα λίγων εβδομάδων σε όλο τον ελληνικό χώρο, κυρίως το νότιο. Τον επαναστατικό στρατό αποτελούσαν κλέφτες και αρματωλοί, που γύρω τους συγκεντρώθηκαν αγρότες, πρόχειρα οπλισμένοι και απειροπόλεμοι. Η οργάνωση του ναυτικού αγώνα στηρίχτηκε στα πλοία των νησιών, που τα πληρώματά τους είχαν δοκιμαστεί στις συγκρούσεις με πειρατές και είχαν αποκτήσει πολεμική πείρα από την υποχρεωτική ναυτολογία τους στον τουρκικό στόλο. Η οθωμανική αυτοκρατορία, εν τούτοις, διέθετε πολυάριθμο στρατό με άφθονα υλικά μέσα, που η μεταφορά του στους τόπους των επιχειρήσεων μπορούσε να πραγματοποιηθεί όχι μόνο από την ξηρά αλλά και από τη θά-

λασσα, με πολλά και μεγάλα πλοία.

Αν όμως οι Τούρκοι υπερείχαν αριθμητικά και οργανωτικά, οι Έλληνες διέθεταν ισχυρότερα όπλα, την ιστορική παράδοση, την πίστη για το δίκαιο του Αγώνα και την ψυχολογική προετοιμασία που είχε συντελεστεί από τη Φιλική Εταιρεία. Η διάδοση, εξάλλου, στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο των φιλελεύθερων ιδεών της γαλλικής επανάστασης, που μεταφύτεύτηκαν στην Ελλάδα από τους κύκλους των λογίων (Ρήγας, Κοραής, Ανώνυμος της Ελληνικής Νομαρχίας) και των εμπόρων των ελληνικών παροικιών, αποτελούσε σημαντικό παράγοντα για τον ιδεολογικό οπλισμό του αγωνιζόμενου Ελληνισμού. (Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη. Γ’ Γυμνασίου. Βασ. Βλ. Σφυρόερα. Έκδοση Β’ 1992. ΟΕΔΒ, σ. 161-163.)

Στο παραπάνω απόσπασμα η χρήση του ‘Ι’ προσώπου και των παρελθοντικών χρόνων, του αόριστου και του παρατατικού, οδηγεί τον/την αναγνώστη/τρια να διαβάσει το κείμενο ως περιγραφή γεγονότων που έγιναν στο παρελθόν καθώς με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αληθοφάνεια της αφήγησης (Edwards & Potter, 1992. Potter, 1996).

Εδώ η όψη της ελληνικότητας που παράγεται είναι ο ηρωισμός. Στην πρώτη παράγραφο οι Έλληνες κατασκευάζονται ως ήρωες του πολέμου, με δύο αντίθετους τρόπους, από τη μια ως “απειροπόλεμοι” και από την άλλη ως “εμπειροπόλεμοι”. Στην ίδια παράγραφο κατασκευάζονται οι Τούρκοι ως πολεμικοί αντίπαλοι, ως εχθροί (η παρουσίαισή τους εισάγεται με τον αντιθετικό εμπρόθετο προσδιορισμό “εν τούτοις”) και μάλιστα να υπερέχουν στρατιωτικά (αυτό αποτελεί έναν ακόμη τρόπο για να τονιστεί ο ηρωισμός των Ελλήνων).

Στη δεύτερη παράγραφο η εικόνα των Ελλήνων ως ηρώων συμπληρώνεται με τη χρήση μιας μεταφοράς: οι Έλληνες διαθέτουν και “ιδεολογικό οπλισμό”, που τους κάνει να υπερέχουν απέναντι στους Τούρκους. Η δύναμη των Τούρκων είναι μόνο “υλική” (οι Τούρκοι δεν είναι τίποτα περισσότερο από μιλιταριστές), ενώ η δύνα-

μη των Ελλήνων είναι και "υλική" και "ιδεολογική" κι έτσι αιτιολογείται η "ανωτερότητά" τους και ταυτόχρονα δικαιολογείται η συμμετοχή τους σε έναν πόλεμο. Το κείμενο παρέχει στον/στην αναγνώστη/τρια ως ιστορική γνώση ένα από τα επιχειρήματα που μπορεί να χρησιμοποιεί στο παρόν για να κατανοεί όσα συμβαίνουν γύρω του/της και τη θέση του/της μέσα σ' αυτά.

Αυτή η προσέγγιση των σχολικών βιβλίων ιστορίας μας οδηγεί σε μια διαφορετική θεώρηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, ως προς τους στόχους, τη μέθοδο και το περιεχόμενο του μαθήματος αυτού. Βασικός παράγοντας αυτής της θεώρησης είναι η κριτική γλωσσική ενημερότητα (Fairclough, 1992a), έτσι ώστε να μπορεί να διδαχτεί αυτός ο τρόπος ανάγνωσης των σχολικών βιβλίων ιστορίας που προτείνουμε στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου.

Με την επικέντρωση στην κατασκευαστική λειτουργία της γλώσσας, παύει το κείμενο να επιβάλλει στον/στην αναγνώστη/τρια μια εκδοχή της πραγματικότητας ως "φυσική" ή αληθινή καθώς προβάλλεται το κείμενο ως επιστημονικό. Έτσι τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες/τριες μπορούν να αντισταθούν και να μην προσχωρήσουν χωρίς κριτική στις θέσεις υποκειμένου στις οποίες επιδιώκει να τους τοποθετήσει το κείμενο.

### Βιβλιογραφία

- Apple, M. W., & Cristian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. London: Routledge.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control* (Vol. IV). London: Routledge.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Davies, B., & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Eagleton, T. (1991). *An introduction to ideology*. London: Verso.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992a). *Critical language awareness*. London: Sage.
- Fairclough, N. (1992β). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. Aftermath to Dreyfus, H. & Robinow, P., *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., & Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lalljee, M., & Widdicombe, S. (1989). Discourse analysis. In A. M. Colman & J. G. Beaumont (Eds.), *Psychology survey* (Vol. 7, pp. 76-97). Exeter, UK: The British Psychological Society and Routledge.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marwick, A. (1989). *The nature of history*. London: Macmillan.
- Michael, M. (1990). Intergroup theory and deconstruction. In I. Parker & J. Shotter (Eds.), *Deconstructing social psychology* (pp. 170-182). London: Routledge.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and*

- social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Reicher, S. (1993, September). *Stating the nation: An argumentative approach to the definition and salience of national identities*. Paper presented at the Workshop on National Identities in Europe, Lisbon, Portugal.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Shotter, J. (1984). *Social accountability and selfhood*. Oxford, UK: Blackwell.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. London: Sage.
- Σολομών, Ι., & Κουζέλης, Γ. (Επιμ. Έκδ.). (1994). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Struever, N. S. (1985). Historical discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (Vol. 1, pp. 249-271) London: Academic.
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

### Constructing Greek national identity: The case of history schoolbooks

EFTHALIA KONSTANTINIDOU  
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

#### ABSTRACT

Within the theoretical and methodological framework of discourse analysis, the Greek history schoolbooks are read as texts by which Greek national identity is constructed. From this perspective identity is considered as discursively constructed and constituted by a variety of conflicting discourses, which the members of a specific culture share and use in order to make sense of their acts and the acts of others. At the same time these schoolbooks are read as texts where historical and educational discourses are realized. The aim of this reading is to analyze the variety of discourses which are used for producing and reproducing dominant versions of "greekness" and "national otherness" in interplay with dominant versions of history, especially national history, and dominant views about teaching history in the Greek educational system.

*Key words:* Discourse analysis, history schoolbooks, national identity.

*Address:* Efthalia Konstantinidou, Thichis 18, 551 33, Thessaloniki, Greece. Tel.: \*30-31451956