

# Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης

Κυριάκος Μπονίδης ■

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν κείμενο — με αφετηρία τις παραδοχές ότι το σχολικό βιβλίο, ένα σημαντικό ακόμη μέσο διδασκαλίας και μάθησης, εκτός από 'informatorium' και 'pedagogicum', είναι και 'politicum' — αναφέρομαι στην έρευνα του πολιτικού-ιδεολογικού περιεχομένου του. Η διεπιστημονική αυτή έρευνα εντάσσεται στο κριτικό επιστημολογικό 'παραδειγμα' της Παιδαγωγικής, την κριτική Παιδαγωγική. Έτσι, μετά από μια σύντομη παρουσίαση, της εξέλιξης και των βασικών θέσεων της τελευταίας, εστιάζω στα θεωρητικά ερείσματα και τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας του σχολικού βιβλίου που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της κριτικής Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, αναφέρομαι στην 'ιδεολογικοκριτική' ανάλυση των σχολικών βιβλίων, η οποία συνιστά ένα παράδειγμα ανάλυσης της 'κλασικής' — της προσανατολισμένης στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης — κριτικής Παιδαγωγικής, και σε δύο σύγχρονες προσεγγίσεις κριτικής ανάλυσης, την 'κριτική ανάλυση λόγου' και την 'κοινωνική σημειωτική', οι οποίες βρίσκονται σε θεωρητική αντιστοιχία με νεότερες τάσεις στο χώρο του κριτικού επιστημολογικού 'παραδείγματος' της Παιδαγωγικής. Τις κριτικές αυτές προσεγγίσεις παρουσιάζω τόσο ως εργαλεία ανάλυσης όσο και με παραδείγματα ανάλυσης σχολικών βιβλίων.

## 1. Εισαγωγικά

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο ακόμη και σήμερα, αφενός, θεωρείται απαραίτητο από την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, ασκεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες — μολονότι περιορίζονται με τη συνεχώς αν-ξανόμενη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας κατά τα τελευταία χρόνια — το καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό στη σχολική εκπαίδευση (Johnsen, 1993· Olechowski, 1995· Μπονίδης, 2004a).

Το μέσο αυτό, ως εκπαιδευτικό και πληροφοριακό, αποτέλεσε αντικεί-μενο συζητήσεων, μελέτης και έρευνας από τις αρχές του 20ού αιώνα έως σήμερα. Ενώ καταρχάς η μελέτη των σχολικών βιβλίων είχε πραγματιστικό χαρακτήρα (Διεθνής βελτίωση ή αναθεώρησή τους στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της Ειρήνης), από τη δεκαετία του 1970 και εξής σημειώνεται μια μετάβαση στη συστηματική έρευνά του ως μέσου επικοινωνίας, στο πλαίσιο μια επιστήμης (Παιδαγωγική, Κοινωνιολογία, Ιστορία κ.λπ.) ή διε-πιστημονικά, με τη χρήση δόκιμων μεθοδολογικών εργαλείων των κοινω-νικών επιστημών. Έκτοτε, προσδιορίστηκαν και οι παράμετροι που σχετίζονται με το βιβλίο (διαδικασία συγγραφής, διδακτική μεθοδολογία, αναγνωσιμότητα κ.λπ.), καθώς και τα συμφραζόμενα που το πλαισιώνουν (σχολείο, κοινωνία, επιστήμη, πολιτισμός κ.λπ.), τα οποία σταδιακά άρχι-σαν να αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερης έρευνας ή να αξιοποιούνται ερ-μηνευτικά στην προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου του (Μπονίδης, 2004a).

Ιδιαίτερη δε θέση διεθνώς κατέλαβε από τη δεκαετία του 1970 και εξής η κριτική έρευνα της ιδεολογίας σε αυτό και η εξέτασή του, στο πλαίσιο της μαρξιστικής (κριτικής) παράδοσης ως πολιτικού προϊόντος, καθώς θε-ωρήθηκε ότι το περιεχόμενο του εκφράζει και διαχέιτει την κυρίαρχη ιδεο-λογία και αποβλέπει στην αναπαραγωγή της (Neumenn et. al., 1974· Schallenberger & Stein, 1977· Apple & Christian-Smith, 1991). Η κριτική αυτή έρευνα των σχολικών βιβλίων είναι διεπιστημονική και αντλεί τα θεωρητικά της ερείσματα στο χώρο της Παιδαγωγικής από το κριτικό επι-

στημολογικό παράδειγμα της, την Κριτική Επιστήμη της Αγωγής ή Κριτική Παιδαγωγική, και τα αντίστοιχα ‘παραδείγματα’ των συνεργαζόμενων επιστημών.

## 2. Η κριτική έρευνα των σχολικών βιβλίων και η Παιδαγωγική

Στη Θεωρία της Παιδαγωγικής, ειδικότερα, οι βάσεις ενός κριτικού-χειραφετητικού επιστημολογικού ‘παραδείγματος’, της «*Kritikής Επιστήμης της Αγωγής*» (*Kritische Erziehungswissenschaft*), τέθηκαν καταρχάς στα μέσα της δεκαετίας του '60 από κάποιους δυτικογερμανούς επιστήμονες της Αγωγής<sup>1</sup>, οι οποίοι βρίσκονταν υπό την επίδραση της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης<sup>2</sup> (Euler, 2004). Κατά την ίδια περίοδο στη *Λατινική Αμερική*, ο Paulo Freire, υπό την επίδραση του μαρξισμού και με άμεσες αναφορές στους H. Marcuse και E. Fromm παρουσίασε ένα αντίστοιχο ‘παράδειγμα’ στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης (Freire, 1971·1973), την «*Education Popular*». Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία η συζήτηση αναφορικά με μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία ξεκίνησε στη δεκαετία του 1980 (Giroux, 1983·Car & Kemmis 1986), με θεωρητική αφετηρία την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, αλλά και, σε σημαντικό βαθμό, την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη του P. Freire.

Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 και εξής, η κριτική Επιστήμη της Αγωγής, ενώ άρχισε να αναπτύσσεται και στον αγγλο-αμερικανικό χώρο, καθίσταται εκ νέου αντικείμενο κριτικής διεθνώς — όπως και η Παιδαγωγική στο σύνολό της — στο πλαίσιο της «*Kρίσης του Υποκειμένου*», καθώς υπό την επίδραση του μεταμοντερνισμού αντιμετωπίζεται από κάποιους συγγραφείς ως μια μεγάλη, ενιαία απελευθερωτική αφήγηση του μοντέρνου (Ehrenspeck, 2001). Η κριτική αυτή, ωστόσο, έχει αποτελέσει και αφετηρία του αναπροσδιορισμού και νέας ανάπτυξής της διεθνώς (Sünker & Krüger, 1999), η οποία βρίσκεται υπό διαμόρφωση, μέσα σε ένα πλουραλισμό ‘κριτικών θεωριών’ (Agger, 1998·Pongratz et. al., 2004): την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, τα κείμενα κοινωνικών

φιλοσόφων, όπως των Pierre Bourdieu και του Louis Althusser, το μεταμοντερνισμό και τη μεταδομιστική κριτική του Ανθρωπισμού και του υποκειμένου, κυρίως το έργο του Michel Foucault, την κριτική του τρίτου φεμινιστικού κύματος, τις σπουδές φύλου, την ομοφυλόφιλη θεωρία (Queer theory), τις πολιτισμικές σπουδές, τη σύγχρονη αφροαμερικανική κριτική κλπ. Έκτοτε, και υπό την επίδραση των θεωριών αυτών, πολλοί συγγραφείς<sup>3</sup> διεθνώς, εκφράζοντας ή συζευγνύοντας διαφορετικές κριτικές παραδόσεις — από την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης έως το μεταδομισμό [(π.χ. Αποδομιστική Παιδαγωγική (Fritzsche, et al., 2001)]]—, έχουν παραγάγει — τόσο στο χώρο της Παιδαγωγικής όσο και στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων ή και επιστημονικών ενιαίοποιήσεων — κριτικό παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος, μολονότι δεν είναι ενιαίος, συνιστά σήμερα κριτικούς εναλλακτικούς παιδαγωγικούς λόγους (discourses) και αφορά σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Μια απόπειρα συγκεφαλαίωσης —με όποιους περιορισμούς ενέχεται σε αυτήν και με έμφαση στην προσανατολισμένη στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης Κριτική Επιστήμη της Αγωγής— των βασικών θέσεων του κριτικού επιστημολογικού παραδείγματος της Παιδαγωγικής επικεντρώνεται στα εξής σημεία:

Α) Ασκεί κριτική στα υπόλοιπα επιστημολογικά παραδείγματα της Παιδαγωγικής, ιδιαίτερα στα κυρίαρχα, την Ερμηνευτική Παιδαγωγική και την Εμπειρική Επιστήμη της Αγωγής (Mollenhauer, 1966-1968, Carr & Kemmis 1986), ενώ οι σύγχρονες κριτικές θεωρίες της Αγωγής συνιστούν μια «κριτική της Παιδαγωγικής και μια Παιδαγωγική ως κριτική» (Pongratz et al., 2004) στο πλαίσιο και διεπιστημονικών συμπράξεων.

Β) Ως μια θεωρία της επικοινωνιακής δράσης, σε ένα συμβολικό επίπεδο, που λαμβάνει χώρα στο εκπαιδευτικό πεδίο, έχει ως έργο καταρχάς την κατάδειξη, με την κριτική ανάλυση της ιδεολογίας, της εξάρτησης της εκπαίδευσης από κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και διαδικασίες (König & Zedler, 2007). Στο πλαίσιο αυτό θέτει υπό το πρίσμα της ιδεολογικοκριτικής, σε σχέση με το εκπαιδευτικό πεδίο, τις οικονομικές, τις κοινωνικές, τις πολιτικές, τις δημογραφικές και τις πολιτισμικές δομές και διαδικασίες,

τους θεσμούς, τις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές, με στόχο να καταδείξει τις σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης, οι οποίες ενυπάρχουν στις προαναφερθείσες δομές και διαδικασίες και έχουν ως αποτέλεσμα την αλλοτρίωση και την καθυπόταξη του ανθρώπου, τη διαμόρφωση της 'ψευδούς συνείδησης' αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα (Mollenhauer, 1964· Klafki, 1976· Giroux 1983).

Γ) Αντιστοίχως της κριτικής θεωρίας (Habermas, 1968), στο επίκεντρό της βρίσκεται, ήδη από τη δεκαετία το 1960, το 'χειραφετητικό γνωστικό ενδιαφέρον' (Mollenhauer, 1964· Giroux, 1983· König & Zedler, 2007). Η χειραφέτηση στο πλαίσιο αυτό νοείται ως η απελευθέρωση του επιστήμονα της Αγωγής και κάθε συμμετέχοντος και συμμετέχουσας στην εκπαιδευτική διαδικασία από υλικούς και μη υλικούς εξαναγκασμούς. είναι η απελευθέρωση του από την κυριαρχία, με στόχο, αφενός, την ωριμότητα, την ενδυνάμωση και τον αυτοκαθορισμό του και, αφετέρου, την εξασφάλιση της ισότητας ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όλων, δηλαδή, από πολιτική σκοπιά, αλλαγή της κοινωνίας. Η Επιστήμη της Αγωγής αναμορφώνει την εκπαίδευση και την καθιστά χειραφετητική διαδικασία (Mollenhauer, 1968· Giesecke, 1973· Braun, 1977· Blankertz, 1979). Το άτομο μέσα από την εκπαίδευση θα μάθει την αντίσταση στις δομές εξουσίας που καταδύναστεύουν τους ανθρώπους (Heydorn, 1970· 1972· 1973) και θα αποκτήσει την ικανότητα στον, προαναφερθέντα, αυτοκαθορισμό, στον συν-καθορισμό και στην αλληλεγγύη (Klafki, 1976· 2000).

Δ) *Η σχέση θεωρίας και πράξης είναι μια σχέση ισομερής και βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση.* Συνεπώς, η θεωρία είναι θεωρία της πράξης για την πράξη (Klafki, 2000), με απότερο στόχο την αλλαγή της τελευταίας και, σε συλλογικό επίπεδο, τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Αναφορικά με τα ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία, ενώ η προσανατολισμένη στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης Κριτική Επιστήμη της Αγωγής προέκρινε την ιδεολογικοκριτική και τη χειραφετητική έρευνα δράσης και δεν απέκλειε τα «μεικτά» ερευνητικά μεθοδολογικά σχήματα, στα οποία επιχειρείται η ενσωμάτωση, στην ίδια ερευνητική μεθοδολογία, συνθετικών και αναλυτικών μεθόδων (Mollenhauer, 1966) με την ιδεολογικοκρι-

τική (Klafki, 1976), στις σύγχρονες κριτικές θεωρίες της αγωγής προέχουν οι ποιοτικές κριτικές αποδομιστικές προσεγγίσεις.

Στο πλαίσιο του επιστημολογικού αυτού παραδείγματος *το σχολικό βιβλίο εξετάζεται ως προϊόν και παράγοντας κοινωνικών διεργασιών*, καθώς τα περιεχόμενα του είναι συνάρτηση τόσο των ιδεωδών και της φιλοσοφίας αγωγής που εκφράζουν την κυρίαρχη ομάδα στην περίοδο κατά την οποία συγγράφεται και χρησιμοποιείται όσο και των ιδεολογικών, πολιτισμικών και άλλων πολιτικών επιλογών που λαμβάνονται ευρύτερα στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Έτσι, τα κείμενα των σχολικών βιβλίων, αφενός, κατασκευάζουν μια πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο και ταυτόχρονα ενισχύουν κάποιες συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας προς όφελος κάποιων συγκεκριμένων ομάδων και, αφετέρου, προτρέπουν τους αποδέκτες και τις αποδέκτριές τους, δεδομένου του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου, σε μια κυρίαρχη ανάγνωση (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητές και οι ερευνήτριες της κριτικής παράδοσης, κρατώντας μια εναλλακτική-κριτική θέση ανάγνωσης, έχουν χρησιμοποιήσει ή μπορούν να χρησιμοποιήσουν — δόκιμες στις κοινωνικές επιστήμες — διεπιστημονικές προσεγγίσεις ανάλυσης των κειμένων, κυρίως την ιδεολογικοκριτική, την κριτική ανάλυση λόγου και την κοινωνική σημειωτική.

## 2.1. Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις

### 2.1.1. Η Ιδεολογικο-κριτική στην ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων

Η *ιδεολογικο-κριτική* ως μια στοχαστική πρακτική ανάγεται στην *Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης* και διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα (Habermas, 1968· Cohen et. al., 2000): Την περιγραφή και ερμηνεία της υφιστάμενης κατάστασης, την κριτική αποτίμηση της κατάστασης αυτής (ανάλυση των αιτιών, των σκοπών, των συμφερόντων και ιδεολογιών και της νομιμότητά τους), το σχεδιασμό ενός πολιτικού προγράμματος που θα

επιφέρει την αλλαγή και, τέλος, την αποτίμηση των επιδόσεων της κοινωνικής κατάστασης στην πράξη.

Έτσι, και κατά την ανάλυση των σχολικών βιβλίων ο αναγνώστης/τρια – ερευνητής/τρια — με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας — επιχειρεί, μέσα από μια σειρά ερωτημάτων αναφορικά με τη δημιουργία της ‘ψευδούς συνείδησης’, αφενός, την αποκάλυψη, με την ανάλυση των ιδεολογιών στα ανθολογούμενα κείμενα, των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και των συγκεκριμένων συμφερόντων που εξυπηρετούν και, αφετέρου, την κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ιδεολογίες ισχυροποιούν και νομιμοποιούν τις υπάρχουσες δομές εξουσίας, καθώς και των διαδικασιών με τις οποίες διαχέονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και προσλαμβάνονται ως αληθείς από τους καταπιεσμένους/ες.

Με τον τρόπο αυτό κατά την ανάλυση σχολικών βιβλίων ο αναγνώστης/τρια/αναλυτής/τρια, ξεκινώντας από το περιεχόμενο τους (τι δηλώνεται, πως δηλώνεται και τι αποσιωπάται) τα εξετάζει μέσω μιας συνεχούς κριτικής σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο τους: Α) *Την κοινωνική-πολιτική ατμόσφαιρα:* την κυρίαρχη ιδεολογία, οικονομία, πολιτική, ιστορία, πολιτισμό, τους κοινωνικούς κανόνες, τις επίσημες παιδαγωγικές συντεταγμένες (κυρίαρχο επιστημολογικό ‘παράδειγμα’ της Παιδαγωγικής και αντίστοιχες εφαρμογές του). Β) *Τους συγγραφείς των βιβλίων:* το γνωστικό και συναισθηματικό τους υπόβαθρο και το υπόβαθρο δράσης του (σκοποί και σχέδια, πηγές εξουσίας, προηγούμενες σχετικές δράσεις). Γ) *Το άτομο/την ομάδα αποδοχής (μαθητής/τρια)* και τις επιδιωκόμενες ή μη επιδιωκόμενες αλλαγές σε αυτό. Με τη διαδικασία αυτή, ο αναλυτής/τρια — επιχειρώντας να απαντήσει στα ερωτήματα «γιατί κάτι δηλώνεται και γιατί κάτι άλλο αποσιωπάται; τι συνέπειες έχει στον ίδιο/ια και στην κοινωνία; πως μπορεί να επέλθει αλλαγή;» — μπορεί να ‘ανακρίνει’ τα κείμενα, με στόχο την αποκάλυψη των ιδεολογιών, ως εξής (βάσει Hofmann, 1969):

Διαδικασία της ανάλυσης	Ένα παράδειγμα <sup>4</sup> ιστορικής έρευνας: Η κυρίαρχη ιδεολογία στα Αναγνωστικά της περιόδου 1954-1974
A) Εξετάζει την 'αλήθεια' που παρουσιάζεται:	
1) Μελετά τα βιβλία και διακρίνει τις ιδεολογίες.	Μελετά τα Αναγνωστικά και διακρίνει την κυρίαρχη ελληνοχριστιανική ιδεολογία. Αποδελτίωνει από αυτά ό,τι εντάσσεται στη θεματική της ανάλυσής του (κείμενα, εικονογράφηση) και τα ταξινομεί αναλόγως.
2) Μελετά τη δημιουργία / ιστορία των ιδεολογιών.	Εξετάζει –στη λογική της κριτικής ερμηνευτικής και μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση – το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε η συγκεκριμένη ιδεολογία
3) Καταγράφει το περιεχόμενο των βιβλίων σε σχέση με το θέμα που μελετά	Περιγράφει το περιεχόμενο των Αναγνωστικών βάσει του τρίτυχου 'πατρίς, θρησκεία, οικογένεια', τεκμηριώνοντας με υλικό από τα Αναγνωστικά.
Στο πλαίσιο αυτό επιχειρεί να αποκαλύψει, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα 'λάθη':	Θέτει το αποδελτιωμένο υλικό υπό το πρίσμα μιας στοχαστικής πρακτικής, την οποία παρουσιάζει στο κείμενο της ανάλυσης σε σχέση με το 2, π.χ.:
i. Τις ερμηνείες που παρουσιάζονται ως γεγονότα	Η προσωπική επιτυχία είναι αποτέλεσμα της πίστης στον θεό, του σεβασμού στην οικογένεια και της υπακοής στους ανωτέρους
ii. Τις αξίες που αποδίδονται σε γεγονότα, πρόσωπα και πράγματα ως φυσικές ιδιότητές τους	Ο ηρωισμός των Ελλήνων ανδρών είναι φυσικό χαρακτηριστικό της ελληνικής 'φυλής'
iii. Τις ιδέες που εμφανίζονται να λειτουργούν ανεξάρτητες από τα πράγματα	Η ελληνικότητα και χριστιανισμός συνιστούν ιδέες ενιάies και αδιαίρετες.
iv. Τις δηλώσεις που εκκινούνται από λανθασμένη αφετηρία	Οι κατώτερες τάξεις υποχρεούνται να αποδέχονται την κοινωνική και οικονομική ιεραρχία, διότι αυτή είναι έργο το θεού ή αποτέλεσμα της φιλεργατικότητας των ανώτερων τάξεων
v. Το φαύλο κύκλο, τους αναπόδεικτους, δηλαδή, όρους που καθίστανται αποδειγμένοι	Ο θεός είναι φιλέλληνας και προστατεύει τους Έλληνες, ενώ εκδικείται τους εχθρούς τους
vi. Τα εσφαλμένα συμπεράσματα	Η φτώχεια είναι αποτέλεσμα της τεμπελιάς - Η Ιστορίας ταυτίζεται με τους πολέμους των Ελλήνων εναντίον των εχθρών τους
vii. Τις θέσεις που παρουσιάζονται ως φύσει δεδομένες	Οι ρόλοι, οι ιεραρχήσεις και η εξουσία στην οικογένεια ανάγονται στη φύση των ανθρώπων ανάλογα με το φύλο - Η διάκριση σε κοινωνικές τάξεις είναι φυσική
viii. Την καταδίκη του μη επιθυμητού ή τη θεώρησή των ως λάθος μέσω ηθικής κρίσης (κακός, επιβλαβής).	Οι Τούρκοι και οι Βούλγαροι καταδικάζονται ως απολίτιστοι και βάρβαροι - Το ανυπάκουο παιδί χαρακτηρίζεται ως ύπατκο και κακό

**B)** Ελέγχει μέσω μιας κοινωνιολογικής κριτικής τα εξής σημεία:

- 1) Τα συμφέροντα που κρύβονται πίσω από τις ιδεολογίες
- 2) Την απόκλιση/διαφορά που υφίσταται μεταξύ των δηλώσεων στα βιβλία και της συμπεριφοράς των φορέων της ιδεολογίας
- 3) Τις αντιφάσεις μεταξύ των ιδεολογικών δηλώσεων
- 4) Τις φανερές και κρυφές συνέπειες των δηλώσεων στα βιβλία.

Σε έρευνα εν χρήσει βιβλίων:

- Γ)** Προτείνει αλλαγές στα βιβλία ή στη χρήση τους, οι οποίες θα έχουν αντίστοιχες συνέπειες στους/ις αποδέκτες/τριές τους και στην κοινωνία
- Δ)** Μπορεί να αποτιμήσει μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα τις σχετικές αλλαγές στην πράξη

### 2.1.2. Κριτική ανάλυση λόγου

Η κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 1992· 1995· 1996· Jäger, 2004· Jäger & Jäger, 2007) συνιστά μια σειρά προσεγγίσεων με ποικίλες θεωρητικές<sup>5</sup> και μεθοδολογικές αρχές, οι οποίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εξέταση της σχέσης κειμένου-λόγου<sup>6</sup> και ιδεολογίας· κάθε κείμενο, αφενός, αντιμετωπίζεται ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου, το οποίο εντοπίζεται στις δομές του λόγου, και, αφετέρου, θεωρείται ότι επηρεάζει τις σχέσεις εξουσίας, καθώς μπορεί να τις παράγει, να τις συντηρεί ή να τις υπονομεύει (Wodak, 1989· Fairclough, 2001). Οι επιμέρους ομάδες σχετίζονται με διαφορετικούς ‘ιδεολογικούς σχηματισμούς του λόγου’ (ideological-discursive formations), ένας από τους οποίους είναι ο κυρίαρχος και έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την ικανότητα να «φυσικοποιεί» τις ιδεολογίες, να επιτυγχάνει δηλαδή την εξασφάλιση της αποδοχής τους ως «μη ιδεολογιών» και της μετατροπής τους, εντέλει, σε «κοινή λογική». Η κριτική ανάλυση λόγου —με δεδομένο ότι πρωταρχικός της στόχος δεν είναι να αποφανθεί με όρους αλήθειας-ψεύδους για το κείμενο που εξετάζει (Riggins, 1997)—, θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τη διαδικασία αντή και αποβλέπει στο ακριβώς αντίθετο, στην «αποφνσικοποίηση», δηλαδή, των ιδεολογιών (denaturalization) και στην κατάδειξη των σχέσεων δύναμης / εξουσίας<sup>7</sup>: ανιχνεύει τόσο τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές δομές καθορίζουν τις ιδιότητες του λόγου, όσο και, αντίστροφα,

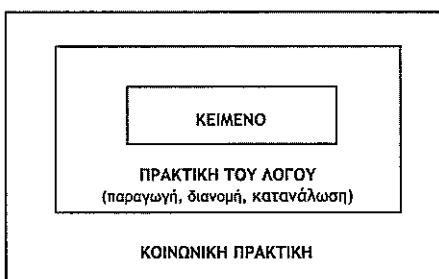
τους τρόπους με τους οποίους οι ιδιότητες του λόγου καθορίζουν τις κοινωνικές δομές και φανερώνει τις επιδράσεις του λόγου που παραμένουν αδιαφανείς στους/ις συμμετέχοντες/ουσες σε μια επικοινωνιακή περίσταση, καθώς θεωρεί ότι η αδιαφάνεια είναι η άλλη πλευρά του νομίσματος της «φυσικοποίησης» (Fairclough, 1995).

### A) Το μεθοδολογικό ‘παράδειγμα’ του N. Fairclough

Έχοντας ως ερείσματα το θεωρητικό πλαίσιο που διαγράφηκε παραπάνω, ο βρετανός *N. Fairclough* προτείνει ένα παράδειγμα κριτικής ανάλυσης λόγου, το οποίο διακρίνεται σε τρία επίπεδα, στο κείμενο, στη γλωσσική πρακτική και στην κοινωνική πρακτική (βλ. σχήμα) και επιχειρεί το συνδυασμό τριών παραδόσεων ανάλυσης, οι οποίες είναι, σύμφωνα με αυτόν, αναπόσπαστες στην ανάλυση λόγου, τη γλωσσολογική ανάλυση, τη μακροκοινωνιολογική παράδοση της ανάλυσης κοινωνικής πρακτικής σε σχέση με τις κοινωνικές δομές και την ερμηνευτική ή μικρο-κοινωνιολογική ανάλυση.

Αναλυτικότερα, ο/η ερευνητής/τρια, αφού θέσει τα ερωτήματα της έρευνας του/ης και επιλέξει τα βιβλία που θα αναλύσει, προχωρά σε πολλαπλές και προσεκτικές αναγνώσεις τους. Κατόπιν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και της εικόνας που αποκτά από τις αναγνώσεις, επιλέγει τα κείμενα (κεφάλαια ή ενότητες ή χωρία) που θα αναλύσει, ενταγμένα στο μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους. Στη συνέχεια τα αναλύει, ακολουθώντας την παρακάτω πορεία, η οποία μπορεί να διαφοροποιείται κάποιες φορές ως προς τη σειρά εξέτασης των διαστάσεων (Fairclough, 1992· 1995· 1996):

**1) Η πρακτική του λόγου (μακρο-επίπεδο):** Αναλύει τις διαδικασίες παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης του κειμένου, οι οποίες είναι δυνατό να μεταβάλλονται ανάλογα με το είδος του κοινωνικού λόγου, αλλά και τους κοινωνικούς παράγοντες, καθώς



μέσω των διαδικασιών αυτών είναι δυνατό να συγκροτούνται, να αναπαράγονται, να μετασχηματίζονται κοινωνικές ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις, αλλά και συστήματα γνώσεων και πεποιθήσεων. Βασικοί όροι της ανάλυσής του/ης είναι:

α) Η *διακειμενική ανάλυση*, με την οποία ο/η ερευνητής/τρια εστιάζει στην ιδιότητα των κειμένων να αποτελούνται από τμήματα άλλων, προηγούμενων κειμένων που μπορεί να διακρίνονται ή να είναι πλήρως ενσωματωμένα μέσα στο κείμενο, να επιβεβαιώνονται ή να αναιρούνται κ.λπ. από αυτό, αλλά και επόμενων κειμένων που ‘προβλέπει’. Έτσι, εξετάζει: i) τη *διαλογικότητα* ή συντεταγμένη διακειμενικότητα (constitutive intertextuality), αναλύοντας τους τύπους λόγου που εντοπίζονται στον υπό ανάλυση λόγο, ii) τις διακειμενικές αλυσίδες, σύμφωνα με τις οποίες εντάσσει το κείμενο μέσα σε μια σειρά τύπων κειμένων, σχετιζόμενων μεταξύ τους, των οποίων κάθε ‘κρίκος’ μετασχηματίζεται μέσα σε ένα άλλον, ενώ κάποιοι περισσότερο από άλλους, και iii) την *έκδηλη διακειμενικότητα*, την εμφανή δηλαδή παρουσία άλλων κειμένων μέσα στο κείμενο.

β) Η *συνοχή*, η οποία σχετίζεται κυρίως με την ανάλυση της κατανάλωσης του κειμένου και με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται/καθίστανται κατανοητά τα κείμενα από τους/ις αναγνώστες/τριες.

γ) Οι *συνθήκες πρακτικών* του λόγου με τις οποίες αναλύει τις κοινωνικές πρακτικές της παραγωγής του κειμένου.

**2) Η κειμενική ανάλυση**, κατά την οποία αναλύει βάσει δύο διαφορετικών και συμπληρωματικών μορφών, των εξής:

I) Της *γλωσσικής ανάλυσης* κατά την οποία, εκτός της παραδοσιακής γλωσσολογικής εξέτασης (φωνολογία, αικολουθία των ήχων ή των σημείων στο χαρτί, στις προτάσεις, γραμματική που καλύπτει το επίπεδο της πρότασης, το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία) αναλύει την κειμενική οργάνωση πέρα από τα όρια της πρότασης. Κατά την ανάλυση δε αυτή εξετάζει κυρίως: a) τη *συνοχή / συνεκτικότητα* (αναφορά, αντικατάσταση, έλλειψη, σύνδεση, λεξιλογική συνεκτικότητα, αντώνυμα και σύγκριση) (βλ. Salkie, 1995), που αφορά στον τρόπο με τους οποίους διάφορα τμήματα, προτάσεις ή λέξεις του κειμένου συνδέονται μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν με

τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/τριές τους, προκειμένου να προκύψει ένα κείμενο με συνοχή, β) την ευγένεια στο λόγο (καταγραφή των στρατηγικών ευγένειας και της σημασίας τους για τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων/ουσών, γ) το ήθος, δ) τη γραμματική, δηλαδή το συνδυασμό των λέξεων κατά τη δόμηση προτάσεων (θέμα, μεταβατικότητα, τροπικότητα), ε) το λεξιλόγιο και τη σημασία του (λεξικοποίηση, σημασίες των λέξεων, διατύπωση, μεταφορά).

II) Της διακειμενικής ανάλυσης, κατά την οποία εξετάζει τις οριζόντιες και κάθετες διακειμενικές σχέσεις, την έκδηλη διακειμενικότητα, τη διαδοχική, τη μικτή διακειμενικότητα και τη διαλογικότητα ή συντεταγμένη διακειμενικότητα.

3) Τέλος, η κοινωνική πρακτική, στο πλαίσιο της οποίας αναλύει: i) τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές του λόγου που συμβάλλουν στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και τη μεταβολή των κοινωνικών σχέσεων και ii) τις μορφές ιδεολογίας ως κατασκευών της πραγματικότητας, του φυσικού κόσμου, των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών ταυτοτήτων, μέσω του λόγου και της ηγεμονίας, δηλαδή της κυριαρχίας επί του κοινωνικού συνόλου δια της οικονομίας, της πολιτικής, του πολιτισμού και της ιδεολογίας.

#### **B) Το μεθοδολογικό παράδειγμα του S. Jäger**

Σύμφωνα με το μεθοδολογικό παράδειγμα κριτικής ανάλυσης λόγου του S. Jäger (2000· 2004) ο αναγνώστης/τρια-ερευνητής/τρια του λόγου των σχολικών βιβλίων:

i) Αναλύει τη μακρο-δομή των «αποσπασμάτων λόγου» (Diskursfragmente)<sup>8</sup> στο πλαίσιο της οποίας μελετά τη δομή του κειμένου, μετρά την έκτασή του, προσδιορίζει το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει, το αφηγηματικό σχήμα στο οποίο αντιστοιχεί, το σκοπό για τον οποίο συνεγράφη, καθώς και τη λειτουργία που επιτελεί στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου, μαθήματος, σχολικής τάξης, βαθμίδας κ.λπ.

ii) *Αναλύει το γλωσσικό πλαίσιο του κειμένου: εξετάζει το κείμενο στο ευρύτερο γλωσσικό του πλαίσιο, τις «δεσμίδες λόγου» (Diskursstränge)<sup>9</sup>, στις οποίες είναι ενταγμένο οριζόντια (σε σύγχρονους λόγους) και κάθετα (ιστορικά). Έτσι, εξετάζει το κείμενο τοποθετημένο ιστορικά και κοινωνικά, διερευνώντας τη σχέση του με άλλα, συναφούς θεματολογίας, κείμενα, που προηγούνται ή έπονται χρονικά σε σχέση με αυτό ή που είναι σύγχρονά του (διακειμενικότητα):*

iii) *Εξετάζει το μη γλωσσικό του πλαίσιο του κειμένου, το ευρύτερο, δηλαδή σύγχρονο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο, στο οποίο είναι ενταγμένο.*

iv) *Αναλύει ενδελεχώς το λόγο του κειμένου, στο πλαίσιο της μικρο-ανάλυσης των ‘αποσπασμάτων λόγου’: εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αρχίζει και τελειώνει κάθε θέμα στο κείμενο, τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται η διαδοχή των προτάσεων, των παραγράφων και των νοηματικών ενοτήτων, την ύπαρξη και τη λειτουργία των «συλλογικών συμβόλων», την ύπαρξη και τη λειτουργία των (συνδετικών) «κόμβων» (Knoten) μεταξύ των δεσμίδων λόγου, αναλύει τις προτάσεις και τη σύνδεσή τους, τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και την τροπικότητα του κειμένου, το ρόλο και τη λειτουργία των ρημάτων, των ουσιαστικών, των αντωνυμιών, των επιθέτων, των επιφρημάτων και των άρθρων, τη λειτουργία της μεταφοράς, της παρομοίωσης, των παροιμιών και των ιδιωματισμών, τη χρήση εξειδικευμένης γλώσσας, την ύπαρξη πληροφοριών στο κείμενο που προϋποθέτουν προηγούμενη γνώση, τις διατυπώσεις του κειμένου που μπορούν να οδηγήσουν σε επαγωγές, καθώς και τις στρατηγικές της επιχειρηματολογίας (λ.χ. σχετικοποίηση, άρνηση / απόρριψη, γενίκευση) που επιστρατεύει ο/η συγγραφέας του κειμένου.*

v) *Παρουσιάζει το μετακείμενο της ανάλυσης αναφορικά με τις κατασκευασμένες εκδοχές της πραγματικότητας μέσω του συγκεκριμένου λόγου, γνωρίζοντας ότι σε αυτό παρουσιάζει την δική του/ης εναλλακτική εκδοχή ανάγνωσής του. Στην παρουσίαση αυτή, προσπαθώντας, στο μέτρο του δυνατού, να διατηρήσει ουδετερότητα, εξετάζει το μήνυμα που πραγματεύεται το κείμενο (το κίνητρο και το σκοπό του κειμένου σε σχέση με*

το/η συγγραφέα), τα γλωσσικά και προπαγανδιστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο/η τελευταίος/α, την ομάδα αποδοχής, το κείμενο και την επίδρασή του σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, με τον ηγεμονικό λόγο, την ιδεολογία, την περιρρέουσα πολιτικο-κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, τη σχετική παράδοση λόγου, την ιστορία, τον πολιτισμό κ.λπ.

### Παράδειγμα<sup>10</sup>:

**Η ‘κατασκευή’ της εθνικής ταυτότητας στο κείμενο «Μαντώ Μαυρογένους» του σχολικού βιβλίου: Ιορδανίδου Ά., Αναστασοπούλου Α. Γαλανόπουλος Ι., Κόττα Α., Χαλικιάς Π., Δρυς Ι., εικονογράφηση: Πισκοπάνης Γ. (2006), *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι - Γλώσσα Ε' Δημοτικού, β' τεύχος, Αθήνα: ΟΕΔΒ - Πατάκης, σσ. 92-93***

Το κείμενο αυτό (βλ. παρακάτω) — προερχόμενο από το βιβλίο του Π. Μπίκου (1996), *Μπουμπούλινα και Μαντώ Μαυρογένους*, Πινακοθήκη των Ηρώων του 1821, Αθήνα: Στρατίης— αποπλαισώνεται από ένα βιβλίο μιας εκδοτικής σειράς του εμπορίου, η οποία, με θέμα τους “Ηρωες του 1821”<sup>11</sup>, παράγει εθνικιστικό λόγο που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό, αναπλαισιώνεται, με την ανθολόγησή του σε σχολικό βιβλίο από την παραπάνω συντακτική ομάδα, καλούμενο να λειτουργήσει στο πλαίσιο «Δημοτικό σχολείο, γλωσσικό μάθημα και, σύμφωνα με τις υπόλοιπες προδιαγραφές<sup>12</sup>, επέτειος της 25ης Μαρτίου, σχολική γιορτή», και απευθύνεται πλέον σε όλους/ες τους/ις μαθητές/τριες της συγκεκριμένης τάξης. Εντάσσεται στη διδακτική ενότητα 12 με θέμα την 25η Μαρτίου, η οποία ως τίτλος εμφανίζεται στο επάνω περιθώριο (ως δεδομένο-ιδεώδες) όλων των σελίδων της ενότητας μέσα σε ένα τονισμένο με έντονο κίτρινο πλαίσιο. Έπειται ενός ποιήματος, μιας εικόνας και μια αφήγησης που αναφέρονται στον Κολοκοτρώνη και πλαισιώνεται από ασκήσεις που προτρέπουν σε πρακτικές εθνικο-ιστορικού περιεχομένου. Ταυτόχρονα, το κείμενο αυτό αλλά και το σύνολο της ενότητας, σύμφωνα με την υπόδειξη του βιβλίου του δασκάλου μπορεί να αξιοποιηθεί και στη σχολική γιορτή (π.χ. για δραματοποίηση, κατασκευές κ.λπ.), την οποία οι μαθητές/τριες οργανώνουν κατά την περίοδο που διδάσκεται το υπό ανά-

λυση κείμενο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό το κείμενο αποκτά συνοχή και, αντλώντας από τα γνωστικά και κοινωνικά «αποθέματα των μελών (αναγνωστών/τριών)», καθίσταται κατανοητό από τους/ις τελευταίους/ες, επιβάλλοντάς τους την κυρίαρχη ανάγνωσή του και μια συγκεκριμένη θέση υποκειμένου.

Στο περικείμενό του συμπεριλαμβάνεται: α) ο τίτλος (Μαντώ Μαυρογένους) στο κέντρο της αρχής του κειμένου με πυκνά γαλάζια γραμματοσειρά σε λευκό φόντο ('ελληνικά' χρώματα), ο οποίος λειτουργεί ως ιδεώδες μήνυμα σε σχέση με το κείμενο, και στο κέντρο της σελίδας ως η κύρια ιδεολογική πληροφορία της (γυναίκα ηρωίδα ενδεχομένως στο πλαίσιο μιας φεμινιστικής σκοπιάς στη συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων) β) η προσωπογραφία της πρωταγωνίστριας, η οποία, τοποθετημένη στο αριστερό περιθώριο λειτουργεί ως δεδομένο — γνωστό, οικείο και αποδεκτό — μήνυμα, ενώ με την εμφάνισή της σε μέσο κοντινό πλάνο παρουσιάζεται να ανήκει στην ομάδα των θεατών, δημιουργώντας κοινωνική σχέση με αυτούς/ες.

### Μαντώ Μαυρογένους



Στις αρχές του Μαΐου του 1821 τέσσερα πλοία βρίσκονταν στο λιμάνι της Μικόνου. Περίμεναν τη διαταγή να ανοίξουν πανιά για την Τήνο, όπου είχε αποφασιστεί η συγκέντρωση του στόλου του Αιγαίου με αρχηγό τον Τομπάζη. Την ημέρα της αναχώρησης η Μάκονος έμοιαζε με πόλη που πανηγύριζε. Όλος ο κόρμος είνεκε κατακλύσει το χώρο του λιμανιού, που ήταν καταστόλιστο με σημάδια και αιγίδες από κλαδιά δάφνης και μυρτίας. Στο κέντρο του παλικάρια και κοπέλες είχαν πιαστεί σε χορό, που τον αυνόδευαν τραγούδια και πυροβολισμοί. Οι καμπάνες κτυπούσαν χαρμόσυνα και οι παπάδες, τριγυρισμένοι από φαλτάδες και εξαπτέρυγα, έκαναν δεήσεις και ευλογήσαν τα πληρώματα. Ξάφνου, στην πρόχειρη εξέδρα που είχε στηθεί για τους επισήμους, μια λεπτή γυναικεία σύλουετα ξεχώρισε και προχώρησε μπροστά. Μονομάχη σταμάτησεν και θουβάθηκαν όλοι και ένας ομαδικός ψίθυρος άρχισε να σέρνεται ανάμεσα στο πλήθος: «Η Μαντώ! Η Μαντώ!...».

Ντυμένη στα ολόλευκα, η Μαντώ, κρατώντας στο ένα της χέρι μια μικρή σημαία και στο άλλο ένα μπουκέτο λουλούδια, γύρισε πρώτα κατά τους συγκεντρωμένους και τους χαιρέτησε με μια βαθιά υπόκλιση. Στη στιγμή ακούστηκε ο αντικαιρετισμός με μια θύελλα από ζητωκραυγές και λογής επευφημίες.

## 25η Μαρτίου



Υστερά εκείνη, απευθυνόμενη στους πολεμιστές μέσα στα πλούτα, σήκωσε ψηλά τη σημαία και με τη μελωδική της φωνή είπε δυνατά:

— Λεβέντες της Μυκόνου! Η Πατρίδα αγωνίζεται και σας καλεί να τη βοηθήσετε. Ανταποκριθείτε στη μεγάλη τιμή που σας γίνεται και φανείτε άξιοι των Σαλαμινούμαχων προγόνων μας. Δώστε μας τη χαρά και την περηφάνια ότι και τα δικά μας πολικάρια είναι σαν εκείνα που πολεμούν αυτή την ώρα τον εχθρό. Σας κατευδώνουμε και σας περιμένουμε νικτές. Εκευθερία θάνατος! Εμπρός!

Τελειώνοντας έριξε στη θάλασσα την ανθοδέσμη που κρατούσε και μαζί με τους πρόκριτους κατευθύνθηκε προς το αρχοντικό της, όπου είχε προγραμματιστεί μαζί τους μια νέα σύσκεψη. Το θέμα που θα συζητούσαν ήταν η ασφάλεια του νησιού. Αυτό δρώς απαιτούσε μεγάλα χρηματικά ποσά, που η εξοικονόμηση τους θα παινόταν δύσκολη. Στέκονταν δύο οκεανικοί και αμήκανοι, μέχρι τη στιγμή που σπικώθηκε η Μαντώ για να δώσει λύση στο πρόβλημα και να καταπλήξει όλους λέγοντας:

— Πατριώτες! Μπήκα στην Επανάσταση αποφασισμένη να της δώσω α, τι έχω. Ήρετε πως είμαι πλούσια. Σας δηλώνω λοιπόν ότι από σήμερα τα πλούτη μου θαν είναι δικά μου. Είναι της Πατρίδας! Θα τα ξεδέψω όλα για την ελευθερία της. Κι όταν πια δε θα μου έχει μείνει τίποτε, θα πάω μ' αυτούς που πολεμούν τον εχθρό να δώσω και τη ζωή μου!

Πήγε ύστερα αργά στο γραφείο της, τράβηξε ένα σακουλάκι γεμάτο χρυσά νομίσματα και το ακούμπησε μπροστά στους πρόκριτους.

— Ορίστε, είπε. Πάρτε όσα χρειάζονται για τα έξοδα των φρουρών και στείλτε αμέσως ανθρώπους μ' ένα καίκι στον Πειραιά να αγοράσουν όπλα, που έμαθα πως έχουν φέρει πλοία από την Ευρώπη.

Οι πρόκριτοι έμειναν για λίγο άφωνοι και ακίνητοι, σαν να τους είχε κτυπήσει κεραυνός. Μόλις συνήλθαν, σπικώθηκαν και, χλωψίαστης, εντάσσονται σε μια σειρά κειμένων της ρομαντικής βιογραφικής εθνικο-ιστορικής παράδοσης, στο πλαίσιο της οποίας η Ιστορία, ως μια γραμμική συνέχεια από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή και το μέλλον του έθνους, ταυτίζεται με τη δράση σημαντικών προσώπων, κυρίως ανδρών, που ωθούν προς την εθνική ολοκλήρωση, των εξής: της ιστοριογραφίας, της λογοτεχνίας και της τέχνης του 19ου αιώνα (Παπαρηγόπουλος, 1853· Δημαράς, 1986 & 1994· Iggers, 1999· Λιάκος, 1994· Στάθης, 1994· Τσουκαλάς, 1994), καθώς και των σχολικών βιβλίων Ιστο-

*Πινακοθήκη των ηρώων του 1821, εκδ. Στρατίκη, Αθήνα, 1996*

Αναφορικά με τη διακειμενικότητα, το κείμενο αυτό είναι ως προς το είδος του ένα ψευδεπίγραφο ρομαντικό λογοτεχνικό κείμενο με πολλά στοιχεία αφήγησης και μυθοπλασίας, το οποίο, ως προς τη διαδικασία παραγωγής και διανομής, εντάσσεται σε μια σειρά κειμένων της ρομαντικής βιογραφικής εθνικο-ιστορικής παράδοσης, στο πλαίσιο της οποίας η Ιστορία, ως μια γραμμική συνέχεια από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή και το μέλλον του έθνους, ταυτίζεται με τη δράση σημαντικών προσώπων, κυρίως ανδρών, που ωθούν προς την εθνική ολοκλήρωση, των εξής: της ιστοριογραφίας, της λογοτεχνίας και της τέχνης του 19ου αιώνα (Παπαρηγόπουλος, 1853· Δημαράς, 1986 & 1994· Iggers, 1999· Λιάκος, 1994· Στάθης, 1994· Τσουκαλάς, 1994), καθώς και των σχολικών βιβλίων Ιστο-

ρίας και των Αναγνωστικών του παρελθόντος, των ανθολογίων με πανηγυρικούς και υλικό για τις εθνικές γιορτές, κυρίως αυτών που εκδόθηκαν στη δεκαετία του 1960 και 1970, των πολυτροπικών κειμένων ορισμένων σύγχρονων περιοδικών και λόγων των ΜΜΕ, κυρίως τοπικών ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών καναλιών (ντοκιμαντέρ και ελληνικές κινηματογραφικές ταινίες με σχετικό περιεχόμενο), αλλά και των κειμένων που παράγονται επ' ευκαιρία της σχολικής γιορτής της 25ης Μαρτίου από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες (Μπονίδης 2004β). Έκδηλη είναι, επίσης, η παρουσία σε αυτό του λόγου θεατρικών σκετς που περιέχονται στα προαναφερθέντα ανθολόγια, αλλά και της ομώνυμης κινηματογραφικής ταινίας (Μαντώ Μαυρογένους (1971) - *Σκηνοθεσία: Κώστας Καραγιάννης*). Η άσκηση δε που ακολουθεί του κειμένου απαιτεί τη συγγραφή άλλων κειμένων από τους/ις μαθητές/τριες (*Γράψε σε 10 γραμμές τι μας λέει το κείμενο. Στο κείμενο πρέπει να...*), τα οποία, αλλάζοντας είδος, προστίθενται στην προαναφερθείσα αλυσίδα.

Το κείμενο αποτελείται από σαράντα σειρές, η πλοκή του εκτυλίσσεται σε δύο σκηνές (1η σκηνή: στο λιμάνι της Μυκόνου, σειρές 1-23 και 2η σκηνή: στο σπίτι της Μαντώς, σειρές 26-40) και χωρίζεται με διακριτή απόσταση σε ένδεκα παραγράφους, χωρίς όμως να υπάρχει νοηματική διαφοροποίηση μεταξύ τους, καθώς η λογική συνέχεια του κειμένου διακόπτεται με απόσταση και αρχή νέας παραγράφου (σειρές 13 και 14), ενώ ο ευθύς λόγος της πρωταγωνίστριας παρατίθεται σε ξεχωριστές παραγράφους (σειρές 19-22, 28-31, 34-35, 36). Η αφήγηση ξεκινά με ένα χρονικό προσδιορισμό (*Στις αρχές του Μαΐου του 1821*), ο οποίος τοποθετεί τον αναγνώστη/τρια στο ιστορικό πλαίσιο — που ήδη γνωρίζει από τα προηγούμενα κείμενα τον βιβλίον, αλλά και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο —, προκειμένου το κείμενο να αποκτήσει συνοχή. Ο αφηγηματικός λόγος (*τέσσερα πλοία...*) διακόπτεται από τον «αντικειμενικό» ιστορικό λόγο (*περιμέναν τη διαταγή*), στον οποίο παραλείπεται το υποκείμενο (*έλλειψη*) (*εννοείται: τα πλοία-υποκείμενο της προηγούμενης πρότασης κι όχι τα πληρώματά τους, οι απλοί αγωνιστές;*) ή χρησιμοποιείται η παθητική φωνή (*είχε αποφασιστεί*) (μεταβατικότητα), χωρίς να δηλώνεται το ποιητικό αίτιο (*έλλειψη*), και συνεχίζεται με μια ζωηρή περιγραφή του χώρου και της δράσης των προσώπων (*έμοιαζε με πόλη που πανηγύριζε ... ευλογούσαν τα πληρώματα*), με την οποία προετοιμάζει τον αναγνώστη/τρια για την επιβλητική είσοδο του ιστορικού προσώπου (*μια λεπτή γυναικεία φιγούρα... σταμάτησαν και βουβάθηκαν...*). Η αφήγηση του συγγραφέα ενδυναμώνεται

στη συνέχεια με την παράθεση μυθοπλαστικού — φρονηματιστικού περιεχομένου — «ευθέως λόγου», ο οποίος διακόπτεται από την αφήγηση του συγγραφέα (σειρές 23-27, 32-33 και 36-37), προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνδετικοί κρίκοι, να γίνει η εισήγηση για την επόμενη στιχομυθία ή να αξιολογηθούν τα του άμεσου λόγου.

Η αναχρήση των πλοίων —δηλαδή των πληρωμάτων τους και της μικροϊστορίας τους που απωσιωπάται— για τον πόλεμο παρουσιάζεται σαν ένα πανηγύρι (πόλη που πανηγύριζε, καταστόλιστο, είχαν πιαστεί στο χορό, τραγούδια και πυροβολισμοί, οι καμπάνες χτυπούσαν χαρμόσυνα, οι παπάδες...ψαλτάδες και εξαπτέρυγα...ευλογούσαν), αντίστοιχα με αυτά που γνωρίζουν οι Έλληνες αναγνώστες/τριες από άλλα κείμενα (π.χ. από λόγους αναφορικά με την κήρυξη του πολέμου του '40 και τον πανηγυρισμό του λαού). Διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης (όλος ο κόσμος....βουβάθηκαν όλοι), λεξιλόγιο (είχε κατακλύσει, τραγούδια και πυροβολισμοί, βουβάθηκαν όλοι και ένας ομαδικός ψίθυρος...), χρονική σύνδεση που τονίζει την ακολουθία (...Ξάφνον...), ρήμα με μεταφορική σημασία (ψίθυρος...σέρνεται... στο πλήθος) και σύνταξη [προσθετική σύνδεση (*Μονομιάς σταμάτησαν...και...άρχισε....*)], κύρια πρόταση + δευτερεύουσα πρόταση), αφενός, κατασκευάζουν την πραγματικότητα της γιορτής και της χαράς του Έλληνα που θα πολεμήσει για την πατρίδα (με κεφαλαίο Π), όπως δηλώνεται παρακάτω (*Η Πατρίδα αγωνίζεται και σας καλεί...σας περιμένουμε νικητές*) και, αφετέρου, δημιουργούν μια αντίθεση (φασαρία/βοή/βουβαμάρα, ψίθυρος), για να τονιστεί η είσοδος της ηρωίδας. Η αντίθεση όμως είναι και κοινωνική: «*To πλήθος*», απλοί άνδρες και γυναίκες, που πανηγυρίζουν κάτω στο λιμάνι και οι επίσημοι (άνδρες), μεταξύ τους και η ηρωίδα (είμαι πλούσια δηλώνει παρακάτω), που παρακολουθούν από ψηλά, από την «πρόχειρη εξέδρα», οι οποίοι θα λάβουν αποφάσεις για την τύχη των πρώτων. Συνεπώς, η εξάρτηση της δράσης τους από τη δράση και αντίδραση των 'πλουσίων' είναι δικαιολογημένη και μάλιστα δηλωμένη με χρονικούς προσδιορισμούς (...προχώρησε μπροστά... => *Μονομιάς σταμάτησαν* και βουβάθηκαν όλοι...χαιρέτησε => *Στη στιγμή ακούστηκε ο αντιχαιρετισμός*), με μεταφορά (θύελλα) και με προσθετική σύνδεση (ζητωκρανγές και λογής επευφημίες).

Σε όλο αυτό το εθνικό πλαίσιο εμπλέκεται και το μεταφυσικό-χριστιανικό στοιχείο (οι καμπάνες χτυπούσαν χαρμόσυνα και οι παπάδες, τριγυρισμένοι από ψαλτάδες και εξαπτέρυγα, έκαναν δεήσεις και ευλογούσαν...)· έτσι, το έθνος και η ορθοδοξία εμφανίζονται ως συγκοινωνούντα δοχεία,

ο θεός καθίσταται φιλέλληνας, γεγονός που καταδεικνύει τη σχέση έθνους-κράτους και εκκλησίας στη σκιά των ταυτοτήτων (Μανιτάκης, 2000).

Η Μαντώ ως γυναίκα ‘κατασκευάζεται’ σαν μια θηλυκή καρικατούρα, με ήθος και ευγένεια, αντάξια και της κοινωνικής τάξης της (μια λεπτή γυναικεία σιλουέτα ξεχώρισε και προχώρησε μπροστά... Ντυμένη ολόλευκα... κρατώντας στο ένα της χέρι μια μικρή σημαία και στο άλλο ένα μπουκέτο λουλούδια... χαιρέτησε με βαθιά υπόκλιση, σήκωσε ψηλά τη σημαία και με τη μελωδική της φωνή... Πήγε αργά στο γραφείο της... Ορίστε, είπε... Σας ευχαριστώ, είπε), ενώ στο τέλος της πρώτης σκηνής και στη δεύτερη σκηνή, ως μέλος της ανώτερης τάξης και φορέας της εθνικής ιδεολογίας ως δυναμική και αποφασιστική. Έτσι, παραλείπεται ο προσδιορισμός «μικρή» από τη σημαία, όταν τη «σήκωσε ψηλά...», «...έριξε στη θάλασσα την ανθοδέσμη» που παραπέμπει σε γυναίκα, χρησιμοποιείται επίρρημα για να δηλωθεί η δύναμη της (...είπε δυνατά...), επιλύει προβλήματα που δεν μπορούν να λύσουν άνδρες (σηκώθηκε...για να δώσει λύση στο πρόβλημα και να καταπλήξει όλους) και χρησιμοποιούνται προστακτικές (ανταποκριθείτε..., φανείτε..., δώστε..., Πάρτε..., στείλτε αμέσως...και μην ξεχνάτε...) με τις οποίες απευθύνεται σε άνδρες.

Ο μυθοπλαστικός ευθύς λόγος της πρωταγωνίστριας που ακολουθεί αντλεί επιχειρήματα από την εθνικιστική παράδοση, ενώ τα προαναφερθέντα θεατρικά σκετς και ο ιστορικός εθνικιστικός κινηματογράφος περιέχονται φανερά σε αυτόν (ενσωματωμένη διακειμενικότητα). Ο λόγος της αρχίζει με κλητική προσφώνηση, η οποία απευθύνεται στους άνδρες πολεμιστές (Λεβέντες), συνεχίζεται με την προσωποποίηση της πατρίδας (*H Πατρίδα αγωνίζεται και σας καλεί να τη βοηθήσετε*) και με λόγο που απευθύνεται στο συναίσθημα (αγωνίζεται...να τη βοηθήσετε). Έτσι η λέξη πατρίδα εκφεύγει από την αρχική της σημασία (η γενέτειρα / καταγωγή / ιδιαίτερη πατρίδα) και αποκτά συνεκδοχική σημασία (η πατρίδα στο πλαίσιο της εθνικιστικής ιδεολογικής παράδοσης, η μητέρα, το έθνος-κράτος, το χώμα και το αίμα). Μετά την εισαγωγή της έννοιας της πατρίδας ο λόγος γίνεται προστακτικός (*Ανταποκριθείτε...φανείτε...δώστε...*), εκφέροντας με τον τρόπο αυτό η ηρωίδα ως «επίσημη» από την εξέδρα εξουσιαστικό λόγο απέναντι στους κατώτερους κοινωνικά άνδρες. Η ανταπόκριση δε στην ανάγκη της πατρίδας από τους τελευταίους, αφενός, καθίσταται «μεγάλη τιμή», που τους «γίνεται», χωρίς να δηλώνεται από ποιον (από το πεπρωμένο; από τους κοινωνικά ανώτερους που «διαμορφώνουν» την ιστορία;), στερώντας τους έτσι τη συνειδητή ανάληψη της ευθύνης της απόφασής

τους για δράση, και, αφετέρου, συνιστά αξιοσύνη (*φανείτε άξιοι*), καθώς με αυτήν εντάσσονται στη γραμμή της ιστορικής τους συνέχειας από την αρχαία (των Σαλαμινομάχων προγόνων μας) έως τη σύγχρονή τους εθνική ιστορία, —όπως δηλώνεται με το φαινόμενο της ενδοφοράς (*τα παλικάρια εκείνα που πολεμούν αυτή την ώρα τον εχθρό*)—, στην οποία πάντα παρουσιάζουν τις ίδιες (πολεμικές) αρετές. Η γενική δε της αξίας «των Σαλαμινομάχων προγόνων μας» αποτελεί λεκτικό συγκείμενο στην άσκηση που προηγήθηκε του κειμένου<sup>13</sup>, με την οποία κατασκευάστηκε η επιχειρηματολογία της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους, και διακειμενικό συγκείμενο στο λόγο της Ιστορίας, όπως τη διδάσκονται από την Γ' Δημοτικού, των εκπαιδευτικών, των ΜΜΕ κ.λπ. Η επανάληψη των λέξεων «σας» και «μας» ως κτητικών ή προσωπικών αντωνυμιών δίνει έμφαση στο λόγο και διακρίνει τα προαναφερθέντα παλικάρια και κοπέλες που χόρευαν μαζί σε άνδρες πλέον πολεμιστές και γυναίκες που «κατευοδώνονται» και «περιμένουν». Έτσι και οι προστακτικές αντικαθίστανται από το α' πληθυντικό πρόσωπο [(εμείς) σας κατευοδώνομε, σας περιμένοντες νικητές], δήλωση που συνάδει με τη προαναφερθείσα σεξιστική κατασκευή της γυναικείας υποκειμενικότητας και έρχεται σε νοηματική αντίθεση με επόμενη δήλωση της ηρωίδας (...θα πάω με αυτούς που πολεμούν τον εχθρό να δώσω και τη ζωή μου). Ο ευθύς λόγος τελειώνει με τη συνεμφάνιση λέξεων (ελευθερία ή θάνατος!), και το προτρεπτικό επίρρημα (Εμπρός!) ως απόφθεγμα ή προτροπή στο συγκεκριμένο συγκείμενο.

Το κείμενο αυτό σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα κείμενα τόσο της παραπάνω ενότητας όσο και της σχολικής γιορτής (Μπονίδης, 2004β), με την οποία συνδέεται, φυσικοποιεί την εθνική ιδεολογία, μετατρέποντάς την σε «κοινή λογική» και κατασκευάζει την εθνική ταυτότητα με επιχειρήματα, τα οποία αντλούνται, όπως σημείωσα και προηγουμένως, από την εθνικιστική παράδοση 'λόγου', η οποία δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της σύμπτηξης του ελλαδικού έθνους-κράτους κατά το 18ο και κυρίως το 19ο αιώνα, με στόχο, αφενός, τη συγκρότηση της φαντασιακής εθνικής κοινότητας μεταξύ των μελών του (βλ. Anderson 1997, Gellner 1992) και την εξασφάλιση της συναίνεσής τους, μέσω της δράσης της ιδεολογίας, στην ιεραρχική του διάρθρωση και στην εξουσία που ασκεί και, αφετέρου, τη συσπείρωσή τους γύρω από αυτό και την εδαφική του επέκταση ή όποια άλλη ολοκλήρωσή του.

### 2.1.3. Οπτική ανάλυση: μια κοινωνικο-σημειωτική προσέγγιση

Στην προσέγγιση των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας ως πολυτροπικών κειμένων, καθώς αυτά περιέχουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (γλώσσα, εικόνα, μουσική, ήχο, υφή και χειρονομία) (van Leeuwen & Kress, 1995· Kress & van Leeuwen, 2001· Jewit & Oyama, 2001), έχουν συμπεριληφθεί και τα σχολικά βιβλία (van Leeuwen, 1992· van Leeuwen & Selander, 1995· Μπονίδης 2004α).

Οι Gunther Kress και Theo van Leeuwen (1996), στο *πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής* (Hodge & Kress, 1988· van Leeuwen 2005) — και με αφετηρία τη θέση ότι η οπτική επικοινωνία, όπως και η γλωσσική, έχει τους κανόνες της και τη γραμματική της και είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, παραγόμενη και χρησιμοποιούμενη από παράγοντες που εντοπίζονται σε κοινωνικές και πολιτισμικές δομές εξουσίας— προτείνουν τη ‘γραμματική του οπτικού κειμένου’ (Grammar of Visual Design), ένα κριτικό μεθοδολογικό εργαλείο, δόκιμο στην ανάλυση σημειωτικών πηγών. Η «γραμματική» αυτή χρησιμοποιείται στην ανάλυση του οπτικού, καθώς και στην εξέταση της σχέσης οπτικού και λεκτικού κειμένου και, ακολουθώντας τη θεωρία του γλωσσολόγου M. Halliday (1978, 1994), στηρίζεται σε τρεις «μεταλειτουργίες»<sup>14</sup>, τις εξής (Kress & van Leeuwen, 1996)<sup>15</sup>:

Α) Την **αναπαραστατική μεταλειτουργία** (ideational metafunction) βάσει της οποίας αναλύεται η σχέση (εξουσίας) που δομείται, μέσω της αφηγηματικής αναπαράστασης, μεταξύ των απεικονιζομένων προσώπων, τόπων και αντικειμένων (Kress & van Leeuwen 1996). Στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης και η αναγνώστρια του σχολικού βιβλίου αναλύει:

1) τους διαφορετικούς ρόλους, ενεργητικούς ή παθητικούς, που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες της εικονογραφικής επικοινωνίας. Οι ενέργειες που αναπαρίστανται στις εικόνες μπορεί να είναι:

Ι) «αμετάβατες» (non-transactive)<sup>16</sup>, δηλαδή να εμπλέκουν μόνο ένα πρόσωπο (ή ομάδα), του οποίου η δράση είναι χωρίς δέκτη (βλ. στο παρά-

δειγμα 1. τον πολεμιστή στο βάθος αριστερά που υψώνει το σπαθί του, χωρίς να υπάρχει ή να φαίνεται ο αποδέκτης),

II) «μεταβατικές» (transactive)<sup>17</sup>, δηλαδή να υπάρχει ένας/μία αποδέκτης/τρια των ενεργειών αυτών<sup>18</sup> (βλ. στα παραδείγματα 1. τον Τούρκο πολεμιστή δεξιά που πυροβολεί και σκοτώνει τον Έλληνα οπλαρχηγό και 2. τον αρχάγγελος Μιχαήλ ον προσφέρει κρίνο στην Παναγία).

III) Κάποιες φορές η ενέργεια είναι αντίδραση, παρά δράση, γεγονός το οποίο παρουσιάζεται με τον τονισμό των ματιών ενός ή περισσοτέρων από τα ανα-παριστάμενα πρόσωπα ή με την κατεύθυνση του βλέμματός του (στην περίπτωση που δεν κατευθύνεται στο θεατή). Έτσι, μια εικόνα μπορεί είτε να δείχνει: α) και τα δύο, το πρόσωπο που κοιτάζει και το αντικείμενο του βλέμματός του, περίπτωση στην οποία η αντίδραση είναι μεταβατική (βλ. στα παραδείγματα 1. τον Έλληνα πολεμιστή στη μέση αριστερά, ο οποίος αντιδρά με το βλέμμα του στην ενέργεια του Τούρκου και 3. τη σχέση που δομείται μεταξύ βασιλέως Παύλου και Κ. Καραμανλή μέσω του βλέμματός τους και της σημειολογίας του σώματος) και β) μόνον το πρόσωπο που βλέπει και όχι το αντικείμενο της θέασης, περίπτωση στην οποία η αντίδραση είναι αμετάβατη.

2) τις εικόνες, οι οποίες παριστάνουν, «օρίζουν» οπτικά ή «αναλύουν» έννοιες, ενέργειες και αντιδράσεις (παραστατικές και εννοιολογικές εικόνες): σε αυτές εξετάζει αν είναι αναλυτικές<sup>19</sup>, ταξινόμησης<sup>20</sup> ή δενδροειδούς δομής (ταξινομίες, γενεαλογίες, οργανωτικοί χάρτες) (βλ. στα παραδείγματα 4. τον κύκλο του αζώτου, 5. την αναπαράσταση της φεονδαρχικής κοινωνικής πυραμίδας).

**B) Τη διαπροσωπική μεταλειτουργία** (interpersonal metafunction). Στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης και η αναγνώστρια αναλύει τις ειδικές σχέσεις που δημιουργεί το οπτικό κείμενο μεταξύ του θεατή και των ανθρώπων των τόπων και των πραγμάτων που παρουσιάζονται σε αυτό και τη στάση που υποδεικνύουν στον πρώτο να κρατήσει έναντι των αναπαριστάμενων. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζει (van Leeuwen, 1992· Kress & van Leeuwen, 1996):

1) Την επαφή (μέσω του βλέμματος), δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες — και κυρίως οι σε κοντινό πλάνο — κοιτάζουν μέσα από την εικόνα κατευθείαν προς τα μάτια των θεατών, δημιουργώντας, τοιουτοτρόπως μια — σε φαντασιακό μόνον επίπεδο — επαφή με αυτούς: κοιτούν περιφρονητικά τους θεατές ή ικετευτικά, απευθύνονται στους θεατές με ένα ευχάριστο χαμόγελο ή τους αναστατώνουν με ένα διαπεραστικό βλέμμα, απευθύνονται στους θεατές με χειρονομίες, διατάζοντάς τους, επιτιμώντας τους κ.λπ.; (βλ. στα παραδείγματα 6. την οικειότητα που δημιουργούν τα πρόσωπα με το θεατή μέσω του βλέμματος και του χαμόγελου, 3. και 7. την επαφή που δημιουργούν με το θεατή ο Ν. Μπελογιάννης και ο φυσικός Στ. Χώκινγκ με το βλέμμα τους).

2) Την κοινωνική απόσταση που δημιουργούν τα αναπαριστώμενα μεταξύ του θεατή και των συμμετεχόντων/ουσών στην εικόνα μέσω της χρήσης κοντινού, μέσου και μακρινού πλάνου και των διαβαθμίσεων τους<sup>21</sup> (βλ. στα παραδείγματα 3. και 7. την επαφή που δημιουργεί το κοντινό πλάνο μεταξύ του θεατή και του Ν. Μπελογιάννη ή του φυσικού Στ. Χώκινγκ).

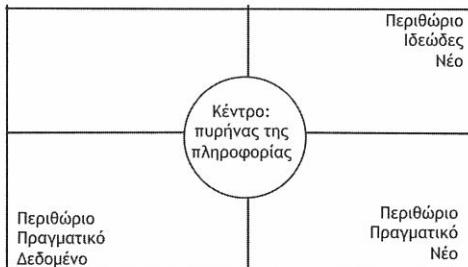
3) Την προοπτική, την ιδιαίτερη, δηλαδή, οριζόντια<sup>22</sup> ή κάθετη<sup>23</sup> γωνία από την οποία γίνεται η θέαση των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και πραγμάτων, που υποδεικνύει τη στάση που αναμένεται ότι θα εκδηλώσει ο θεατής απέναντι στα αναπαριστάμενα, την εντύπωση της εμπλοκής του/της σε αυτά ή της αποχής του/της, της κυριαρχίας του/της ή της υποταγής του (βλ. στα παραδείγματα 8. την εμπλοκή — με τη θρησκευτική πίστη που δημιουργεί η οριζόντια μετωπική γωνία της αναπαράστασης, 9. την απόσταση που δημιουργεί με τα αναπαριστάμενα η οξεία γωνία στη φωτογράφηση της μουσουλμανικής τάξης επάνω δεξιά, αλλά και η «κυριαρχία» του θεατή επί των μουσουλμάνων μαθητών/τριών και των Ασιατών στην κάτω φωτογραφία, καθώς τους/ις βλέπει «από πάνω», 10. την κυριαρχία των στρατιωτών του '40 πάνω στο θεατή στον πίνακα του Αλεξανδράκη, αφού τους βλέπει «από κάτω»).

Γ) Την κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction), βάσει της οποίας αναλύεται η κειμενική δομή [οριζόντια (αριστερά-δεξιά) και κάθετη (πάνω-κάτω) δομή και κέντρο] των εικόνων και των σελίδων, δηλαδή ο

τρόπος της σύνθεσής τους, η οποία ρυθμίζει και το νόημά τους. Έτσι, στη σύνθεση μιας εικόνας ή μιας σελίδας τα στοιχεία που λαμβάνουν χώρα:

1) αριστερά του κέντρου παρουσιάζονται ως το *Δεδομένο* (το γνωστό, το οικείο και αποδεκτό) [βλ. τη σχέση εικόνας και κειμένου στο παράδειγμα 3. *Οι φωτογραφίες αριστερά φέρουν τη γνωστή πληροφορία (ο Μπελογιάννης ως δεδομένο-ιδεώδες και ο Παύλος με τον Κ. Καραμανλή ως δεδομένο-πραγματικό), ενώ το κείμενο δεξιά αναφέρεται και σε νέες πληροφορίες, οι οποίες απωσιωπούνται στα παλαιότερα σχολικά βιβλία],*

2) στα δεξιά συνιστούν το *Νέο* (το άγνωστο, το μη αυταπόδεικτο, το ίσως προβληματικό και αμφισβητήσιμο) (βλ. τη σχέση κειμένου εικόνας στο παράδειγμα 7. *To κείμενο αριστερά αναφέρεται στα «γνωστά» κοινωνικά «προβλήματα», ενώ η φωτογραφία του Στ. Χόκινγκ δεξιά με το συνοδευτικό κείμενο «Υπάρχουν άνθρωποι που επιλέγουν αντί να είναι μέρος του προβλήματος να δραστηριοποιούνται για τη λύση του» συνιστά μια νέα πληροφορία),*



3) στο υψηλότερο σημείο παρουσιάζονται ως το *ιδεώδες* (η ιδεώδης πληροφορία ή το γενικευμένο περιεχόμενο της πληροφορίας και γι' αυτό το λόγο ως το ιδεολογικά σημαντικότερο τμήμα της) (βλ. στα παραδείγματα 8. *to Χριστό επάνω στο κέντρο ως ιδεώδες, 10. τον τίτλο «28η Οκτωβρίου 1940» και τους στρατιώτες του '40 στο επάνω μέρος της σελίδας ως ιδεώδες*),

4) στη βάση της εικόνας ή της σελίδας είναι το *πραγματικό* (η περισσότερο «προσγειωμένη», εξειδικευμένη, πραγματική και πρακτικά προσανατολισμένη πληροφορία) (βλ. σχέση κειμένου εικόνας στο παράδειγμα 10. *Οι στίχοι «Παιδιά της Ελλάδος παιδιά που σκληρά πολεμάτε, πάνω στα βοννά» ως πραγματική πληροφορία*) και

5) τέλος, στο κέντρο της εικόνας ή της σελίδας συνιστούν τον *πυρήνα* της πληροφορίας, το κύριο ιδεολογικό μήνυμα (βλ. στο παράδειγμα 2. *την εικόνα του Ευαγγελισμού στο κέντρο της σελίδας ως κύρια ιδεολογικά πληροφορία*). Στην περίπτωση αυτή όλα τα υπόλοιπα στοιχεία της εικόνας ανα-

λαμβάνουν σε κάποιο βαθμό μια υποβοηθητική προς την πληροφορία του κέντρου λειτουργία ή είναι εξαρτημένα από αυτήν (Kress & van Leeuwen, 1996).



**Παράδειγμα 1:**  
Ακτύπης Δ., Βελαλίδης Α., Καῦλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεύνης, Κ. (1995), *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ., σ. 142

Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου

Η γιορτή του Ευαγγελισμού, στις 25 Μαρτίου κάθε χρόνο, γίνεται σε ανάμνηση της ευάρρωστης είδησης του Άρρενος ο αρχάγγελος Γαβριήλ στη Θεοτόκο. Με τη γέρα του Αγίου Πνεύματος θα φέρει στην ιάσιμη τον Γάλ του Θεού, το Σωτήρα του πόνου μας.

Σες πάσις παραπέντε η ικανή του Ευαγγελισμού από ένα σπουδώσιμο ιστολόγιο:

Ζωγραφίζοντας τη κερδιδούση αδελφού

- Γεράσιμης των παρουσιάζεται Ευαγγελισμός στη βαζαριτή εβάνα. Ποιοι πρόσωπα, παιδιά και γυναίκες υπάρχουν στην εικόνα;
- Η Παναγία δέχεται με ταπετόπτητη την ευάρρωστη είδηση. Πώς προσποθεί ο ανιστρόφος να το δείξει αυτό;

Τα κύρια προβλήματα της μετεμπίπολες Ελλάδας (1949-1963)

Το πολύτιμο της μετανείτερης Ελλάδας (την βασικότερη ποικιλομορφωτή δημοκρατία) οι πόλεις, καθώς υπότελη αριστοκρατών φρουρώντων απόσπασαν στις φωλιές και τις σηραγγίες εδρών. Το κράτος από τοπικές συντονιστικές κοινωνίες (το 1923), σε κατα παραδοσιοποιητικές διαδικασίες και την γραμμή, που αποτελείται από την αποτίμηση της πολιτικής προσωπικότητας. Με όλα αյτού, ο αινιγμός πολιτικής εργασίας σύρεται συντανόμενός.

Ηγήθη στηριζόμενη του καθετικού πολιτισμού της ΝΔΑ, η γραμμή και το αναρχικό φίλον γέλεαρδο. Ο ΠΑΠΑ, με αριθμόνα την εποχή που έγινε την διάσημη της Ελλάδας στο ΝΑΤΟ (1952) και την απόφοιτη αμφικοινωνία στρατιωτών βάσων στην Κύρα (1953), έδων πρωτότυπη λύση στην θέματα πρόβλημα. Οι βασικές αισιοδοξίες στην πολιτική της Ελλάδας ήταν ότι οι στρατιωτικοί δεν διέταγμαν να αποτίνωσαν πολιτικές στρατιωτικούς στόλους σε πολιτικούς και στρατιωτικούς στόλους.

Το 1952 πρωτογράφησε αναδιπλότος ο αριστοκράτης Αλεξανδρός Παπαϊωάννης οπαράς της Ελληνικής Κρατικής Ακαδημίας, που πρωτοπορεύεται στην απόφοιτη απόφοιτη της Εθνικής Καρδιναλίας της Ελλάδας (ΕΚΕ) και καθιέρωσε την περίοδο 1955-1963.

Το Κέντρο απόκλισης από την πολιτική που έγινε το 1961, μετά την δραματική της ζωής και την απόφοιτη της Ελληνικής Καρδιναλίας της Ελλάδας, οπαράς της Εθνικής Καρδιναλίας της Ελλάδας, που ίδρυσε το 1951. Το ΚΕΔ ξεκίνησε την άσκηση.

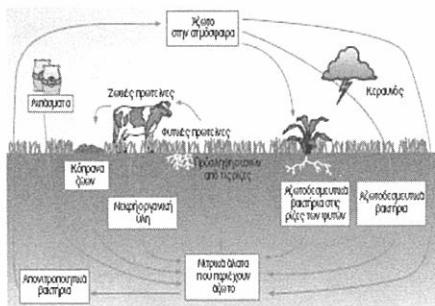
Στις τάξις της περιόδου που έμειναμε η πολιτική κρίση σύντομη. Η πολιτική κίνηση της ΕΔ το 1961, αμφιστροποίησε άμεσα Παρασκευή, αισιοδοξίαν σημαντικών κοινωνικών σήμαντων. Χαλάρωσε πολιτικών στοιχείων στους δημόσιους δημόσιους δημόσιας υπηρεσίας, μετατρέψας την ιδιοκτησία σε ανταρτική σε ανώτατη πορευόμενη διεύθυνση, με τη συνεργασία της αριστοκρατίας με την αναρχική της πολιτική. Οι αριστοκρατικές αναποτίθετης πόρτα της αισιοδοξίας την ιδιοκτησία στην ΕΔΑ Γραμμή Αριστού της Φεουδοκράτης (1962). Ο Κ. Καραμελής, αισιοδοξής πολιτικός δημόσιας στην Επίτροπο της ΕΔΑ (1963) και αριστοτάτης στη Περιφέρεια (1964).

Οι αριστοκρατικές αναποτίθετης πόρτα της αισιοδοξίας προβίβησε την περίοδο 1955-1963.

4 Κανέλη και Α. Αριστοκράτης. Ο αδερφός των αισιοδοξών στην ΕΠΕ.

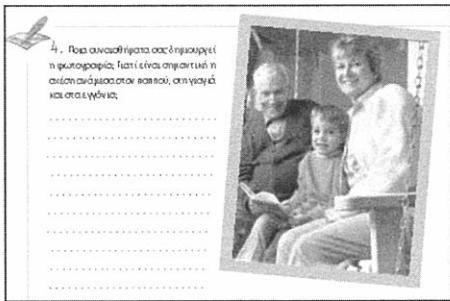
**Παράδειγμα 2:**  
Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτούλου, Αικ. (2006), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια*, τ. 2, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Μεταίχμιο, σ. 80.

**Παράδειγμα 3:**  
Λαζήβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. (2006), *Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πατάκης, σ. 152.



#### **Παράδειγμα 4:**

Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ., Καμπούρη, Α. (2006), *Βιολογία Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πατάκης, σ. 50.



### Παράδειγμα 6:

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε.,  
Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάνου, Κ.  
(2006), *Γλώσσα Στ' Δημοτικό. Λέξεις... Φράσεις...*  
*Κείμενα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πατάκης, σ. 92.



### Παράδειγμα 5:

Δημητρόκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006), *Μεσαιωνική και νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Ελληνικά Γράμματα, σ. 92

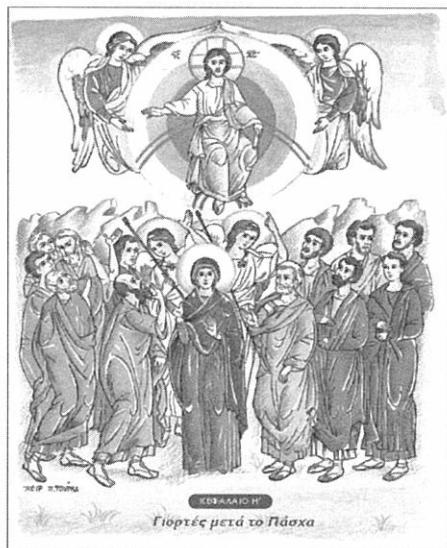
μεταξύ των δύο πλευρών της οικογένειας ή από την ΜΜΕ σε γραφή μεταξύ των δύο πλευρών της οικογένειας ή από την ίδια την οικογένεια. Το πρώτο σε περιπτώσεις που έχει συναντηθεί είναι ότι η οικογένεια διατάζει την παραγγελία της στην οικογένεια της σύζυγης της σε περιπτώσεις που η σύζυγη δεν θέλει να παραγγέλει την παραγγελία της στην οικογένεια της σύζυγης. Στην π. 2 της παλαιάς αρχαιότητας, ο οικογενειακός θρησκευτικός κανόνας παραγγέλει την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης, όταν η σύζυγη δεν θέλει να παραγγέλει την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης. Η παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης θεωρείται πιο σημαντική από την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης, όταν η σύζυγη δεν θέλει να παραγγέλει την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης. Οι σύζυγοι παραγγέλουν την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης, όταν η σύζυγη δεν θέλει να παραγγέλει την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης. Οι σύζυγοι παραγγέλουν την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης, όταν η σύζυγη δεν θέλει να παραγγέλει την παραγγελία στην οικογένεια της σύζυγης.

### Παράδειγμα 7:

Σωτηρίου, Σ., Κορδονούρη, Σ., Ζαφρανίδου Αικ. (2006), *Κοινωνική και πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Ελληνικά Γράμματα, σ. 47

**Συμπερασματικά**, το σχολικό βιβλίο είναι ακόμη σημαντικό, διότι, αφενός, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα συνιστά ένα από τα κυρίαρχα μέσα διδασκαλίας και μάθησης και, αφετέρου, ως κείμενο παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς, μεταξύ άλλων, παράγει και αναπαράγει ιδεολογίες. Στο πλαίσιο δε της έρευνας της ιδεολογίας που αυτό εμπεριέχει, έχουν καταστεί δόκιμες οι τρεις παραπάνω μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η ιδεολογικοκριτική ανάλυση, η κριτική ανάλυση λόγου και η κοινωνική σημειωτική, οι οποίες βρίσκουν τα ερείσματά τους στις παραδοχές ενός συγκεκριμένου θεωρητικού προβληματισμού, στις κριτικές θεωρίες και

**112 ■ ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΜΠΟΝΙΔΗΣ**



**Παράδειγμα 8:**  
Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης Α., Βούκανου, Μ., Μαστρομιχαλάκη, Α (2006), Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού - Ο Θεός στη ζωή μας, Αθήνα: ΟΕΔΒ - Ελληνικά Γράμματα, σ. 115.

Τίς είναι η τάξη μου;

Τίς είναι η τάξη μου σε αλλα μέρη του κόσμου,

Σε ποιά θέση μας με τις άλλες ιδέες,  
Σε τι διαφέρει;

Ειδοποίηση

Σ-2

**Παράδειγμα 9:**

Πλακίτση, Αικ., Κοντογιάννη Ά., Σπυράτου Ειρ., Μανόλη, Β. (2006), Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Μεταίχμιο, σ. 12.



**Παράδειγμα 10:**

Πλακίτση, Αικ., Κοντογιάννη Ά., Σπυράτου Ειρ., Μανόλη, Β. (2006), Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ - Μεταίχμιο, σ. 23.

αναφορικά με την Παιδαγωγική στο κριτικό επιστημολογικό της ‘παράδειγμα’. Αυτές, παρά τις επιμέρους θεωρητικές και μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις τους, συνιστούν ένα είδος κριτικής ανάγνωσης των βιβλίων, η οποία — στο προαναφερθέν πλαίσιο του αυτοκαθορισμού, του συν-καθορισμού και του κοινωνικού εκδημοκρατισμού — μπορεί να καταστεί ενδυναμωτική για τον/ην αναλυτή/τρια, καθώς και για τον/ην αναγνώστη/τρια του μετακειμένου του πρώτου, να επιφέρει αλλαγές σε κοινωνικές πρακτικές, αλλά και να εξεταστεί και η ίδια υπό το πρίσμα της κριτικής. Αναλυτικότερα, μέσα από μια διαρκή κριτική-στοχαστική διαδικασία:

Ο/η αναλυτής/τρια μπορεί, αφενός, να καταδείξει την εξάρτηση του ιδεολογικού περιεχομένου των βιβλίων από κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και διεργασίες, καθώς και τον τρόπο δημιουργίας της ‘ψευδούς’ συνείδησης ή φυσικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας και των σχέσεων εξουσίας, και, αφετέρου, ασκούμενος/η στα παραπάνω παραδείγματα κριτικού γραμματισμού, να υιοθετήσει μια διαρκή στοχαστική πρακτική κατά την ανάγνωση τόσο των σχολικών βιβλίων, αλλά και οποιουδήποτε κειμένου στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας (ΜΜΕ, πολιτικά κείμενα, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, κ.λπ.), πρακτική η οποία θα είναι απελευθερωτική για τον/την ίδιο/ια.

Ταυτόχρονα, η διαδικασία αυτή είναι δυνατόν να καταστεί αντικείμενο μάθησης των συμμετεχόντων/ουσών σε εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ τα μετακείμενα της ανάλυσης των ερευνητών/τριών, ως εκδημοκρατισμένος λόγος, να αποτελούν παραδείγματα κριτικού γραμματισμού για τους/ις αναγνώστες/τριές τους, κυρίως τους αποδέκτες/τριες των βιβλίων (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς), καθώς τους δείχνουν μια εναλλακτική αναγνωστική θέση, πέραν της κυρίαρχης, έναντι κειμένων με τα οποία αλληλεπιδρούν καθημερινά, επισημαίνοντας τους όμως ότι τα μετακείμενα αυτά παρουσιάζουν μια εκδοχή ανάγνωσης, αυτής του εκάστοτε αναλυτή/τριας.

Τέλος, οι αναλύσεις με τα παραπάνω παραδείγματα — σε ένα ευρύτερο σπειροειδές πλαίσιο διαρκούς κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας, στο οποίο μπορούν να συμμετέχουν όλοι και περισσότεροι/ες άμεσα εμπλεκόμενοι/ες

(εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς κ.λπ.) —, μπορούν να συμβάλλουν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών, συμπεριλαμβανομένης και της συγγραφής και χρήσης των σχολικών βιβλίων, οι οποίες — δεδομένης και μιας κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής συγκυρίας — θα αποβλέπουν στην αλλαγή, δηλαδή βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα στον εκδημοκρατισμό των πρακτικών αυτών και μακροπρόθεσμα της κοινωνίας συνολικά.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας αυτής και, κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ο επιστημονικός διάλογος, που αναπτύχθηκε μεταξύ κάποιων επιστημόνων της Αγωγής (K. Mollenhauer, H.J. Heydorn, H. Blankertz, W. Klafki, H. Gieseke, W. Lembert κ.ά.), σχηματοποίησε την «Κριτική Επιστήμης της Αγωγής» και την κατέστησε, περίπου για μια δεκαετία, ως ένα από τα κυριαρχα επιστημολογικά ‘παραδείγματα’ της Επιστήμης της Αγωγής στο κράτος αυτό (Blankertz & Horst, 1977· Lenzen, 1999). Ωστόσο, στο β' μισό της δεκαετίας του 1970 — στο πλαίσιο της τρίτης θεωρητικής κρίσης της γερμανικής Παιδαγωγικής, της λεγόμενης «Κρίσης της Κριτικής» (βλ. σχετικά: Lenzen 1999) —, η Κριτική Επιστήμη της Αγωγής περιέπεσε σε δυσμένεια, μολονότι οι Ch. Wulf, A. Gruschka, K. Schaller και K.H. Schäfer συνέχισαν την παραγωγή σχετικού λόγου.

<sup>2</sup> Σε αυτούς επέδρασε κυρίως η εργογραφία των κοινωνικών φιλοσόφων Th. W. Adorno, M. Horkheimer και J. Habermas, και, δευτερεύοντας, των H. Marcuse και E. Fromm.

<sup>3</sup> Π.χ. (βάσει της χρονολογικής σειράς που παρουσιάσαν σχετική εργογραφία: Ο H. Giroux, ο S. Kemmis, ο J. Mezirow, ο M. Apple, η D. Britzman, ο B. Pietrykowski, ο T. Inglis, η A. Darder, η P. Lather, η I. Shor, ο P. McLaren, ο H. Sünker, ο H. Krüger, ο M.I. Young, η J.L. Kincheloe, ο L. Diaz Soto, ο S. Brookfield, η S. Steinberg, ο S. Aronowitz, η S. Grande, ο D. Macedo, ο T. Monchinski, ο J. Masschelein, κ.ά.

<sup>4</sup> Οι αναλύσεις που παρουσιάζω ως παραδείγματα είναι σύντομες και παραδειγματικές του είδους τους.

<sup>5</sup> Οι προσεγγίσεις αυτές βρίσκουν τα ερείσματά της, εκτός της γλωσσολογικής θεωρίας του Halliday (1978, 1994), κυρίως σε κείμενα κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου του 20ού αιώνα, στα κείμενα του J. Habermas (1962, 1981) για το ρόλο της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη διαμόρφωση κυριαρχων ιδεολογιών και λόγων, του A. Gramsci (1971) για την ηγεμονία, του L. Althusser (1978) για την ιδεολογία, του M. Foucault (1966,

1969· 1975· 1982) αναφορικά με τη σχέση εξουσίας και γνώσης, του M. Bakhtin (1981, 1986) όσον αφορά στα είδη του λόγου, της J. Kristeva (1980) για τη διακειμενικότητα κ.ά.

<sup>6</sup> Το κείμενο αναφέρεται μόνο στις λέξεις που χρησιμοποιούνται, ενώ ο συνεχής λόγος αναφέρεται και στις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου (περίσταση επικοινωνίας, υπονοούμενα, προθέσεις ομιλητή, γνώσεις του κόσμου συνομιλητών κ.λπ.). Οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα κείμενα ανάλογα με τη γνώση του κόσμου που μεταφέρουν σ' αυτά και με βάση την κοινωνική τους εμπειρία (Fairclough, 2001).

<sup>7</sup> Η εξουσία προϋποθέτει τον έλεγχο που ασκούν τα μέλη μιας ομάδας πάνω στα μέλη κάποιας άλλης και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ελευθερίας της δράσης των ατόμων, όπως επίσης και τον έλεγχο του νου τους (Van Dijk, 2001). Ο Foucault (1975· 1982) πάντως θεωρεί πως η εξουσία δεν αποτελεί κτήμα του ατόμου αλλά πως υπάρχει μέσα στις σχέσεις, γι' αυτό και κάνει λόγο για «σχέσεις εξουσίας» που παράγουν την πραγματικότητα.

<sup>8</sup> Ως «απόσπασμα λόγου» ορίζεται το κείμενο ή το τμήμα ενός κειμένου, το οποίο πραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα (Jäger 2004).

<sup>9</sup> Ως «δεσμίδα λόγου» ορίζεται ένα συγκεκριμένο σύνολο αποσπασμάτων λόγου με ποικιλή θεματολογία ή ενιαία θεματολογία (Jäger 2004).

<sup>10</sup> Κι εδώ αναλύω ως παράδειγμα ένα μέρος μόνον του κειμένου που ακολουθεί.

<sup>11</sup> Στη σειρά αυτή εντάσσονται ακόμη 12 βιβλία, τα εξής: Ανδρέας Μιαούλης - Ο ναυάρχος του αγώνα, Λόρδος Βύρων - Ο κορυφαίος φιλέλληνας, Ρήγας Φεραίος - Ο εθνομάρτυρας της επανάστασης, Αθανάσιος Διάκος και Μάρκος Μπότσαρης, Κανάρης - Ο μπουρλοτιέρης του Αιγαίου, Κατσανώνης - Το λιοντάρι της κλεφτουριάς, Ο μπάρμπα Γιάννης Μακρυγιάννης, Ανδρούτσος - Ο θρύλος της Γραβιάς, Νικηταράς - Ο Τουρκοφάγος, Καραϊσκάκης - Ο σταυραετός της Ρούμελης, Κολοκοτρώνης - Η αδούλωτη γενιά και Παπαφλέσσας - Ο πυρπολητής των ψυχών.

<sup>12</sup> Βλ. Ιορδανίδου Ά., Αναστασοπούλου Α. Γαλανόπουλος Ι., Κόττα Ά., Χαλικιάς Π., Δρυς Ι., Γλώσσα Ε΄ Δημοτικό — Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι—, Βιβλίο Δασκάλου- Μεθοδολογικές οδηγίες, Αθήνα: ΟΕΔΒ-Πατάκης, σ. 40.

<sup>13</sup> «Φτιάξτε τις ιστορικές γραμμές για έναν ήρωα που θαυμάζετε από την αρχαία ελληνική ιστορία (π.χ. το Λεωνίδα ή το Θεμιστοκλή), μια για το Μ. Αλέξανδρο και μια για έναν αυτοκράτορα από τη Βυζαντινή Ιστορία (π.χ. τον Ιουστινιανό). Μπορείτε να εμπλουνίστε με γεωγραφικούς χάρτες, φτιάχνοντας έτσι ένα μικρό κεφάλαιο βιβλίου Ιστορίας! Χαρίστε το στους γονείς σας ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου» (σ. 91).

<sup>14</sup> Ο T. van Leeuwen (1992) είχε ονομάσει τις «μεταλειτουργίες» αντίστοιχα: α) δομές της αναπαράστασης, β) δομές που σχετίζουν την εικόνα με το θεατή και γ) σύνθεση των εικόνων ως πληροφορία της δομής.

<sup>15</sup> Ως προς τη δομή του το κείμενο που ακολουθεί στηρίζεται στο: van Leeuwen, 1992.

<sup>16</sup> Στις «αμετάβατες» ενέργειες τα πρόσωπα ή οι ομάδες που εμπλέκονται παίζουν πάντοτε έναν ενεργητικό ρόλο. αυτά είναι «οι δρώντες» και δεν υπάρχει ένας/μία αποδέκτης/τρια (πρόσωπο ή πράγμα), που αποτελεί το «αντικείμενο» της ενέργειας.

<sup>17</sup> Στις «μεταβατικές», όμως, ενέργειες συνδέονται δύο στοιχεία της εικόνας, τα οποία παίζουν διαφορετικό ρόλο: τα στοιχεία από τα οποία ξεκινά η δράση (αυτά παίζουν έναν ενεργητικό ρόλο), και τα στοιχεία προς τα οποία η δράση κατευθύνεται (αυτά αναλαμβάνουν έναν παθητικό ρόλο).

<sup>18</sup> Αυτές οι δομές ενέργειας μπορούν να συγκριθούν με τις «αμετάβατες» δομές της γλώσσας. Τα ανύσματα δράσης μοιάζουν με αμετάβατα ρήματα, με ρήματα που δεν επιδέχονται αντικείμενο, τα ανύσματα μεταβίβασης με τα μεταβατικά ρήματα που δέχονται αντικείμενο. Σύγκριση αυτών των δύο τρόπων μπορεί να καταδείξει εάν και πως το κείμενο και η εικόνα μπορεί να παρουσιάζουν τα ίδια γεγονότα με διαφορετικό τρόπο.

<sup>19</sup> Σε αυτές μία έννοια «ορίζεται» με την παρουσίαση της συγκρότησής της από επιμέρους τρήματα. Η σχέση μεταξύ των απεικονιζόμενων (ανθρώπων, τόπων και πραγμάτων) δεν παρουσιάζεται ως μια δυναμική διαδικασία, δηλαδή ως μια ενέργεια, στην οποία αυτοί οι άνθρωποι, οι τόποι και τα πράγματα παίζουν ενεργητικούς ή παθητικούς ρόλους, αλλά παριστάνονται με στατικό τρόπο ως μια σχέση στην οποία αυτοί παίζουν το ρόλο του «μέρους» εν σχέσει προς το «σύνολο».

<sup>20</sup> Αυτές τοποθετούν τους/ις συμμετέχοντες/ουσες (ανθρώπους, τόπους ή πράγματα) ή ακόμη και διαφορετικές εικόνες συμμετρικά μέσα στο ίδιο πλαίσιο με στόχο να δηλώσουν την ομοιοταξία των αναπαριστάμενων.

<sup>21</sup> Υπάρχουν πολλοί ενδιάμεσοι βαθμοί μεταξύ «κοντινού», «μέσου» και «μακρινού» πλάνου. Χρησιμοποιώντας την ορολογία του φιλμ και της τηλεόρασης οι βαθμοί αυτοί διακρίνονται ως εξής: στο «κοντινό πλάνο» (Close Shot) φαίνεται μόνο το κεφάλι και οι ώμοι, στο «πολύ κοντινό πλάνο» (Very Close Shot) φαίνονται ακόμα λιγότερα. Το «μέσο κοντινό πλάνο» (Medium Close Shot) κόβει το ανθρώπινο σώμα περίπου στη μέση, ενώ το «μέσο πλάνο» (Medium Shot) περίπου στα γόνατα. Στο «μέσο μακρινό πλάνο» (Medium Long Shot) φαίνεται ολόκληρο το σώμα, στο «μακρινό πλάνο» (Long Shot) το ανθρώπινο σώμα καταλαμβάνει περίπου το μισό από το ύψος της εικόνας. Στο «πολύ μακρινό πλάνο» (Very Long Shot) η απόσταση είναι ακόμα μεγαλύτερη (Kress & van Leeuwen, 1996).

<sup>22</sup> Η οριζόντια γωνία, η οποία δημιουργεί στο θεατή την αίσθηση της εμπλοκής σε αυτό που αναπαρίσταται, μπορεί να είναι: α) οριζόντια μετωπική γωνία (ακριβώς απέναντι του), ώστε να παρουσιάζονται αυτά ως αντικείμενα στα οποία είναι εμπλεκόμενος/η (ή θα μπορούσε να ήταν, σύμφωνα με το/τη ζωγράφο ή αυτόν που επέλεξε την εικόνα) β) οριζόντια οξεία γωνία (πλάγια), με διάφορες διαβαθμίσεις, η οποία αναλόγως του/ην αποξενώνει από τα αναπαριστάμενα. Όσο μεγαλύτερη είναι η οξεία γωνία τόσο «εκτός δράσης», μη εμπλεκόμενος, καθίσταται ο θεατής (Kress & van Leeuwen, 1996).

<sup>23</sup> Η κάθετη γωνία είναι δυνατόν να δημιουργήσει διαφορετικές σχέσεις, τοποθετώντας τον/ην παρατηρητή/τρια σε διαφορετικά επίπεδα θέσης, ως εξής: α) Σε υψηλότερη θέση από τα αναπαριστάμενα, ώστε να τα βλέπει «από πάνω», από τη θέση της φαντασιακής δύναμης (π.χ. χάρτης από δορυφόρο), με αποτέλεσμα να του δημιουργείται η εντύπωση ότι αυτά είναι εύκολα και χειροπιαστά, «εντός του βασιλείου της εξουσίας του/ης». β) Στο ίδιο επίπεδο μ' αυτά, σε θέση δηλαδή ισότητας. γ) Σε χαμηλότερο επίπεδο απ' αυτά, με αποτέλεσμα να βλέπει ό,τι απεικονίζεται από «κάτω», ως αντικείμενα που έχουν (συμβολική) δύναμη επάνω του/ης, υποκινώντας τον/ην συχνά να μιμηθεί αυτό που βλέπει. αυτές οι εικόνες ασκούν εξουσία στο θεατή γενικά ή στη φαντασία του. (Kress & van Leeuwen, 1996).

## Βιβλιογραφία

- Agger, B. (1998). *Critical social theories: an introduction*, Colorado: Westview Press.
- Althusser, L. (1978). «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο: Althusser, L., Θέσεις, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 69-121.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, μτφρ. Π. Χαντζαρούλα, Αθήνα: Νεφέλη.
- Apple, M. & Christian-Smith, L. (επιμ.) (1991). *The Politics of the Textbook*, New York/London: Routledge.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination*, University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press.
- Blankertz, H. (1979). «Kritische Erziehungswissenschaft», στο Schaller, K., (επιμ.). *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*, Bochum: Gersbach, σσ. 28-45
- Blankertz, H. & Horst, R. (1977). «Stand der Curriculumforschung und der pragmatischen Curriculumrevision im Hinblick auf die bildungspolitischen Zielvorstellungen des Bundes», *Bildungsplanung*, München: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Μπονιδης, Κ. (2004α). *Το πειρεχόμενο των σχολικών βιβλίων ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονιδης, Κ. (2004β) «Οψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Μπονιδης, Κ. & Χοντολίδου, E. (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - το παράδειγμα της Ελλάδας», στο: Μ. Βάμβουκας, A. Χουρδάκης (επιμ.). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 188-224.

- Braun, W. (1977). *Emanzipation als pädagogisches Problem*, Kastellaun/ Hunsrück: Aloys Henn Verlag.
- Carr W. & Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press and Deakin University Press
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Κ. (1986). *Κ. Παπαρρηγόπουλος: η εποχή του, η ζωή του, το έργο του*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Δημαράς, Κ. (1994). *Ελληνικός ρωμαντισμός*, Αθήνα: Ερμής.
- Ehrenspeck, Y. (2001). «*Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft*», στο Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A, Tervooren, A., *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen: Leske+Budrich, σσ. 21-33.
- Euler, P. (2004). «*Kritik in der Pädagogik Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik*», στο: Pongratz, L., Nieke, W., Masschelein, J. (επμ.), *Kritik der Pädagogik-Pädagogik als Kritik*, Opladen: Leske Budrich.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*, London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (1996). "Technologisation of discourse", στο: Caldas-Coulthard, C. & Coulthard, M. (eds), *Texts and Practices: Readings in Critical discourse analysis*, London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2001<sup>2</sup>). *Language and Power*, London: Longman.
- Foucault, M. (1966) (ελληνική έκδοση 1993). *Οι λέξεις και τα πράγματα: Μια αρχαιολογία των επιστημών των ανθρώπων*, μτφρ. Κ. Παπαγιώργης, 2η έκδ., Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Foucault, M. (1969) (ελληνική έκδοση 1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*, μτφρ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Εξάντας.
- Foucault, M. (1975) (ελληνική έκδοση 1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*, μτφρ. K. Χατζήδημου – I. Ράλλη, Αθήνα: Ράππας.
- Foucault, M. (1982) (ελληνική έκδοση 1984). *Ιστορία της σεξουαλικότητας* (πρώτη έκδοση στα γαλλικά 1975), τόμ. 1 & 2, μτφρ. Γκλ. Ροζάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*, New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*, New York: Seabury Press.
- Fritzsche, B., Hartmann, J., Schmidt, A, Tervooren, A. (2001). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen: Leske+Budrich.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη κα εθνικισμός*, μτφρ. Δ. Λαφαζάνη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giesecke, H.(1973). *Bildungsreform und Emanzipation*, München: Juventa.

- Giroux H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Westport: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebook*, έκδοση και μετάφραση: Quintin Hoare & Goffrey Nowell Smith, London: Lawrence and Wishart.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*, στο Habermas J. *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, τ. 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Heydorn H.J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt am Main: Europäische Verlag.
- Heydorn H.J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heydorn H.J. (1973). «Zum Widerspruch im Bildungsprozess», *Das Argument*, 80, σσ. 1-12.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*, Cambridge: Polity Press.
- Hofmann, W. (1969). «Wissenschaft und Ideologie», *Universität, Ideologie, Gesellschaft*, Frankfurt, σσ. 49-81.
- Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Jäger, S. (2000). «Diskurs und wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse», στο Keller R. /, Hirseland A., Schneider W., Viehöver W. (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Opladen (Leske + Budrich), σσ. 83-114.
- Jäger, S. (2004<sup>4</sup>). *Kritische Diskursanalyse*, Eine Einführung, Münster: Unrast.
- Jäger M. & Jäger S. (2007). *Deutungskämpfe*. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Medien, kultur, kommunikation, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jewitt, C. & Oyama, R. (2001). Visual Meaning: a Social Semiotic Approach, στο: Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (επιμ.), *Handbook of visual analysis*, London: SAGE.
- Johnsen, B.E. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope- A critical survey of literature and research on educational texts*, Oxford.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim: J. Beltz.

- Klafki, W. (2000). «Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft», στο: Eierdanz, J. & Kremer, A. (Hrsg.). *Weder erwartet noch gewollt – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des kalten Krieges*. Baltmannsweiler: Schneider, σσ. 152-178.
- König, E. & Zedler, P. (2007<sup>3</sup>). *Theorien der Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading images - The Grammar of Visual Design*, New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language*, Oxford: Routledge.
- Lenzen, D. (1997). «Erziehungswissenschaft Pädagogik. Geschichte Konzepte Fachrichtungen», στο: Lenzen, D. (επιμ.), *Erziehungswissenschaft*. Ein Grundkurs, Reinbeck: rororo.
- Λιάκος, Α. (1994). “Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες”, στο: *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σσ. 28-37.
- Μανιτάκης, Α. (2000). *Οι σχέσεις της εκκλησίας με το κράτος-έθνος στη σκιά των ταυτοτήτων*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Mollenhauer, K. (1964). *Erziehung und Emanzipation*, München: Juventa.
- Mollenahauer, K. (1966). «Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik», στο Heitler M. (Hrsg.), *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschriften Pädagogik*, Heft 5. Bochum, σσ. 53-64.
- Mollenahauer, K. (1968). «Erziehungswirklichkeit», στο Ilse Dahmer/ Wolfgang Klafki (Hrsg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*, Weinheim: J. Beltz , σσ. 223-230.
- Neumann, G., Schoeps, J., Wiedner, W. (επιμ.) (1974). *Das Schulbuch als Politikum. Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Medien- und Unterrichtsforschung*, Sozialwissenschaftliche Schriften, 6, Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperative.
- Olechowski, R. (επιμ.) (1995). *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ.Π. (1853). *Ιστορία των ελληνικού έθνους, τ. Α' & Γ'*, Αθήναι.
- Riggins, S. H. (επιμ.) (1997). *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discourse*, London: Sage Publications.
- Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*, New York: Routledge.
- Στάθης, Π. (1994). “Οψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον ΙΘ’ αιώνα: Η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών”, στο *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σσ. 100-117.

- Stein, G. (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik, Zur Sache Schulbuch*, 10, Kastellaun: Aloys Hann Verlag.
- Sünker, H. & Krüger, H.-H. (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Τσουκαλάς, Κ. (1994). "Ιστορία, μόθιοι και χρησμοί: η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας", στο: *Έθνος-κράτος-εθνικισμός (επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994)*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Πατριδίας, σσ. 287-303.
- Van Dijk, T.A. (επιμ.) (1985). *Handbook of Discourse Analysis*, New York: Academic Press.
- Van Leeuwen, T. (1992). "The Schoolbook as a Multimodal Text", *Internationale Schulbuchforschung*, 1, Frankfurt: Diesterweg, σσ. 35-58.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*, London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. & Kress, G. (1995). "Critical Layout Analysis", *Internationale Schulbuchforschung*, 1, Diesterweg, Frankfurt, σσ. 25-43.
- Van Leeuwen, T. & Selander, S. (1995). «Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook», *Curriculum studies*, 27/5, σσ. 501-522.
- Wodak, R. (ed.) (1989). *Language, Power and Ideology*, Amsterdam: Benjamins.

## **ABSTRACT**

---

### **Critical methodological approaches in school textbook research: Theoretical principles and critical analysis examples**

Research of school textbooks is a decisive issue for educational scientists (researchers and pedagogues), considering that in most educational systems the text-book is as yet the dominant medium for teaching and knowledge transfer. Research in school text-books, as it was systematized during the 1970s, has focused on the following three dimensions: the 'informatory', the 'pedagogical', and the 'political'. The latter is of a particular interest for many researchers in the framework of critical pedagogy, as the textbook is fittingly considered not only as a medium for teaching, but also as a medium for ideological reproduction. Departing from critical analysis tradition, politically oriented research of the school text-books today is considered as interdisciplinary.

'Classical' critical pedagogy is highly influenced by the critical theory of the Frankfurt School in the late 1960s, and as it has developed so far, consist an alternative paradigm

to the so-called dominant empirical and hermeneutic paradigms. The critical-pedagogy approach looks upon the dependant relations of mainstream educational practice with social and economic processes as well as the ways towards emancipation from what assists an oppressive condition. In this broad context the school textbook - taken as a product for ideology control or as a social construction that aims to deliver dominant social, economic and political beliefs as established and contracted - is studied through the *ideology critique* lens at four levels. In this process the researcher through a sequence of critical questions and self-reflection on the various distortions (cognitive, psychic and scientific) that the dominant ideology poses, is implicated to an ever critical condition that is dialectical in its foundations, but with practical aspects within it, aiming to 'uncover' the taken-for-granted realities of what is considered as dominant and unaffected. This paper presents examples of this process, based on the content of Greek school textbooks after the civil war period.

In recent years critical pedagogy is developing through alternative critical pedagogical discourses in reference to other critical social theories such as post-structuralism, post-feminism, cultural studies, queer theory etc. In this broad context school textbooks are approached as social constructions that –by being a medium of instruction- literally force into students' realities the dominant ideology (assisting a dominant literary approach in reading and writing) as something non-negotiable, while serves the realities of those who represent the dominant culture (namely politicians, churches, people with economic power). The purpose of the researcher in this case is to put in use methodologies that provide 'critical space' for alternative meaning-making of what is considered or delivered as non-negotiable in our society. This aims to empower students to read from a different perspective. The most commonly used methods to assist the researcher's effort towards this direction are *critical discourse analysis* and *social semiotics*. Based on the acknowledged work of N. Fairclough and S. Jäger the paper attempts a critical analysis of language textbooks that are in use in Greek schools, focusing on the construction of national identity. The example used is further amplified with reference to the '*Grammar of Visual Design*' that was developed by G. Kress and Th. van Leeuwen.