



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΥΡΠΟΛΗΣΗ ΤΩΝ ΧΩΡΙΩΝ ΤΩΝ ΠΙΕΡΙΩΝ
(ΠΑΛΑΙΟΓΡΑΤΣΑΝΟ, ΚΑΤΑΦΥΓΙ, ΑΓΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ) ΑΠΟ ΤΑ ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ
ΣΤΡΑΤΕΥΜΑΤΑ ΚΑΤΟΧΗΣ (1943)

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής:

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: _____

Η συγγραφέας Κουτσιούκη Μαρία, βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων.....	3
Περίληψη.....	5
Πρόλογος.....	13
1. Η ιστορία μέσα από το τραύμα.....	16
2. Σχέσεις μνήμης, λήθης και τραύματος.....	37
2.1 Ιστορία και εκπαίδευση.....	53
2.2 Διδασκαλία τραυματικών γεγονότων.....	61
2.3 Στρατηγικές διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων.....	70
3. Αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία.....	77
3.1 Ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων.....	83
3.2 Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας.....	85
3.3 Ιστοριογραφικές παραδοχές και Μεθοδολογικές αρχές.....	89
3.4 Μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας.....	93
3.5 Αξιολόγηση.....	97
4. Ιστορικό πλαίσιο.....	101
4.1. Τα αντίποινα των Γερμανών.....	112
4.2. Βελβεντό.....	118
4.3. Παλαιογράτσανο.....	125
4.4. Καταφύγιο.....	135
4.5. Αγία Κυριακή.....	139
4.6. Μνημεία.....	141
4.7. Πρακτικά Δημοτικών Συμβουλίων για την ανέγερση των μνημείων.....	142
5. Διδακτική πρόταση για την πυρπόληση των χωριών των Πιερίων, από τα γερμανικά στρατεύματα Κατοχής (1943).....	147
5.1. Θεωρητικό πλαίσιο.....	147
5.2. Τα χαρακτηριστικά της διδακτικής πρότασης.....	149
5.3 Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης.....	153
5.4 Τα στάδια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης.....	157
6. Βιβλιογραφία.....	169
Παραρτήματα.....	189
Σύμμαχοι.....	192

Άξονας.....	192
Ουδέτερες χώρες.....	192

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ιστορική εκπαίδευση διαμέσου της τραυματικής μνήμης και προτείνεται προς υλοποίηση ένα διδακτικό σενάριο, που αφορά την πυρπόληση των χωριών των Πιερίων, Παλαιογράτσανο, Καταφύγιο και Αγία Κυριακή, από τα γερμανικά στρατεύματα Κατοχής.

Η ιστορία είναι εκείνη η επιστήμη, που μελετά το παρελθόν και το αποτυπώνει στο παρόν. Ιστορία υπάρχει παντού, από το πιο απλό αντικείμενο μέχρι και την πιο μεγάλη μάχη. Η ιστορία μπορεί να είναι τοπική αλλά και παγκόσμια. Υπάρχει μια αλληλουχία μεταξύ τους, αφού αλληλοεξαρτώνται μιας και οι συγκυρίες της μιας επηρεάζουν την άλλη και τούμπαλιν. Η κάθε μέρα που περνάει αποτελεί κομμάτι της και έχει να μας προσφέρει πολλές γνώσεις. Σκοπός της είναι να διαπλάθει το μέλλον και το μυαλό εκείνου που τη μελετά ή την ανακαλύπτει, προκειμένου να εκτιμά και να κατανοεί αυτό που λέμε, παρελθόν.

Ο τρόπος που προσεγγίζουμε το παρελθόν σαν απλοί πολίτες, αλλά και ο τρόπος που αυτό προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους ιστορικούς, δεν είναι πλήρως αντικειμενικός. Δεν διαθέτουμε πάντα όλα τα εφόδια για να φτάσουμε στην αλήθεια ή δεν μελετούμε πάντοτε τις περαιτέρω πραγματικότητες που βρίσκονται πίσω από τις πηγές.

Όπως αναφέρει ο Halbwach, το παρελθόν δεν διατηρείται, αλλά ανακατασκευάζεται πάνω στη βάση του παρόντος, αναφερόμενος στην κοινωνική ή συλλογική μνήμη. Τα προβλήματα σχετικά με τη μνήμη φτάνουν στις ρίζες κάθε ατόμου, από το σύνολο των οποίων εξαρτάται η συλλογική

μνήμη και συντίθεται οι περισσότερες ιστορικές πηγές. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Alan Baddeley, υπάρχει ένας «μηχανισμός» μέσα μας, ο οποίος μας κάνει να αποφεύγουμε μερικά άβολα γεγονότα, εφαρμόζοντας την βολική λησμονιά. Οι αναμνήσεις δεν είναι πάντοτε ακριβή αντίγραφα της εξωτερικής πραγματικότητας.

Όσον αφορά τα τραυματικά ή επίμαχα γεγονότα η Cathy Caruth τόνισε πως το τραύμα δεν ταυτίζεται με το ίδιο το βιωματικό τραυματικό γεγονός. Η τραυματική εμπειρία έρχεται μετά το βιωματικό γεγονός, ως αφήγησή του. Το τραύμα όταν επιστρέφει, έχει πάντα κάτι να μας πει. Έτσι, όταν βρίσκεται το κατάλληλο έδαφος, αναδύονται προβλήματα στη διάκριση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Υπάρχει σύγχυση μεταξύ των χρονικών ορίων και ασυνείδητα, το παρελθόν προεκτείνεται στο παρόν.

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, υποστηρίζεται πως το τραύμα πρέπει να ιστορικοποιείται, γιατί έχει από μόνο του μια σύνθετη ιστορική συνείδηση. Αν ιστορικοποιηθεί μπορεί να αποτελέσει πηγή ιστορικής συνείδησης και να λειτουργήσει ως «αντίδοτο» στη διαρκή παρουσία του στο συλλογικό φαντασιακό, καθώς συμφιλιώνει το παρόν με το παρελθόν, και το δεύτερο παύει πια να στοιχειώνει το πρώτο.

Σε μια σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ιστορίας, ως εκπαιδευτικοί, μπορούμε να διδάξουμε ένα συγκρουσιακό ή τραυματικό γεγονός, κινητοποιώντας τη διανοητική περιέργεια των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό θα υλοποιηθεί στην σχολική τάξη, θα πρέπει αρχικά να βασίζεται στους γενικότερους διδακτικούς στόχους, σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν τις συνέπειες που μπορεί

να προκληθούν σε μια κοινωνία μέσα από την προκατάληψη, το ρατσισμό και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα, τη σέβονται και την αποδέχονται.

Η διδακτική πρόταση της παρούσας εργασίας, στηρίζεται στις αρχές της παιδαγωγικής, της διδακτικής της ιστορίας και της διδακτικής προσέγγισης τραυματικών / συγκρουσιακών ζητημάτων. Μέσα από πηγές διαφόρων μορφών, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναπτύξουν την ικανότητα απόκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών. Θα κινητοποιηθεί η διανοητική τους περιέργεια και επρόκειτο να επωφεληθούν στο να κατανοούν τις συνέπειες που μπορεί να προκληθούν σε μια κοινωνία μέσα από την προκατάληψη και τον ρατσισμό. Βασικός της σκοπός, είναι να μπουν οι μαθητές στη θέση του ιστορικού και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα, μέσα από την ουσία που αυτά προβάλλουν στις πηγές που θα δοθούν για διερεύνηση.

Βασικός στόχος αυτής της πρότασης είναι η κατανόηση εννοιών, του ναζισμού, του τραύματος ή της σύγκρουσης, μέσα από τη διαδικασία της μνήμης. Από το υλικό που θα συγκεντρώσουν από τις πηγές τους, θα είναι σε θέση να προβούν στα δικά τους συμπεράσματα, να νοηματοδοτήσουν τα συμβάντα, να ερμηνεύσουν και να εκφέρουν τη δική τους άποψη για τα συγκρουσιακά ζητήματα και τις δράσεις των γερμανικών στρατευμάτων, σε γενικό αλλά και τοπικό επίπεδο, μέσα από το πρίσμα της ιδεολογίας όπου αυτοί ενστερνίζονταν.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδακτική αυτή πρόταση αφορά τους μαθητές της Στ' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, σε παγκόσμιο, εθνικό αλλά και τοπικό επίπεδο, καθώς και τις απάνθρωπες

πράξεις των φανατικών ναζί, πάλι σε όλα αυτά τα επίπεδα που προ αναφέρθηκαν.

Η πρόταση αυτή ξεκινά από το γενικό πλαίσιο του Β' Παγκοσμίου πολέμου, όπου οι μαθητές θα είναι σε θέση να διερευνήσουν τα αίτιά του, να αντιληφθούν το πρόγραμμα εξωτερικής πολιτικής της Γερμανίας και να κατανοήσουν την αρχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Στη συνέχεια από το γενικότερο πλαίσιο προχωράμε στο εθνικό επίπεδο και αναφερόμαστε στο Αλβανικό Μέτωπο, προκειμένου να γίνει κατανοητή η «εισβολή» του Β' Παγκοσμίου πολέμου στην Ελλάδα. Σημαντική είναι η αναφορά στην γερμανική και κατοχική περίοδο στην Ελλάδα, καθώς και η κατανόηση των βλέψεων του Χίτλερ και της επέκτασης της ιδεολογίας του ναζισμού, όπως αυτή επιβλήθηκε στην χώρα μας.

Δίνοντας φωνή στην μνήμη, ιστοριοποιώντας την, κρατάμε τις ιστορίες του κόσμου ζωντανές και συλλέγουμε πληροφορίες για το παρελθόν, οι οποίες μας είναι χρήσιμες όχι μόνο ατομικά αλλά και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ελπίζουμε οι μαθητές μας να γίνουν πιο δημιουργικοί μέσα από δραστηριότητες τέτοιου τύπου και να γνωρίσουν καλύτερα και όσο γίνεται εις βάθος την γενική αλλά και την τοπική τους ιστορία.

Λέξεις κλειδιά

- Γερμανικά αντίποινα
- Κατοχή
- Ιστορία και μνήμη
- Τοπική ιστορία
- Ιστορία και τραύμα

- Ιστορική εκπαίδευση

Abstract

This paper deals with the historical education through the traumatic memory and suggests the realization of an educational scenario, which concerns the burning of the villages of the Pierian Mountain: Palaiogratsano, Katafygio and Agia Kiriaki, by the German troops of the Occupation.

History is the science which studies the past and imprints it on the present. It is present everywhere, in the simplest item or the biggest battle. History cannot only be local, but also universal. There is a sequence between them, since the events of the one, affect the other and vice versa. Every day that goes by is a part of it and offers us much knowledge. Its purpose is to mold the future and the mind of the person who studies or discovers it, so that they could appreciate and understand what we call: the past.

The way we approach the past like simple citizens, and the way that it is approached by educators, students but historians as well, is not completely objective. We are not always equipped to reach the truth, or we do not always study the deeper truth which is lying behind the references.

As Halbwach suggests, the past is not retained, but reconstructed on the basis of the present, referring to the social or collective memory. The problems concerning memory reach the roots of every person, from the amount of which depends our collective memory and derive the most historical references. According to the psychologist Alan Baddeley, there is a “mechanism” inside us, which makes us avoid some inconvenient

occurrences, applying a convenient oblivion. Our memories are not always exact replicas of the reality.

As far as the traumatic or controversial events are concerned, Cathy Caruth emphasized that trauma does not coincide with the traumatic event itself. The traumatic experience follows the experiential incident, as its narration. When trauma returns, it always has something to point out. So, when there is the appropriate time, problems in telling past and present apart emerge. There is confusion among time limits and consciously the past extends towards the present.

According to many scholars, it is maintained that trauma must be made history, because it owns a complex historical consciousness. If it is made history, it can become a source of historical consciousness and it can function as an “antidote” in its constant existence in the collective imaginary, as it reconciles the present with the past, and the latter ceases haunting the former.

As educators in a school classroom, during the lesson of history, we can teach a controversial or traumatic incident, initiating the mental curiosity of students. The way through which this is achieved during the school classroom, should originally be based on the general teaching aims, according which the students must be able to understand the possible consequences of prejudice, racism and stereotypes on the society. Through this process they conceive the notion of being different; they respect it and accept it.

The teaching proposal of this paper is based on the principals of pedagogy, teaching history and teaching approach of traumatic / controversial issues. Through various sources, the students are capable of developing the ability of obtaining and processing information. Their intellectual curiosity will be initiated and they are going to benefit from understanding the consequences that could be caused on a society through prejudice and racism. Its main aim is to place students in the position of the historian, so that they interpret the events through the point that these events project on the sources being studied.

Basic aim of this proposal is to understand notions, Nazism, trauma or controversy through the process of memory. Through the material collected from their sources they will be in position of drawing conclusions, giving meaning to the events, interpreting and expressing their opinion on controversial issues and the action of the German troops, both at a general

In the specific case, this teaching approach concerns the students of the sixth grade of primary school. More specifically, it deals with the Second World War at a universal, national but also local level, as well the inhuman acts of the fanatic Nazis, also at all the levels that were mentioned.

This proposal starts from the general concept of the Second World War, where the students are in position of exploring the causes, perceiving the foreign policy of Germany and understanding the beginning of World War II. Following the general background, we move on to refer to the Albanian battlefield in order to understand the “invasion” of the Second World War in Greece. The reference to the German and occupational period in Greece, the

understanding of Hitler's purposes and the expansion of Nazi ideology, as it was enforced in our country, are essential.

Giving memory a voice and making it history, we keep people's memories alive and we collect information about the past, which are useful not only at an individual, but also at an educational level. We hope that our students will become more creative through this kind of activities and they will get to know better and in depth both the general and their local history.

Key words

- German retaliation
- Occupation
- History and memory
- Local History
- History and trauma
- Historical education

Πρόλογος

Είναι σημαντικό σαν εκπαιδευτικοί να εμπνέουμε τους μαθητές μας και να τους δίνουμε αφορμές για να ψάξουν. Να ψάξουν και να μάθουν. Εννοείται πως αυτό είναι εφικτό. Ήμουν Τετάρτη δημοτικού, όταν ένα βράδυ, γυρνώντας από μια επίσκεψη, ο πατέρας μου συνειδητοποίησε πως δεν είχα διαβάσει την ιστορία για την επόμενη μέρα. Να σημειώσω πως ο πατέρας μου είναι εκπαιδευτικός. Κάθισε λοιπόν μαζί μου και διαβάσαμε το μάθημα της ιστορίας. Κάναμε μια πρώτη ανάγνωση και συνειδητοποίησε πως δεν είχα καταλάβει τίποτα. Το κείμενο μου φαινόταν τρομερά βαρετό και ανούσιο. Σίγουρα χρειαζόμουν κάτι που να με ενεργοποιούσε περισσότερο, κάτι να με κάνει να μάθω.

Έπειτα από πολλές προσπάθειες, αντί ο πατέρας μου να ρωτάει εμένα, για να δούμε τελικά τι θυμόμουν και τι όχι, άρχισα να ρωτάω εγώ αυτόν, και να προτείνω και εναλλακτικές λύσεις για την εξέλιξη κάποιων μαχών, πως θα μπορούσαν να χειριστούνε την κατάσταση και αναρωτιόμουν γιατί να ήταν τόσο απερίσκεπτοι.

Όσο περνούσανε τα χρόνια ρωτούσα τον πατέρα μου, γιατί να συμβαίνουν πόλεμοι, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι όπως είναι, γιατί να πρέπει να αποστηθίζουμε όλα τα χρόνια και πότε κάποιος θα έρθει και θα τα αλλάξει όλα αυτά. Τότε μου απάντησε «να γίνεις εσύ αυτός που θα αλλάξει τον κόσμο με τον τρόπο του». Δεν έγινα ούτε σούπερ ήρωας, ούτε κάποιος σωτήρας, κάποιος με εξουσία. Έγινα δασκάλα.

Αφού τελείωσα τις σπουδές μου στο παιδαγωγικό και κάνοντας μια πτυχιακή πάνω στην ιστορία με την καθηγήτρια μου τότε, Ηλιάδου – Τάχου Σοφία,

αποφάσισα να συνεχίσω με ένα μεταπτυχιακό πάνω στην ιστορία γενικά αλλά και στην τοπική ιστορία. Κατά τη διάρκεια όλων των σπουδών στο παιδαγωγικό και στη συνέχεια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, κατάλαβα και πως μπορώ να αλλάξω τον κόσμο. Έπρεπε να μάθω στους μαθητές να σκέφτονται, να νιώθουν, να εκφράζονται και επιτέλους, να σταματήσουν να αποστηθίζουν χωρίς ουσία, ατελείωτα κείμενα. Οι καθηγητές του μεταπτυχιακού με έκαναν να συνειδητοποιήσω πόσο πολύ ήθελα να τα αλλάξω όλα αυτά, μέσα από όσα μου δίδαξαν, αλλά προ πάντων από την έμπνευση που μου έδιναν, μέσα από τον τρόπο που μου δίδασκαν.

Όλοι αυτοί οι καθηγητές, κατάφεραν να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους και να με (και γιατί όχι μας, όλους τους φοιτητές) ωθήσουν στο να θέλω να αλλάξω προσωπικώς και έπειτα να αλλάξω αυτόν τον κακό τρόπο, αυτόν που το σύστημα μας επιβάλλει να διδάσκουμε.

Ευχαριστώ θερμά όλους τους διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, θεωρητικές, ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην ιστορία και στην τοπική ιστορία. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα ευχαριστήσω τον καθηγητή και επόπτη μου, Κασβίκη Κώστα, για την βοήθειά του, τα σχόλια του και την καθοδήγησή του σε όλη μου τη προσπάθεια, να γράψω μια εργασία, με τόσο σημαντικό περιεχόμενο. Η βοήθεια του ήταν πολύτιμη, ακόμη και όταν δεν βοηθούσε άμεσα, σχολιάζοντάς μου τα κείμενα, αλλά βοηθώντας με μέσα από τη διδασκαλία του, που απλόχερα μου προσέφερε, όσα χρόνια φοιτούσα σε αυτό το πανεπιστήμιο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον κύριο Καραμπατσόλη Γιώργο, Υποστράτηγο ε.α., για την βοήθεια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της

έρευνας, προσφέροντάς μου ό,τι χρειαζόμουν. Ένα μεγάλο μέρος του υλικού που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας το οφείλω σε αυτόν.

Σημαντική ήταν και η βοήθεια του Πατέρα Κωνσταντίνου Κώστα, παπά δάσκαλου, και προσωπικού μου δασκάλου στο δημοτικό σχολείο, ο οποίος μου παρείχε τις συνεντεύξεις, τις οποίες είχε καταγράψει από τους ανθρώπους που βίωσαν προσωπικά τις πυρπολήσεις των χωριών των Πιερίων.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τους πολύ δικούς μου ανθρώπους, γονείς, αδερφό, σύντροφο και φίλες, που με τον τρόπο τους μου στάθηκαν και με βοήθησαν να ολοκληρώσω το έργο μου. Κι όπως είπε ο Πυθαγόρας, “Φορτίον μη συγκαθαιρείν, αλλά συνανατιθέναι τοις βαστάζουσι”, δηλαδή μη βοηθάς να αφήσουν κάτω το φορτίο, αλλά βοήθα να το κουβαλήσουν. Έτσι και όλοι οι δικοί μου άνθρωποι με βοήθησαν, όχι ωθώντας με να τα παρατήσω και να τα βάλω κάτω, αλλά κουβαλώντας μαζί με εμένα, μέχρι να φτάσω στο τέλος.

1. Η ιστορία μέσα από το τραύμα

Γενικώς, η αξία της Ιστορίας είναι τεράστια για έναν λαό. Ο όρος ιστορία αναφέρεται στη συστηματική μελέτη του παρελθόντος, εστιασμένη στην ανθρώπινη δραστηριότητα σε κάθε εποχή. Κατά έναν άλλο ορισμό, Ιστορία είναι η επιστήμη που εξετάζει τη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Μελετά τις σχέσεις που είχαν οι άνθρωποι μεταξύ τους, τον τρόπο που ήταν οργανωμένες οι κοινωνίες τους, τις αλλαγές στη σκέψη τους. Η Ιστορία δε μας βοηθάει να γνωρίσουμε μόνο το παρελθόν, αλλά και να καταλάβουμε το παρόν. Ο παροντισμός, κυρίαρχο καθεστώς ιστορικότητας της μετανεωτερικής συνθήκης, συστέλλει το μέλλον, διαστέλλει υπέρμετρα το παρόν, προσδίδοντάς του μάλιστα οιονεί ουσιοκρατικό, νομοτελειακό και ριζικά καινοτομικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα, είτε εργαλειοποιεί το παρελθόν προσαρτώντας το στις απαιτήσεις του παρόντος, είτε αδιαφορεί επιδεικτικά γι' αυτό αφήνοντάς το στη διακριτική ευχέρεια της πανδαμάτορος ιστορικής λήθης¹.

Ο Bultman R. σημειώνει τα εξής : « Η ιστορικότητα είναι η ουσία του ανθρώπου, ο οποίος δεν ίσταται σε κανένα "τώρα" με την πληρότητα του ιδιαίτερου Είναι του, αλλά είναι πάντοτε καθ' οδόν όχι όμως στο έλεος του ανεξάρτητου από αυτόν του της ιστορίας. Σε κάθε "τώρα" βρίσκεται σε μια κατάσταση απόφασης, υπεύθυνος ταυτόχρονα για το παρελθόν και για το μέλλον, θεμελιώνεται η ενότητα της ιστορίας». Μέσα από το πρίσμα αυτό, ο παροντισμός αυτοαναιρείται, εφόσον η στατικότητα του παραχωρεί τη θέση της στη δυναμική που δημιουργεί η σύλληψη της ιστορίας ως οιονεί ως

¹ Hartog 2003, Judt 2009: 3,19

εσχαντολογικής, δηλαδή «αποφασιστικής για την ύπαρξη», νοηματοδότησης του εκάστοτε παρόντος².

Στο ερώτημα « Τι σκοπό έχει η ιστορία;», ο Carr απαντάει στις σελίδες του βιβλίου του³. Η απάντησή του εξακολουθεί και σήμερα να έχει οπαδούς, που απαιτούν από την ιστορία να εξηγεί το παρόν και να διαπλάθει το μέλλον, η οποία άποψη στην περίπτωση του Carr συνδεόταν με την αντίληψή του για την πρόοδο. Τι συμβαίνει όμως με τη μελέτη της ιστορίας. Σύμφωνα με τον Felipe Fernandez – Armesto⁴, η μελέτη της ιστορίας βελτιώνει τη ζωή επειδή αναπλάθει στο μυαλό ένα ζωντανό πλαίσιο συμφραζομένων ώστε το άτομο να εκτιμά και να κατανοεί τις συναντήσεις του με ανθρώπους και τεχνουργήματα, με δρόμους και κείμενα, με τοπία και ερείπια. Ο Carr εν ολίγοις, είχε συνειδητοποιήσει ότι μια αντικειμενική, αληθινή θεώρηση του παρελθόντος υπήρχε κάπου εκεί έξω, περιμένοντας εμάς να τη βρούμε. Με την «διαδικασία» όμως της επιλογής γεγονότων και της ερμηνείας τους, ο ιστορικός απομακρύνεται από αυτή την αλήθεια και θέτει σε πλήρες κίνδυνο την αντικειμενικότητα. Και ενώ η αλήθεια υπάρχει κάπου εκεί έξω, την γνωρίζουμε με βεβαιότητα, όταν αυτή μας παρουσιάζεται μέσα από πηγές. Πάλι όμως ο τρόπος προσέγγισής της δεν θα είναι πλήρως αντικειμενικός, γιατί, όπως αναφέρει και ο Carr, δεν πληρούμε όλα τα εφόδια που χρειάζονται για να φτάσουμε σε αυτήν. Τα γεγονότα που έχουμε στα «χέρια» μας, δεν είναι τα γεγονότα του παρελθόντος γενικώς, αλλά τα γεγονότα των ίδιων των πηγών και όχι οι περαιτέρω πραγματικότητες που βρίσκονται πίσω τους. Οι πηγές αποτελούν το μοναδικό μέρος του παρελθόντος που είναι άμεσα

² Bultman 2008: 220

³ Carr H.E. 2015

⁴ Fernandez – Armesto 2007: 271

προσπελάσιμο από τις αισθήσεις μας. Τις περαιτέρω πραγματικότητες μπορούμε να τις αναγνωρίσουμε μόνο ως ενδεχομενικότητες, όπως τονίζει ο Felipe Fernandez - Armesto. Θέλοντας λοιπόν να είμαστε αντικειμενικοί, συλλέγουμε πιθανές υποθέσεις κάθε φορά που είναι να αναλύσουμε μια πηγή. Αλλάζοντας όμως τον τρόπο αυτό και ενώνοντας όλες τις πιθανές υποθέσεις, βρισκόμαστε λίγο πιο κοντά στην αντικειμενικότητα.

Όσον αφορά τώρα τη μνήμη, οι ιστορικοί φαίνεται να δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον, καθώς φαίνεται οι πηγές, στις οποίες βασιζόμαστε, να είναι τόσες πολλές και να αποτελούν σίγουρα σημείο μελέτης. Πολλοί έχουν την επίγνωση ότι είναι κοινωνικά ή πολιτισμικά κατασκευασμένη. Σχετικά με την κοινωνική ή την αποκαλούμενη συλλογική μνήμη ο Halbwachs έγραψε : « το παρελθόν δεν διατηρείται αλλά ανακατασκευάζεται πάνω στη βάση του παρόντος». Σύμφωνα με τον Felipe Fernandez – Armesto⁵, τα προβλήματα σχετικά με τη μνήμη πηγαίνουν πολύ πέρα από αυτό. Φτάνουν στις ρίζες της μνήμης του κάθε ατόμου, από το σύνολο των οποίων εξαρτάται η κοινωνική μνήμη και συντίθεται οι περισσότερες ιστορικές πηγές. Πολύ λίγα πράγματα ξέρουμε γι' αυτήν, εκτός από το ότι συνήθως είναι κακή. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Alan Baddeley, έχουμε κάποιο μηχανισμό μέσα μας, προκειμένου να αποφεύγουμε μερικά άβολα γεγονότα, εφαρμόζοντας τη βολική λησμονιά. Στο άρθρο του Jack Goody, *Memory in Oral Tradition*, κάποιοι ανθρωπολόγοι, παραδέχονται ότι οι προφορικά μεταβιβαζόμενες αναμνήσεις των μη εγγράμματων πολιτισμών δεν απολιθώνονται, λέξη προς λέξη, σε συστήματα ανάκτησης που μοιάζουν με εκείνα των βάρδων, αλλά αναδημιουργούνται και επανεπινοούνται ουσιαστικά κάθε φορά που εξιστορούνται εκ νέου. Η μνήμη

⁵ Fernandez – Armesto 2007: 271

διαστρέφεται σε βαθμό απόλυτης παραμόρφωσης. Το παρελθόν στο οποίο σε οδηγεί, στην πραγματικότητα δεν συνέβη ποτέ ακριβώς με τον τρόπο που το νομίζεις. Η ανάκληση στην μνήμη είναι ένα κάλεσμα σειρήνας. Προκαλεί ίσως έκπληξη». Οι αναμνήσεις «καταγράφονται» ή εγγράφονται στους νευρώνες. Σύμφωνα με τον Daniel Schacter⁶, στο Memory Distortion : How minds, brains and societies reconstruct the past, «οι αναμνήσεις δεν είναι ποτέ ακριβή αντίγραφα της εξωτερικής πραγματικότητας. Ψυχοφυσιολογικές μελέτες και ηλεκτρικές καταγραφές της δραστηριότητας του εγκεφάλου έχουν αποδείξει ότι οι εισερχόμενες αισθητηριακές πληροφορίες δεν προσλαμβάνονται παθητικά. [...] Με αυτήν την έννοια, όλες οι αναμνήσεις «δημιουργούνται» μάλλον παρά απλώς «προσλαμβάνονται». Καμία ανάμνηση και καμία νοητική εικόνα δεν αναπαράγει ακριβώς τον αστερισμό των νευρικών ώσεων που συνδέονται με την αρχική αίσθηση. Η παρελθούσα εμπειρία, κωδικοποιημένη στην ισχύ των συναπτικών συνδέσεων σε όλη την έκταση των ενεργοποιημένων νευρικών δικτύων, τροποποιεί την εισερχόμενη πληροφορία». Το περιβάλλον στο οποίο ανακτώνται οι αναμνήσεις εισάγει περισσότερα επίπεδα απροσδιοριστίας, συχνά όμως εξαπατά ταυτόχρονα το άτομο που θυμάται, «πειθοντάς το για μια ακρίβεια την οποία τα εμπειρικά δεδομένα δεν υποστηρίζουν»⁷. Έτσι η μνήμη απομακρύνεται πάντοτε από την πραγματικότητα, αν και λειτουργεί καλύτερα σε μερικές περιπτώσεις απ' ότι σε άλλες.

Όσον αφορά τα τραυματικά και επίμαχα γεγονότα, ο Dominick LaCapra, ορίζει το τραύμα ως μια «βιωματική εμπειρία διαμελισμού το υποκειμένου,

⁶ Fernandez – Armesto 2007: 285

⁷ Prager 2000: 185 στο Fernandez – Armesto 2007: 286

εξάρθρωσης του εαυτού, που δημιουργεί υπαρξιακά ρήγματα», τα οποία καθυστερούν να επουλωθούν και δύσκολα τίθενται υπό έλεγχο. Ο ίδιος βέβαια έχει ως σημείο εκκίνησης τη φροϋδική θεωρία, όπου το τραύμα νοείται ως «η επανάληψη ενός συμβάντος που προηγήθηκε σε ένα συμβάν που ακολούθησε. Το υποκείμενο δεν είναι προετοιμασμένο να διαχειριστεί το άγχος που του προξενεί το αρχικό συμβάν, ενώ το μεταγενέστερο συμβάν του ανακαλεί το πρότερο, το οποίο και τροφοδοτεί την τραυματική αντίδραση»⁸. Σύμφωνα με την Cathy Caruth⁹, το τραύμα δεν ταυτίζεται με το ίδιο το βιωματικό τραυματικό γεγονός. Η τραυματική εμπειρία έρχεται μετά το βιωματικό γεγονός, ως αφήγησή του. Το τραύμα πάντα επιστρέφει και έχει πάντα κάτι να μας πει. Όταν, λοιπόν, βρίσκεται το κατάλληλο έδαφος, αναδύονται προβλήματα στη διάκριση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, υπάρχει σύγχυση μεταξύ των χρονικών ορίων και ασυνείδητα, το παρελθόν προεκτείνεται στο παρόν.

Οι άνθρωποι που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα, φέρνοντας αυτά τα περιστατικά στο μυαλό τους, κατ' επανάληψη, χάνουν τον έλεγχο της συνείδησής τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι να υποφέρουν από κρίσεις άγχους και να δημιουργούν στους εαυτούς τους έντονες φοβίες. Από την οπτική γωνία των νευροεπιστημών Antonio Donosio, Gerald Hutler, Manfred Spitzer και Wolf Singer, έχουν δείξει ότι, όταν επηρεαστούν σοβαρά οι περιοχές εγγραφής και ενεργοποίησης των συναισθημάτων στον ανθρώπινο εγκέφαλο εξαιτίας ενός τραγικού γεγονότος που αποδιοργανώνει την προσωπικότητα, τότε αναστέλονται και οι γνωστικές και γενικότερα οι νοητικές

⁸ LaCapra 2001: 81-82 στο Κόκκινος Γ. –Μαυροσκούφης Δ., 2015: 19

⁹ Caruth, 1995, στο Κόκκινος 2015: 214

λειτουργίες του ατόμου. Το ίδιο φάσμα διαπιστώσεων ασπάζεται ο W.G. Sebalt¹⁰, παραπέμποντας στα βιβλία του αυστροεβραίου Jean Amery (Hans Maver, 1912 – 1978), επιζήσαντος των ναζιστικών στρατοπέδων εξόντωσης, σημαντικού δοκιμιογράφου και μετέπειτα αυτόχειρα, όπως άλλωστε και οι Paul Celan και Primo Levi. Γράφει σχετικά : «Η διασάλευση της ψυχικής και κοινωνικής υπόστασης του θύματος αποτυπώνεται και στην αδυναμία του να ισοσταθμίσει το πλήγμα που υπέστη. Ο ψυχισμός του εξακολουθεί να κατατρίχεται από τον ίσκιο των ιστορικών γεγονότων, προπάντων όμως από την ωμή βία που τα διέκρινε. Όποιος υπήρξε θύμα παραμένει θύμα σε όλη του τη ζωή[...] Όπως γνώριζε καλά ο Amery, το συναισθηματικό αντίτιμο για την κατάσταση αυτή, η οποία παραμένει αδικαίωτη παρά την όλη νομολογία και τις προσπάθειες αποκατάστασης, είναι η αφασία». Ο Sebalt υποστηρίζει ότι ο Amery επέδειξε μεγάλη τόλμη, όταν έσπασε τη σιωπή, καταργώντας το ταμπού της αναφοράς στο ολοκαύτωμα. Επιτομή των προσεγγίσεων της μνήμης από την οπτική γωνία των νευροεπιστημών, της νευροφυσιολογίας και της κυτταρικής και μοριακής βιολογίας με εντοπισμό του ενδιαφέροντος στη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη, την άδηλη και την έκδηλη μνήμη, αποτελεί το βιβλίο του γεννημένου στη Βιέννη, Εβραίου νομπελίστα Eric R. Kandel (2008) *Αναζητώντας τη μνήμη*.

Η αποσιώπηση των γεγονότων αυτών, τα οποία μετέπειτα επανέρχονται στη συλλογική μνήμη ή στην ιστορική συνείδηση, καθλώνουν αυτή σε ένα παρελθόν το οποίο γίνεται «αιώνιο παρόν», έτσι, δημιουργεί σοβαρές παραμορφώσεις στο πως αυτό πρέπει να προσλαμβάνεται. Ανάλογη παθογένεια δημιουργούν και εκείνα τα ιστορικά γεγονότα ή οι διεργασίες που

¹⁰ Sebalt 2008:177-178

οι κοινωνίες καλύπτουν θεωρώντας τα «ταμπού». Τα ιστορικά γεγονότα, δηλαδή, η συλλογική μνήμη, οδηγούνται έτσι στην ομαδική λήθη και δημιουργείται κατ' αυτόν τον τρόπο μια «ιστορική αμνησία» στις κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Marc Ferro¹¹, ταμπού είναι « εκείνο για το οποίο σιωπούμε, είτε από φόβο είτε από αιδώ. Διαφοροποιείται, βεβαίως, από το απαγορευμένο, που αφορά περισσότερο ό,τι δεν είναι επιτρεπτό, και διακρίνεται από την αυτολογοκρισία ή τη λογοκρισία, την οποία συχνά επικαλούμαστε για να δικαιολογήσουμε όλες τις αποσιωπήσεις της Ιστορίας». Ο ίδιος¹² θεωρεί ότι «[...] η αποκάλυψη των ταμπού προϋποθέτει αναθεώρηση των τρόπων παραγωγής του ιστορικού λόγου: ποια είναι η λειτουργία τους και από τι είδους αρχεία προέρχονται;», ενώ οδηγεί στον εντοπισμό των διακυβευμάτων που κρύβουν¹³.

Γενικά αναφερόμαστε σε εκείνα τα ιστορικά γεγονότα που, ακριβώς επειδή ορίζονται ως αμφιλεγόμενα, καθώς αναγνωρίζονται οι συγκρούσεις του παρελθόντος και δημιουργούνται μνήμες οι οποίες δεν έχουν καμία συνοχή μεταξύ τους, έχοντας συλλέξει αντίθετες βιωματικές εμπειρίες των υποκειμένων στα οποία αναφέρονται, των κοινωνιών τους ή των ατομικών τους βιωμάτων, θεωρούνται ακατάλληλα για την ιστορική παιδεία των νέων. Η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και συνείδησης καθώς και της κριτικής, θα πρέπει να συμβαίνει μέσα από την ανάδυση των τραγικών αυτών γεγονότων, ακόμη κι αν αυτά θελημένα βρίσκονται στη λήθη. Θα πρέπει ακόμη να επεξεργάζονται και να καταλογίζονται οι ανάλογες ευθύνες¹⁴. Σύμφωνα με την

¹¹ Ferro 2007

¹² Ferro 2003: 17

¹³ Ferro 2003: 18

¹⁴ Ασέρ, 2007: 123- 140, στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 20-21

ερευνήτρια¹⁵, Ασέρ, το τραύμα δηλώνει «λύση – διάρρηξη του ψυχικού ιστού [...] διαπερνά το σώμα και τη ψυχή του υποκειμένου, αλλά και της συλλογικότητας στην οποία ανήκει». Μεταξύ άλλων ο Λιάκος Α., επισημαίνει το εξής¹⁶: «Το τραύμα είναι κάτι το οποίο δεν μπορούμε να βολέψουμε εννοιολογικά. Γι' αυτό κιόλας η σιωπή που ακολουθεί. Το τραύμα έχει μια σύνθετη ιστορική συνείδηση. Αν δεν ιστορικοποιηθεί, θα επιστρέφει για να διαταράσσει, δε θα την αφήνει να σχηματιστεί. Αν ιστορικοποιηθεί, μπορεί να αποτελέσει πηγή ιστορικής συνείδησης και αυτό είναι το αιτούμενο». Όμως «Ιστορική Συνείδηση δεν σημαίνει "δεν ξεχνώ", σημαίνει τοποθετώ την τραυματική εμπειρία στα ιστορικά της συμφραζόμενα, όχι για να τη δικαιολογήσω, ούτε για να κάνω συμψηφισμούς. Η ιστορικοποίηση έχει να κάνει με την κατανόηση και την επούλωση των τραυμάτων». Παραπέμποντας συνδυαστικά στον Freud και στον Ricoeur, ο Α. Λιάκος¹⁷, στηρίζει ότι η επεξεργασία του ιστορικού τραύματος, υπό τη μορφή ανάκλησης, της ανάλυσης, της εξιστόρησης και της αφηγηματοποίησής του, λειτουργεί ως αντίδοτο στη διαρκή παρουσία του στο συλλογικό φαντασιακό, στην πλησμονή της μνήμης του, δημιουργώντας το ψυχικό και νοητικό πλαίσιο για τη συμφιλίωση του παρόντος με το παρελθόν, που τότε πλέον δεν μπορεί να εξακολουθήσει να στοιχειώνει το παρόν.

Σύμφωνα με τον Κόκκινο¹⁸, «Όταν το τραύμα αποτυπώνεται ως ψύχωση ή τρέλα, αποτελεί μια ρωγμή στην τάξη του χρόνου και του λόγου, παράλληλα όμως κι ένα σημαίνον ρήγμα στον κοινωνικό ιστό, που εκ των πραγμάτων

¹⁵ Ασέρ, 2007: 123- 140, στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 20-21

¹⁶ Λιάκος Α., 2007: 223-227, στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 21

¹⁷ Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 21

¹⁸ Κόκκινος 2015: 215

διασπά τη συνοχή του κοινωνικού δεσμού. Ο ψυχαναλυτής σε ατομικό επίπεδο και ο ιστορικός σε συλλογικό, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές, ως διαγενεακές γέφυρες, δεδομένου ότι ως εκ της ιδιότητάς τους αναδέχονται, θα μπορούσαμε να πούμε, φαντασιακά την κατ' αρχάς μεταβίβαση του τραύματος ώστε καθίστανται οι ίδιοι οι τόποι της πολλαπλής διεργασίας του συγκροτώντας λειτουργικές νοηματοδοτικές πρακτικές, με την προσδοκία ότι είναι εφικτή η ανάταξη του κοινωνικού δεσμού και η αποκατάσταση της συνέχειας της σημαίνουσας νοηματικής αλυσίδας¹⁹».

Οι Françoise Davone και Jean- Max Gaudilliere, υποστηρίζουν πως κομμάτια της ιστορίας που είναι αποκομμένα από την διαγενεακή μετάδοση, έρχονται στο φώς, σε υπερβολικές, αλλόκοτες ή μινιμαλιστικές μορφές, αλλά που πάντοτε σοκάρουν, μέχρι να βρουν τον αναλυτή τους, τον χρονικογράφο, που θα αναλάβει την ευθύνη των χρονικών ενός αποσιωπημένου ανδραγαθήματος²⁰.

Ένα διαγενεακό τραύμα, το οποίο μένει ανεπεξέργαστο, εμφανίζεται στο άτομο ως τρέλα. Την επεξεργασία του τραύματος οφείλουν να εκτελούν οι ψυχαναλυτές ή οι ιστορικοί, οι οποίοι είναι εκείνοι που παίζουν τον ρόλο του ενδιάμεσου. Σύμφωνα με τον Freud, τα αίτια του ψυχικού τραυματισμού συνδέονται με τον κίνδυνο να ασθενήσει και το σώμα, είτε με συμπεριφορές που αφορούν εξωτερικούς παράγοντες, είτε με την βίαιη συμπεριφορά άλλων ανθρώπινων πλασμάτων. Όλα αυτά επικεντρώνονται στο «κοινωνικό τραύμα», Social Trauma. Αυτό που ακριβώς συμβαίνει εδώ είναι, οι άνθρωποι να αναπτύσσουν με τους κοινωνικούς θεσμούς, το πολιτικό σύστημα και την

¹⁹ Davone και Gaudilliere 2013: 80-81, στο Κόκκινος 2015: 215

²⁰ Στο ίδιο, 2013:80 - 81

εθνική κοινότητα, μια προστατευτική σχέση, προβάλλοντας σε αυτή τα άγχη και την υπαρξιακή οδύνη και ζητώντας από αυτή την αναγνώριση και τον προσδιορισμό τους²¹.

Μελετώντας συστηματικά το πρόβλημα του τρόπου ιστορικής πρόσβασης στην τραυματική εμπειρία, σε συνδυασμό με τα σχήματα πρόσληψης και αντιμετώπισής της, ο Ruseh καταστρώνει μια τυπολογία, μια τριάδα, τρόπων πρόσληψης των ιστορικών γεγονότων. Καίρια πτυχή της τυπολογίας αυτής αποτελούν τα κατά μοναδικό τρόπο αποτρόπαια ιστορικά γεγονότα που αποκαλούμε ιστορικά τραύματα. Αφετηρία της προσέγγισης του Ruseh αποτελεί η πεποίθησή του ότι «οι ιστορικές σπουδές από την ίδια τους τη φύση και τη λογική συγκροτούν μια μορφή πολιτισμικής κριτικής που αποβλέπει στην αποτραυματοποίηση του παρελθόντος. Καθήκον του ιστορικού, είναι ο μετασχηματισμός του τραύματος σε αφήγηση, σε ερμηνεία, σε ιστορία²². Αναγκαία προϋπόθεση γι' αυτό είναι η με επιστημονικούς όρους η επιτέλεση και ολοκλήρωση του πένθους για την απώλεια, την οποία έχει επιφέρει στην κοινωνία που μελετάται το συλλογικό τραύμα, ώστε να αποτραπεί το ενδεχόμενο της διολίσθησης στη μελαγχολία. Κατ' ανάλογο τρόπο, ψυχίατροι και ψυχαναλυτές που ασχολήθηκαν με το θέμα της αντιμετώπισης του τραύματος, όπως οι Dori Laub και A.W. Szafran, εισηγούνται ως ενδεδειγμένη θεραπευτική αγωγή για την επεξεργασία και την υπέρβαση της τραυματικής εμπειρίας των ατόμων την «ανά – εξωτερίκευση», δηλαδή την αφηγηματοποίησή της, όπως επίσης την ιστορικοποίησή της,

²¹ Κόκκινος Γ., 2015: 217

²² Jorn Ruseh: 1,15

δηλαδή την εγγραφή του ατομικού δράματος στη συλλογική ιστορική περιπέτεια.

Σύμφωνα με τον LaCapra, «εάν ένα τραυματικό ή επίμαχο ιστορικό γεγονός απεικονιστεί στη γλώσσα, περιγραφεί, αναλυθεί και αφηγηματοποιηθεί, τότε το άτομο ή η ομάδα – φορέας της τραυματικής ή διαιρεμένης μνήμης, που διχάζεται ανάμεσα στην απόλυτη ταύτιση με το τραυματικό παρελθόν και την ανάγκη κριτικής αποστασιοποίησης και ένταξης του τραυματικού ή επίμαχου γεγονότος στα ιστορικά του συγκείμενα, γίνεται σταδιακά πιο ικανό να ελέγξει την ψυχαναγκαστική εισβολή του παρελθόντος στο παρόν, να επεξεργαστεί ψυχικά και διανοητικά τις μελανές σελίδες ή τις «μαύρες τρύπες» της ιστορίας του. Δηλαδή η συγκρότηση μιας βούλησης επεξεργασίας του ιστορικού τραύματος λειτουργεί από μόνη της ως καλός αγωγός για την άρθρωση μια συνειδησιακής ροής με σκοπό την κριτική και ιστορικοποιημένη ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν²³».

Ο LaCapra διαχωρίζει τους τρόπους μνημονικής εγγραφής του τραύματος σε δύο κατηγορίες, που όμως λειτουργούν ως επικοινωνούντα τμήματα μιας ενιαίας διαδικασίας. Την πρώτη περιγράφει με τον όρο *acting out* εννοώντας την καταναγκαστική, σχεδόν ακούσια και αέναη επανάληψη των βίαιων τραυματικών σκηνών, γεγονός που οδηγεί στον αποικισμό του παρόντος από το τραυματικό παρελθόν, στην καταστολή της δυνατότητας αποστασιοποίησης ή κριτικής επεξεργασίας του και ενδεχομένως στην αποδόμηση του ίδιου του φορέα της τραυματικής μνήμης²⁴. Αυτού του τύπου την καταναγκαστική, σχεδόν ακούσια και συνεχώς επανερχόμενη μνήμη ο

²³ LaCapra, 2001: 90, στο Κόκκινος – Γατσωτή 2015: 21

²⁴ LaCapra, 2001: 142-143, στο Κόκκινος Γ - Γατσωτή 2015:21 - 22

Sebald (2008: 180) περιγράφει ως «το παλίνδρομο κύμα των εικόνων, που αρνούνται να ξεριζωθούν από τη μνήμη, λειτουργώντας ως φορείς μιας σχεδόν παθολογικής υπερμνησίας σε ένα κατά τα άλλα κενό παρελθόν». Ο LaCapra χρησιμοποιεί για τη δεύτερη κατηγορία τον όρο *working through* εννοώντας την πολυδιάστατη επεξεργασία του τραυματικού γεγονότος, την κριτική αποστασιοποίηση από το τραυματικό παρελθόν, τον έλεγχο της σχέσης μαζί του, χωρίς όμως την προσφυγή στην άκριτη λήθη, γενικότερα την πρόσβαση στο παρόν και στο μέλλον που πλέον δεν αποθαρρύνεται από την καθήλωση στο παρελθόν²⁵. Η επεξεργασία του τραύματος δεν συνιστά μια γραμμική και τελεολογική διαδικασία, που υπερβαίνει οριστικά και δια παντός την κατάσταση του *acting out*. Αποτελεί, απεναντίας, μια επίπονη, ανοιχτή και ποτέ συντελούμενη εντελώς διεργασία στην οποία επανέρχεται το άτομο – θύμα. Μια πιστή καταγραφή των ψυχολογικών μεταπτώσεων που προξενεί στον φορέα της η τραυματική μνήμη, καθώς αυτός επιχειρεί να την επεξεργαστεί (*working through*), μας προσφέρει η συγκλονιστική μαρτυρία του Σλόμο Βενέτσια²⁶ (2008: 223) : «Είναι πολύ παρήγορο να γνωρίζω ότι η μαρτυρία μου δεν πέφτει στο κενό, γιατί το να μιλάω είναι τεράστια θυσία για μένα. Μου ξυπνάει έναν πόνο οξύ που με στοιχειώνει. Εκεί που όλα πάνε καλά, ξάφνου νιώθω απελπισία. Με το που αισθάνομαι λίγη χαρά, αμέσως μέσα μου κάτι νεκρώνει. Είναι σαν να έχεις ένα κουσούρι μέσα σου. Εγώ το λέω “αρρώστια των επιζώντων”. [...] Είναι σαν μια χολή που μου διαβρώνει μόνιμα τις δυνάμεις».

²⁵ LaCapra, 2001: 143-145, στο Κόκκινος Γ - Γατσωτή 2015: 21 - 22

²⁶ Σλόμο Βενέτσια 2008: 223, στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 22

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Blustein, «η ανάδυση στη μνήμη των δεινών που υπέστησαν συγκεκριμένες ομάδες – θύματα, η επίσημη αναγνώρισή τους και η μεταμέλεια γι' αυτά είτε από τις κρατικές αρχές είτε από μεμονωμένους θύτες και συνοδοιπόρους τους, η συμπερίληψη των αρνητικών γεγονότων στον κανόνα της επίσημης ιστορίας, όπως επίσης η κατασκευή μνημείων, η οργάνωση μουσείων και τόπων μνήμης ή η θέσπιση σχετικών τελετών και επετείων δεν είναι παρά η αναμενόμενη μορφή συμβολικής επανόρθωσης της ιστορικής αδικίας²⁷». «Ταυτόχρονα, ωστόσο, και υπό συγκεκριμένους όρους, η ενσωμάτωση αυτή στον κανόνα θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως συλλογική δέσμευση ότι θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια, ώστε, από τη μια πλευρά, να καταπολεμηθούν δραστικά οι μορφές κυριαρχίας και οι μισαλλόδοξες πρακτικές στο παρόν και, από την άλλη, να μην λάβουν χώρα ανάλογα γεγονότα στο μέλλον. Μια τέτοια δέσμευση δείχνει ότι οι πολιτικές μνήμης για τα θύματα της ιστορίας δεν έχουν ουσιαστικό νόημα και αντίκτυπο εάν δεν διαπερνώνται από μια «ηθική μνήμης», που εγγράφει το τραυματικό παρελθόν²⁸».

Ο LaCapra (2001), έχει επισημάνει ότι στην ιστοριογραφική ή διδακτική προσέγγιση οριακών, επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων, όπως το Ολοκαύτωμα, υπάρχουν δύο κατηγορίες πιθανών κινδύνων : η πρώτη αφορά την άρνηση δημιουργίας πρόσφορων και ιστορικοποιημένων νοηματικών πλαισίων που καθιστούν δυνατή την κατανόηση των πολλαπλών φίλτρων τα οποία παρεμβάλλονται μεταξύ του ιστορικού γεγονότος και της αφηγηματικής ανασυγκρότησής του. Πρόκειται για επιστημολογική επιλογή

²⁷ Blustein, 2008: 166, στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 22

²⁸ Blustein, 2008: 168, στο Κόκκινος Γ., - Γατσωτής 2015: 22

που διολισθαίνει προς την εξαντικειμενίκευση της πολλαπλά διαμεσολαβημένης ιστορικής πραγματικότητας, καθώς αποσιωπά σκόπιμα τη φύση και τα όρια των πρωτογενών και δευτερογενών, με τα οποία κατασκευάζεται η εκάστοτε εικόνα του παρελθόντος. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα εξαντικειμενικευμένης μορφής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος ο LaCapra θεωρεί το θεμελιώδες σημασίας βιβλίο του Raul Hilberg (1^η έκδοση το 1961) *The Destruction of the European Jews*, στο οποίο η εξαντικειμενίκευση προκύπτει από τη μεθοδολογική επιλογή του συγγραφέα του να στρέψει τον ερευνητικό φακό όχι στις μαρτυρίες των θυμάτων και των επιζώντων αλλά σε ιστορικές πηγές που αποτυπώνουν την οπτική γωνία των θυτών καθιστώντας με τον τρόπο αυτό αδιάσειστη ιστορική πραγματικότητα τη βιομηχανικά και γραφειοκρατικά οργανωμένη γενοκτονική ψύχωση του γερμανικού εθνικοσοσιαλισμού²⁹.

Στον αντίποδα της αντικειμενιστικής, αλλά ταυτόχρονα, όπως οφείλουμε να παραδεχτούμε, και ιστοριογραφικά εξαιρετικά αξιόπιστης προσέγγισης του Hilberg, ο LaCapra τοποθετεί το βιβλίο του Daniel Goldhagen (1996) *Hitler's Willing Executioners*, επικαλούμενος το ακόλουθο διπλό επιχείρημα: αφενός μεν την ακραία ταύτιση του συγγραφέα του με την οπτική γωνία των θυμάτων, μεθοδολογική επιλογή που παραπλέμπει, στην εκδοχή της παθητικής ή τυφλής ιστορικής ενσυναίσθησης, δηλαδή της απόλυτης και αδιαμεσολάβητης ταύτισης (unmediated identification)³⁰, αφετέρου δε την υιοθέτηση ενός προκατασκευασμένου και μανιχαϊστικής λογικής ερμηνευτικού σχήματος, που

²⁹ LaCapra, 2001: 99-100, στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 23

³⁰ LaCapra, 2001: 102-103, στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 23

δεν αντιστοιχεί στις διαθεσιμότητες των ιστορικών πηγών³¹. Ο LaCapra, διαπιστώνει ότι, αν και ο Goldhagen θέτει ως στόχο του «μια πυκνή περιγραφή του κόσμου των θυτών», στην πραγματικότητα συχνά εκτρέπεται «στην περιγραφή ή ανασυγκρότηση των βιωματικών εμπειριών των θυτών κυρίως μέσα από την ταύτιση του με τα θύματα, όπως ο ίδιος τα φαντάζεται και όπως αυτά αντιλήφθηκαν τους θύτες τους». Αυτή η δεύτερη μορφή εξαντικειμενίκευσης, γίνεται σύμφωνα με τον LaCapra, εξαιρετικά προβληματική όταν βασίζεται σε οπτικό υλικό αναφορικά με το Ολοκαύτωμα, το οποίο ούτως ή άλλως, λόγω της αμεσότητας της εικόνας, δημιουργεί ευκολότερα την ψευδαίσθηση της αδιαμεσολάβητης κατάδυσης στον σκληρό πυρήνα των ιστορικών γεγονότων, ενεργοποιώντας, συγχρόνως, και έναν δευτερογενή κίνδυνο: την αποδόμηση του εαυτού του θεατή, την ηθική και συναισθηματική κατάρρευσή του, μπροστά στην ωμότητα της οπτικής εντύπωσης, η οποία μπορεί να δημιουργήσει και μια δευτερογενή τραυματική ή θυματική ιστορική συνείδηση³². Είναι ευνόητο ότι η συγκριτική και αντιστικτική προσπέλαση των ασύμβατων ή τεμνόμενων ενίοτε οπτικών γωνιών τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων διασφαλίζει τουλάχιστον σε επίπεδο μεθοδολογικών αρχών την κατά το δυνατόν σφαιρικότερη ανασυγκρότηση των πολλαπλών ή και αντιφατικών ενδεχομένως όψεων της ιστορικής πραγματικότητας.

Στο βιβλίο «Ιστορία και Τραύμα» των Françoise Davoine, Jean-Max Gaudillière, διαβάζουμε : «Ένας από τους τρόπους να απεικονίζει κανείς την εξ ορισμού μη απεικονίσιμη αρχή του Πραγματικού είναι να την προσεγγίσει

³¹ LaCapra, 2001: 100, στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 23-24

³² LaCapra, 2001: 101-102, στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 23-24

στον σύνδεσμό της με τις άλλες δύο κατηγορίες του Συμβολικού και του Φαντασιακού, που πήραν την μορφή του βορρόμειου κόμβου (RSI) την οποία ο Lacan δανείστηκε από το οικόσημο των Βορρομαίων. Ο κόμβος αυτός αποτελείται από τρεις αλληλένδετους δακτυλίους, όπως περίπου στο έμβλημα των Ολυμπιακών Αγώνων. Όμως το δέσιμο είναι διαφορετικό: εάν οποιοσδήποτε από τους τρεις κοπεί, οι άλλοι δυο μένουν ελεύθεροι. Αυτή η αποσύνδεση είναι για τον Lacan η ίδια η μορφή της τρέλας³³».

Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται οι δύο Γάλλοι ψυχαναλυτές με την πλούσια εμπειρία τους πάνω στην κλινική του τραυματικού, δουλεύοντας με ανθρώπους που έχουν υποστεί προσωπικά ψυχικά τραύματα μέσα από πολέμους και καταστροφές. «Η τρέλα σε βαθύτερο επίπεδο αποτελεί μία έντονη προσπάθεια να φέρει στην επιφάνεια έναν αποκλεισμένο κοινωνικό δεσμό»³⁴. Και όπως σημειώνει ο επιμελητής της έκδοσης του βιβλίου στα ελληνικά³⁵, ο ψυχολόγος-ψυχαναλυτής Γιάννης Γκιάστας, παρόλο που το βιβλίο αυτό εντάσσεται στο χώρο της ψυχαναλυτικής κλινικής των ψυχώσεων έχει την ιδιαιτερότητα ότι οι συγγραφείς «εστιάζουν στην υποκειμενική συνάρθρωση του ατόμου με τον κοινωνικό δεσμό. Η τρέλα γίνεται η λογική συνέπεια της διάρρηξης του κοινωνικού δεσμού που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά». Σύμφωνα με τον επιμελητή, τα κομμάτια αυτά της ιστορίας είναι αποκομμένα, όχι απωθημένα και ο χρόνος ακινητοποιημένος στον τόπο του τραυματικού, «τόπο με μία μαθηματική έννοια, ικανό να “χωρέσει” την κατάρρευση των συντεταγμένων του “κόσμου

³³ Davone και Gaudilliere 2013: 103

³⁴ Από τον πρόλογο στην αμερικάνικη έκδοση, του Gerard Fromm, διευθυντή του Austen Riggs Center

³⁵ Davone και Gaudilliere 2013: 7-12

που ζούμε»». Η μόνη δυνατότητα πρόσβασης είναι η μεταβίβαση. Μέσα από τις ρωγμές του ίδιου του αναλυτή, ρωγμές που έχει διαβεί με την προσωπική, επίπονη διεργασία της ανάλυσής του και οι οποίες «τον πληροφορούν για την επαφή του με τις περιοχές καταστροφής». Καλείται τότε σε μία επείγουσα συνάντηση με τον ασθενή όπου η «εγγύτητα» είναι μία κομβική έννοια ώστε να βάλει ο ίδιος σε λόγια το τραύμα του άλλου. Ή μάλλον στο «όνομα του άλλου και στο όνομα όλων των μελών της γενιάς και των προγόνων που το άτομο αυτό αντιπροσωπεύει» (Gerard Fromm). Να ενεργοποιήσει, όπως σε ένα ηφαίστειο, αυτό που ήταν σβησμένο. Γίνεται κατ' αυτό τον τρόπο μία εργασία πάνω σε γενεές και τόπους, σα να αναλαμβάνει μία φωνή, «ένα υποκείμενο» να φέρει στο φως την αλήθεια της ιστορίας. Έτσι «αντιπαραβάλλοντας, ψυχανάλυση και ιστορία, οι δύο επιστημονικοί κλάδοι ήταν φτιαγμένοι για να συναντηθούν»³⁶.

Πράγματι, στην ψυχανάλυση ο ψυχισμός εμφανίζεται κυριαρχούμενος από ασύνειδες αναμνήσεις, από τη θαμμένη ιστορία των ατόμων και, κυρίως από το πιο μακρινό παρελθόν, αυτό της πιο τρυφερής παιδικής ηλικίας. Μολοταύτα, η Μαρία Βοναπάρτη για παράδειγμα, παραπέμποντας στον Φρόυντ, εγκαλεί την ψυχανάλυση για τη σημασία που αποδίδει το παρελθόν: «Οι διαδικασίες του συστήματος του ασυνειδήτου είναι διαχρονικές, δηλαδή δεν ρυθμίζονται χρονικά, δεν τροποποιούνται από το χρόνο που περνά, δεν έχουν, με λίγα λόγια, καμία σχέση με τον χρόνο. Η σχέση με το χρόνο συνδέεται με το έργο του συστήματος του συνειδητού»³⁷.

³⁶ Κριτικές – Παρουσιάσεις, Βέρα Παύλου, Ιστορία και τραύμα, "Η Αυγή", 23.11.2014

³⁷ Λε Γκοφ 1998: 44

Τα νοήματα, είναι τα στοιχεία εκείνα που «προσδίδουν το αίσθημα του σοκ και του φόβου, και όχι τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα» όσο ακραία, τραυματικά και οριακά είναι³⁸. Αυτό πιστοποιείται από τη δομική – γενετική σύνδεση εθνικών μύθων και συλλογικών τραυμάτων στο πλαίσιο του εθνικισμού όπως επίσης από τη διαπίστωση ότι «οι κοινωνίες μπορούν να βιώσουν μαζικές καταστροφές που όμως δεν ανάγονται αμέσως και κατά μηχανιστικό τρόπο στο καθεστώς του συλλογικού τραύματος». Αλλά και αντίστροφα, αυτό – πιστοποιείται και από την επίγνωση ότι κάτι ανυπόστατο, πλασματικό και ψευδές, μια συνομοσιολογική, επί παραδείγματι, ερμηνεία της ιστορίας, μπορεί να μετεξελιχθεί σε πρωταρχικό συλλογικό τραύμα, όπως, εξάλλου, με τη γνωστή ιδεολογία του Χίτλερ ότι τάχα ο διεθνής Εβραϊκός παράγοντας ήταν αποκλειστικός αίτιος για την ήττα της Γερμανίας στον Α' Π.Π. και τις επαχθέστερες διευθετήσεις που επακολούθησαν³⁹.

Σύμφωνα με τον Alexander, τα δομικά στοιχεία ενός τραυματικού ιστορικού αφηγήματος είναι τέσσερα: α) ο προσδιορισμός του αιτίου και της φύσης της συλλογικής οδύνης, β) η αναγνώριση της θυματοποιημένης ομάδας, ο εντοπισμός των λόγων δίωξης ή εξόντωσής της, καθώς και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων της διωκτικής πρακτικής των θυτών, γ) η μερική ή καθολική σημασία της δίωξης ή της εξόντωσης του θύματος και δ) η ταυτοποίηση του θύτη και ο καταλογισμός και επιμερισμός ευθυνών, διαδικασίες που εκ των πραγμάτων διαμεσολαβούνται από ιστορικές συγκυρίες, ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες και ειδικές ερευνητικές μέριμνες, όπως συμβαίνει, λόγου χάρη, στη περίπτωση της ηττημένης Γερμανίας, όπου

³⁸ Alexander 2004: 9 στο Κόκκινος 2015: 218-219

³⁹ Alexander 2004: 9, στο Κόκκινος 2015: 218-219

η ενοχή κατά περιόδους, βάρυνε εναλλακτικά τους ώμους του Χίτλερ, τον γενοκτονικό μηχανισμό που είχαν συγκροτήσει οι ναζιστές, τον τακτικό γερμανικό στρατό, συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις ή και ολόκληρο το γερμανικό λαό⁴⁰.

Η ηγεμονία ενός νέου ιστορικού αφηγήματος επικεντρωμένου στην έννοια του τραύματος ενσαρκώνεται σταδιακά στις ακόλουθες «θεσμικές αρένες» : πρώτον, στο πεδίο της θρησκευτικότητας – ιδίως της Εβραϊκής – όπου ο ίδιος ο θεός μετατρέπεται ενίοτε από κριτή σε κρινόμενο και όπου το τραύμα της μαζικής εξόντωσης μπορεί να νοηματοδοτηθεί είτε ως θεοδικία είτε ως διαμαρτυρία εναντίον της Θείας αδιαφορίας ή βούλησης είτε, τέλος, ως απόδειξη της ίδιας της ανυπαρξίας του Θεού, εφόσον αν υπήρχε Θεός δεν θα μπορούσε παρά να αποτρέψει τέτοια πρωτόγνωρα δεινά⁴¹. Δεύτερον, στο επίπεδο της αισθητικής που αυτό διακυβεύεται είναι η φαντασιακή ταυτοποίηση, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική φόρτιση ή κάθαρση με τη χρήση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων. Τρίτον, στο επίπεδο της δικαστικής διερεύνησης, που αφορά τη συγκρότηση διεθνών δικαστηρίων για την πάταξη εγκλημάτων εναντίον της ανθρωπότητας, την αναγνώριση της ενοχής εκ μέρους των θυτών, την επιδίκαση ποινών και την υλική ή ηθική αποκατάσταση των θυμάτων. Τέταρτον, στο επίπεδο των ΜΜΕ, της πολιτιστικής βιομηχανίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που, από τη μια πλευρά, κάνουν πραγματικότητα την εσωτερίκευση του τραύματος, ενώ, παράλληλα, το αλλοιώνουν και το ουδετεροποιούν διαμορφώνοντας στάσεις, στη βάση των οποίων εντοπίζονται ο συναισθηματισμός, κορεσμός, η

⁴⁰ Alexander 2004: 13 – 15, στο Κόκκινος 2015: 218-219

⁴¹ Alexander 2004: 15, στο Κόκκινος 2015: 218-219

ιστορική σχετικοποίηση και ο συμψηφισμός δεινών. Πέμπτον, στο επίπεδο της κριτικής γραφειοκρατίας, της κυβερνητικής πολιτικής και της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπου η θεσμοποίηση της τραυματικής μνήμης καταλήγει σχεδόν αναπόδραστα στη ρουτινοποίηση του τραύματος ή στη διεκδίκηση ισότιμου μνημονικού καθεστώτος με άλλες ανταγωνιστικές κοινότητες μνήμης.

Ο Ζαν Πιαζέ αντιτείνει μια διαφορετική κριτική προς τον φροϋδισμό: το παρελθόν που συλλαμβάνει η ψυχαναλυτική εξέταση δεν αποτελεί ένα πραγματικό παρελθόν, αλλά ένα παρελθόν που έχει ανακατασκευασθεί: « Αυτό που μας προσφέρει τούτη η διεργασία είναι η τρέχουσα αντίληψη του υποκειμένου για το παρελθόν του, και όχι μια άμεση γνώση γι' αυτό το παρελθόν... Κι όπως, είπε ο Erikson, ο οποίος είναι ένας μη ορθόδοξος ψυχαναλυτής, το παρελθόν ανακατασκευάζεται σε συνάρτηση προς το παρόν στον ίδιο βαθμό που το παρόν ερμηνεύεται μέσα από το παρελθόν. Υπάρχει αλληλόδραση. Ενώ για τον ορθόδοξο φροϋδισμό, το παρελθόν είναι εκείνο που καθορίζει την τρέχουσα συμπεριφορά του ενηλίκου. Αυτό, λοιπόν το παρελθόν, πως το γνωρίζετε; Το γνωρίζετε δια μέσου των αναμνήσεων, οι οποίες έχουν, οι ίδιες, ανασυσταθεί μέσα σε ένα πλαίσιο, που είναι το πλαίσιο του παρόντος και σε συνάρτηση προς αυτό το παρόν».⁴²

Σε κάθε περίπτωση, η επιτάχυνση της ιστορίας κατέστησε απαράδεκτο τον επίσημο ορισμό της ιστορίας. Πρέπει να δημιουργηθεί μια πραγματική σύγχρονη ιστορία, μια ιστορία του παρόντος. Αυτή προϋποθέτει ότι δεν θα υφίσταται πλέον μονάχα ιστορία του παρελθόντος, ότι θα τελειώσουμε με τη «μία ιστορία», που ερείδεται σε μια καθαρή τομή του παρόντος και του

⁴² J. Piaget, επιμ, J. Cl. Bringuier 1977: 181 στο Λε Γκοφ 1998: 45

παρελθόντος⁴³, και πως θα αποπονηθούμε «την παραίτηση από τη γνώση του παρόντος τη στιγμή ακριβώς που το παρόν αλλάζει φύση και πληρείται με τα στοιχεία τα οποία συλλαμβάνει η επιστήμη για να τα χρησιμοποιήσει προκειμένου να γνωρίσει το παρελθόν»⁴⁴.

⁴³ Le Goff, 1998: 48

⁴⁴ P. Nora, J. Le Goff (επιμ.): 468

2. Σχέσεις μνήμης, λήθης και τραύματος

Η έννοια της μνήμης συνιστά μια έννοια – σταυροδρόμι. Η μνήμη, ως ιδιότητα διατήρησης ορισμένων πληροφοριών, παραπέμπει κατ' αρχάς σε ένα σύνολο φυσικών λειτουργιών χάρη στις οποίες ο άνθρωπος κατ' αρχάς σε ένα σύνολο φυσικών λειτουργιών χάρη στις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να ενεργοποιεί εντυπώσεις ή πληροφορίες οι οποίες έχουν παρέλθει και τις οποίες εκείνος αναπαριστά ως παρελθούσες. Από αυτή την άποψη, η μελέτη της μνήμης άπτεται της ψυχολογίας, της ψυχοφυσιολογίας, της νευροφυσιολογίας, της βιολογίας και, ως προς τις διαταραχές της μνήμης, η κυριότερη των οποίων είναι η αμνησία, άπτεται της ψυχιατρικής⁴⁵.

Ορισμένες διαστάσεις της μελέτης της μνήμης από την τάδε ή την δείνα από αυτές τις επιστήμες μπορούν να επικαλεσθούν, είτε μεταφορικά είτε συγκεκριμένα, ορισμένα χαρακτηριστικά και προβλήματα της ιστορικής και της κοινωνικής μνήμης. Η έννοια της μάθησης, σημαντική για τη φύση απόκτησης της μνήμης, μας οδηγεί στο να ενδιαφερθούμε για τα διάφορα συστήματα καλλιέργειας της μνήμης που υπήρξαν σε διάφορες κοινωνίες και σε διαφορετικές εποχές: τις μνημοτεχνικές. Όλες οι θεωρίες που, ως ένα βαθμό, οδηγούσαν στην αντίληψη για μια, λίγο – πολύ, μηχανική ενεργοποίηση των μνημονικών ιχνών έχουν εγκαταλειφθεί προς όφελος πιο σύνθετων αντιλήψεων για τη μνημονική δραστηριότητα του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος: «Η διαδικασία της μνήμης στον άνθρωπο προκαλεί τη μεσολάβηση όχι μονάχα της διάταξης ιχνών αλλά και της επανάγνωσής τους», και «οι διαδικασίες επανανάγνωσης μπορούν να προκαλέσουν την

⁴⁵ C. Flores, λήμμα «Μνήμη» στην Encyclopaedia Universalis στο ΛεΓκοφ 1998: 87

παρέμβαση πολύ περίπλοκων νευρικών κέντρων και ενός μεγάλου τμήματος φλοιού», ακόμα και αν υφίσταται «ένας ορισμένος αριθμός εγκεφαλικών κέντρων που έχουν εξειδικευθεί στον προσδιορισμό του μνημονικού ίχνους»⁴⁶.

Η μελέτη ιδιαίτερα της απόκτησης της μνήμης από τα παιδιά επέτρεψε να διαπιστώσουμε το σπουδαίο ρόλο που ενέχει η νοημοσύνη. Στην ίδια γραμμή σε αυτή τη θέση, η Scandia de Schonon διακηρύσσει: «Το χαρακτηριστικό των αντιληπτικό – γνωστικών συμπεριφορών που μοιάζει για μας θεμελιώδες είναι η ενεργητική, δημιουργική διάσταση αυτών των συμπεριφορών»⁴⁷ και προσθέτει «γι' αυτόν το λόγο μπορούμε να καταλήξουμε ευχόμενοι να αναπτυχθούν κατοπινές έρευνες που θα πραγματεύονται το πρόβλημα των μνημονικών ενεργειών, επανατοποθετώντας τες στο σύνολο των αντιληπτικό – γνωστικών ενεργειών, στο σύνολο των ενεργειών που αποβλέπουν είτε στο να οργανωθούν κατά έναν καινούριο τρόπο στο πλαίσιο της ίδιας κατάστασης είτε στο να προσαρμοσθούν σε καινούριες καταστάσεις. Μόνο με αυτό το τμήμα, ίσως, θα κατανοήσουμε μια μέρα τη φύση της ανθρώπινης ανάμνησης που δυσχεραίνει τόσο υπέρμετρα τις προβληματικές μας»⁴⁸.

Εξ ου και διάφορες πρόσφατες αντιλήψεις για τη μνήμη οι οποίες αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα των δομικών διαστάσεων, των ενεργειών αυτό – οργάνωσης. Τα φαινόμενα της μνήμης, τόσο στις βιολογικές όσο και στις ψυχολογικές τους διαστάσεις, δεν είναι παρά τα αποτελέσματα δυναμικών συστημάτων οργάνωσης και δεν υφίστανται παρά «στο βαθμό που

⁴⁶ Morin & Piattelli – Palmarini: 356 στο ΛεΓκοφ 1998: 88

⁴⁷ De Schonon: 294 στο ΛεΓκοφ 1998: 88

⁴⁸ De Schonon: 302 στο ΛεΓκοφ 1998: 88

η οργάνωση τα συγκρατεί ή τα ανασυστήνει»⁴⁹. Κάποιοι επιστήμονες οδηγήθηκαν λοιπόν στο να παραλληλίσουν τη μνήμη με φαινόμενα που άπτονται άμεσα των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών των ανθρώπων.

Έτσι ο Pierre Janet, στο *Η εξέλιξη της μνήμης και της έννοιας του χρόνου* (1922), «θεωρεί πως η θεμελιακή μνημονική πράξη είναι η “αφηγηματική συμπεριφορά”, η οποία χαρακτηρίζεται κατά πρώτο λόγο από την κοινωνική λειτουργία της, αφού συνιστά κοινοποίηση στους άλλους μιας πληροφορίας εν τη απουσία του γεγονότος ή του αντικειμένου που συνιστά το κίνητρό της». Εδώ παρεμβάλλεται το «γλωσσικό σύστημα- προϊόν το ίδιο της κοινωνίας»⁵⁰. Ο Henri Atlan, μελετώντας τα αυτό-οργανωτικά συστήματα, παραλληλίζει «γλωσσικά συστήματα και μνήμες»: «Η χρησιμοποίηση ενός προφορικού, και κατόπιν γραπτού, γλωσσικού συστήματος αποτελεί στην πραγματικότητα μια καταπληκτική επέκταση των δυνατοτήτων αποθήκευσης της μνήμης μας, η οποία μπορεί, χάρη σε αυτό, να βγει από τα φυσικά όρια του σώματός μας για να εναποθηκευτεί είτε στους άλλους είτε στις βιβλιοθήκες. Αυτό σημαίνει πως, πριν να μιληθεί ή να γραφεί, ένα ορισμένο γλωσσικό σύστημα υφίσταται ως μορφή αποθήκευσης της πληροφορίας στο πλαίσιο της μνήμης μας»⁵¹.

Είναι επιπλέον προφανές, ότι οι διαταραχές της μνήμης, οι οποίες, πέρα από την αμνησία, μπορούν επίσης να εμφανισθούν στο επίπεδο του γλωσσικού συστήματος, με την αφασία, πρέπει σε πολυάριθμες περιπτώσεις να διαγνώνονται και κάτω από το φώς των κοινωνικών επιστημών. Από την

⁴⁹ J. Piaget 1970 στο ΛεΓκοφ 1998: 88

⁵⁰ C. Flores:12 στο ΛεΓκοφ 1998: 88

⁵¹ Morin & Piattelli – Palmarini: 461 στο ΛεΓκοφ 1998: 89

άλλη, σε μεταφορικό επίπεδο, που έχει όμως μία σημασία, όπως η αμνησία όχι μόνο είναι μια αναταραχή για το άτομο αλλά και συνεπάγεται περισσότερο ή λιγότερο σοβαρές διαταραχές για την προσωπικότητα, έτσι και η απουσία ή η απώλεια, εκούσια ή ακούσια, της συλλογικής μνήμης στους λαούς και στα έθνη μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές διαταραχές για τη συλλογική ταυτότητα. Οι δεσμοί ανάμεσα στις διάφορες μορφές μνήμης μπορούν να παίρνουν έναν όχι μεταφορικό, αλλά πραγματικό χαρακτήρα. Ο Jack Goody παρατηρεί, για παράδειγμα: «Σε όλες τις κοινωνίες, τα άτομα κατακρατούν μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών στη γενετική τους κληρονομιά, στη μακροπρόθεσμη μνήμη και, προσωρινώς, στην ενεργή μνήμη»⁵².

Σύμφωνα με τον Andre Leroi – Gourhan, στο *Η μνήμη και οι ρυθμοί*, δεύτερο τόμο του *Η χειρονομία και ο λόγος*, εκλαμβάνει τη μνήμη με μια πολύ ευρεία σημασία και, ταυτόχρονα, διακρίνει τρεις τύπους μνήμης: ειδολογική μνήμη, εθνοτική μνήμη, τεχνητή μνήμη. «Η μνήμη γίνεται αντιληπτή σε αυτόν τον τόμο με μια πολύ ευρεία σημασία. Είναι όχι μια ιδιότητα της νόησης, αλλά το υπόβαθρο, όποιο κι αν είναι αυτό, πάνω στο οποίο εγγράφονται οι αλυσίδες ενεργειών. Μπορεί κανείς να κάνει λόγο για μία “ειδολογική μνήμη” προκειμένου να ορίσει την παγίωση των συμπεριφορών των ζωικών ειδών, για μια “εθνοτική μνήμη” που εξασφαλίζει την αναπαραγωγή συμπεριφορών στις ανθρώπινες κοινωνίες και, κατά τον ίδιο τρόπο, για μια “τεχνητή μνήμη”, ηλεκτρονική στην πιο πρόσφατη εκδοχή της, η οποία εξασφαλίζει, χωρίς

⁵² L' Homme 1977: 3-5 στο ΛεΓκοφ 1998: 89

προσφυγή στο ένστικτο ή στην κρίση, την αναπαραγωγή των αλυσιδωτών μηχανιστικών ενεργειών⁵³».

Σε μια εποχή πολύ πρόσφατη, η ανάπτυξη της κυβερνητικής και της βιολογίας εμπλούτισαν σημαντικά, κυρίως μεταφορικά και σε σχέση προς τη συνειδητή ανθρώπινη μνήμη, την έννοια της μνήμης. Κάνουμε λόγο για μνήμη των υπολογιστών, και ο γενετικός κώδικας παρουσιάζεται ως μνήμη της κληρονομικότητας⁵⁴. Αυτή, όμως, η επέκταση της μνήμης στη μηχανή, και την ίδια στιγμή, παραδόξως, στη ζωή, είχε άμεσο αντίκτυπο στις έρευνες των ψυχολόγων πάνω στη μνήμη, οι οποίες πέρασαν από ένα κυρίως εμπειρικό στάδιο σε ένα πιο θεωρητικό: «Αρχής γενομένης από το 1950, τα ενδιαφέροντα μεταβάλλονται ριζικά, εν μέρει κάτω από την επίδραση των καινούριων επιστημών, όπως είναι η κυβερνητική και η γλωσσολογία, και πραγματοποιούν μια πιο καθαρά θεωρητική επιλογή»⁵⁵.

Τέλος, οι ψυχολόγοι, οι ψυχαναλυτές έχουν επιμείνει, είτε αναφορικά με την ενθύμηση είτε αναφορικά με τη λήθη, πάνω στις συνειδητές ή ασύνειδες χειραγωγήσεις τις οποίες ασκούν το συμφέρον, η συναισθηματικότητα, η επιθυμία, η αναστολή, η λογοκρισία πάνω στην ατομική μνήμη. Κατά τον ίδιο τρόπο, η συλλογική μνήμη έχει αποτελέσει ένα σημαντικό διακύβευμα στο πλαίσιο της πάλης των κοινωνικών δυνάμεων για την εξουσία. Μια από τις ύψιστες φροντίδες των τάξεων, των ομάδων, των ατόμων που κυριάρχησαν και κυριαρχούν στις ιστορικές κοινωνίες είναι να καταστούν κύριοι της μνήμης και της λήθης. Οι λήθες, οι σιωπές της ιστορίας είναι ενδεικτικές αυτών των

⁵³ ΛεΓκοφ 1998: 90

⁵⁴ F. Jacob 166-168 στο ΛεΓκοφ 1998:90

⁵⁵ A. Lieury1971: 789 στο ΛεΓκοφ 1998: 90

μηχανισμών χειραγώγησης της συλλογικής μνήμης. Η μελέτη της κοινωνικής μνήμης συνιστά έναν από τους θεμελιακούς τρόπους προσέγγισης των προβλημάτων του χρόνου και της ιστορίας, σε σχέση προς τα οποία η μνήμη άλλοτε αποσύρεται και άλλοτε υπερχειλίζει⁵⁶.

Εδώ και πολλά χρόνια η μνήμη «εκρήγνυται», τόσο μέσω των θεωρητικών μελετών για τους μηχανισμούς της μνήμης και της λήθης, ατομικής, και, κυρίως, συλλογικής, όσο και της ανάδειξης της απωθημένης ή θρυμματισμένης μνήμης και της εντατικής καλλιέργειάς της, ως πυρηνικού συστατικού των ταυτοτήτων⁵⁷. Σύμφωνα με τον Κόκκινο⁵⁸, το φαινόμενο αυτό σε θεωρητικό επίπεδο, συνδέεται με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών και της κοινωνικής ανθρωπολογίας, τις ψυχαναλυτικές θεωρίες και την ψυχοϊστορία, αλλά και τη μεταμοντέρνα στροφή στην ιστοριογραφία, ενώ σε κοινωνικό και πολιτικοϊδεολογικό με τη χειραφέτηση των μειονοτήτων, την ανάσυρση στην επιφάνεια ξεχασμένων ταυτοτήτων ή την ανάδυση νέων, καθώς και την παγκοσμιοποίηση. Έχει προσλάβει, μάλιστα, τέτοιες διαστάσεις, ώστε να γίνεται λόγος για το «σύνδρομο της έκρηξης της μνήμης» ή της «μεταμνήμης».

Η συζήτηση για το περιεχόμενο του όρου «συλλογική ή κοινωνική μνήμη» και των σχέσεών του με την «ιστορική μνήμη» είναι ακόμη ανοιχτή⁵⁹. Για μερικούς η διάκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών μνήμης, με την πρώτη να συνδέεται με τη συνέχεια και τη λειτουργικότητα της παράδοσης, να περιορίζεται στη διάσωση των βιωμένων εμπειριών και να αναφέρεται σε ολόκληρη την

⁵⁶ ΛεΓκοφ 1998: 90

⁵⁷ Berliner 2005: 197-211 - Rosenfeld, 2009: 122-158 στο Κόκκινος 2015: 13

⁵⁸ Κόκκινος 2015: 13-14

⁵⁹ Lloyd 2002:46-57 στο Κόκκινος 2015: 14

κοινωνία, ενώ με τη δεύτερη να αφορά κυρίως τη διαμεσολαβητική εργασία των ιστορικών και την εξωτερική αναπαράσταση του παρελθόντος, συνεχίζει να μένει ισχυρή⁶⁰. Ωστόσο, οι περισσότεροι, λαμβάνουν το παρόν, ως «δώρο» προς τις επόμενες γενεές, γιατί θεωρείται ότι εμπεριέχει ένα είδος συνείδησης που αποσκοπεί στο να μεταδώσει αξίες, μνήμη και ταυτότητα. Με την έννοια αυτή, η ιστορική συνείδηση όχι μόνο δεν αντιτίθεται προς τη συλλογική μνήμη, αλλά μπορεί να εκληφθεί ως μια αναπτυγμένη και οργανωμένη μορφή της, οπότε, έτσι θεωρούμενη, μπορεί να εξισωθεί με την ιστορική μνήμη.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Gadamer, η εμφάνιση της ιστορικής συνείδησης αποτελεί, ίσως, την πιο σημαντική επανάσταση της νεωτερικότητας, επειδή μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον για την ιστορικότητα του παρόντος⁶¹. Κατά το Ricoeur, σημαντικό βήμα για τη σύζευξη της συλλογικής μνήμης με την ιστορία αποτελεί και η βασική προϋπόθεση προς τούτο, ότι δηλαδή η μνήμη υπόκειται στο «καθήκον εργασίας», στην ιστοριογραφική επεξεργασία της με άλλα λόγια.

Η μνήμη και η ιστορία, ακόμη κι αν αποτελούν παράλληλα φαινόμενα, έχουν σχέση μεταξύ τους, γιατί και οι δύο ανήκουν στην ιστορική κουλτούρα. Δίνουν νόημα στο παρελθόν και τα κατάλοιπά του και συνδέονται με τη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης. Μολοταύτα, το τι και γιατί οι κοινωνίες θυμούνται ή ξεχνούν είναι κάτι που έχει να κάνει με την πολιτική των ταυτοτήτων, τη διαχείριση των αξιών και τον σχεδιασμό του μέλλοντος⁶². Ανάμεσα στην απώλεια και τη διατήρηση βρίσκεται η απόφαση του τι «αξίζει» να διασωθεί,

⁶⁰ Κόκκινος 2015: 14

⁶¹ Gadamer 1987: 82- 140 στο Κόκκινος 2015: 15

⁶² Gong 2001: 45-57 στο Κόκκινος 2015: 16

απόφαση για την οποία σημαντική ευθύνη έχουν οι ιστορικοί και η ιστορική εκπαίδευση. Γιατί, εκτός από τη φυσική λήθη, υπάρχει και η διαστροφή της, η κατασκευασμένη λήθη, η κοινωνική αμνησία, η οποία, επειδή καθιστά τους ανθρώπους ανίκανους να συνδεθούν με το παρελθόν, συνιστά παθολογικό φαινόμενο. Άλλωστε, η ιστορική μάθηση είναι ζώσα εμπειρία, που με τη σειρά της γίνεται μέρος της συλλογικής μνήμης⁶³.

Απ' την άλλη, η λήθη, δεν αποτελεί αναγκαστικά το αντίθετο της μνήμης. Δεν είναι μόνο το ότι η μνήμη μπορεί να είναι δοτή ή «επεισοδιακή», δηλαδή να αναφέρεται σε ένα παρελθόν εντελώς διαφορετικό από το παρόν, ακόμη και να έχει τη μορφή της κατηγορικής προσταγής, πράγμα που αποτελεί εμπόδιο στην ιστορία και στρεβλώνει την ιστορική συνείδηση. Είναι και η διαπίστωση ότι η λατρεία της μνήμης μπορεί να συνυπάρχει με την ανικανότητα ή την απροθυμία να θυμόμαστε, αφού η υπερμνησία οδηγεί πολύ συχνά στη βιομηχανοποίηση της μνήμης⁶⁴. Με τη σειρά της η τελευταία παράγει ουσιαστικά αμνησία ή καταλήγει σε μια εντελώς φαντασική ανακατασκευή του παρελθόντος, ένα καταναλωτικό υβρίδιο, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «μνημομοϊστορία». Άλλωστε, μνήμη και λήθη αποτελούν για τον Freud μορφές του ίδιου μηχανισμού, ενώ η πρώτη, όντας πάντοτε επιλεκτική, ανέχεται την απώλεια των μνημών.

Για την Ψυχολογία η «κανονική μνήμη», διακρίνεται σε «ρητή» και «άρρητη» και αναφέρεται στους μηχανισμούς και τους τρόπους κωδικοποίησης των συμβάντων στον εγκέφαλο. Η κωδικοποίηση αυτή εκφράζεται, συνήθως, με αφηγήσεις, που αν και είναι κατά βάση ατομικές, συνιστούν κατασκευές στο

⁶³ Κόκκινος 2015: 16

⁶⁴ Αντώνης Λιάκος 1997 στο Κόκκινος 2015: 16

πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Από εδώ προκύπτει και ο κοινωνικός χαρακτήρας της μνήμης. Η κωδικοποίηση των συμβάντων στον εγκέφαλο γίνεται με βάση τα προηγούμενα νοητικά σχήματα. Φυσικά, δεν κωδικοποιείται η ίδια η πραγματικότητα, αλλά η αντίληψη που έχουμε γι' αυτή. Γι' αυτό και η εν λόγω διαδικασία δεν συμβαίνει σε όλους τους ανθρώπους και σε όλα τα κοινωνικό – πολιτισμικά περιβάλλοντα με τον ίδιο τρόπο, αλλά, συχνά, η κωδικοποίηση συντελείται με βάση αλληλοσυγκρουόμενα νοητικά μοντέλα⁶⁵.

Επομένως, είναι γενικά αποδεκτό, ότι η μνήμη δεν αποτελεί μια απλή αποθήκη στον εγκέφαλο του ανθρώπου, αλλά καίριας σημασίας λειτουργία, μέσω της οποίας οργανώνονται σχετικές μεταξύ τους γνωστικές δομές, που φέρουν τάξη στον εγκέφαλο και διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αυτή η προσέγγιση σημαίνει ότι η μνήμη ή η λήθη είναι μια διαδικασία ενεργητικών μνημονικών λειτουργιών, που χρειάζεται σχετικές ευκαιρίες και είναι επιλεκτική. Τι θυμόμαστε και τι ξεχνάμε εξαρτάται κυρίως από τη διαχείριση των ταυτοτήτων από τους πολιτικούς και την κυρίαρχη κουλτούρα. Έτσι οι μνήμες είναι αφηγήσεις, που διαμεσολαβούνται από τις πρακτικές της μνήμης. Το θέμα είναι αν επίμαχα, κρίσιμα ή καταστροφικά γεγονότα, όπως οι γενοκτονίες, δρουν ως «ιστορικές απωθήσεις» ή αν υπάρχει μια «επίσημη μνήμη» που οδηγεί ολόκληρες κοινωνίες στη «συστηματική λήθη» μέσω της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στον μνημονικό χώρο της εμπειρίας και τον ορίζοντα των προσδοκιών⁶⁶.

⁶⁵ Manier - Hirst: 253-262 στο Κόκκινος 2015: 17

⁶⁶ Olick, 2008 – Misztal 2003 – Schacter 2001 στο Κόκκινος 2105: 18

Η κωδικοποίηση του παρελθόντος λειτουργεί διαφορετικά στην περίπτωση της «τραυματικής μνήμης», γιατί αυτή έχει συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν αποφασιστικά τον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων, καθιστώντας πολλές φορές αδύνατη την ένταξή της στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα. Το «τραύμα» που προκαλείται από καταστροφές μεγάλης έντασης και έκτασης, όπως φυσικές ή πολεμικές, οδηγεί στην αποδόμηση του εαυτού και, στη συνέχεια, μέσω των αφηγήσεων γι' αυτό, στην εκ νέου ανασυγκρότησή του. Έτσι, το αφήγημα που προκύπτει για το τραύμα μπορεί να έχει μικρότερη ή μεγαλύτερη σχέση με την πραγματικότητα – ή και καθόλου.

Αν και η τραυματική μνήμη αυτή καθαυτή δεν είναι αφήγημα, αλλά επανεμφανιζόμενη εμπειρία, συχνά ορμητική, ενοχλητική και επεισοδιακή, είναι διαχειρίσιμη ακριβώς μέσω της αφήγησης. Γιατί μέσω της αφήγησης, ο επιζών από μια καταστροφή όχι μόνον ενσωματώνει το τραυματικό επεισόδιο στη ζωή του, αλλά και προσπαθεί να αναλάβει ο ίδιος τον έλεγχο της εμφάνισης των οχληρών μνημών⁶⁷. Έτσι προκύπτει και η σχέση τραυματικής μνήμης με την ιστορική αφήγηση, επομένως και με τη συγκρότηση των ταυτοτήτων. Η μνήμη, λοιπόν, ειδικά η τραυματική, δεν είναι κάτι που ήδη έχουμε, αλλά κάτι που παράγουμε ως άτομα, τα οποία μοιραζόμαστε στοιχεία μιας συγκεκριμένης κουλτούρας⁶⁸

Στην κοινή αντίληψη η ανάδυση, η διατήρηση ή η ενίσχυση της μνήμης συνδέονται με την «αλήθεια» για το τι συνέβη. Στον βαθμό, όμως, που η μνήμη, ιδίως η τραυματική, δεν υπακούει σ' ένα μοντέλο γραμμικής σχέσης

⁶⁷ Brier & Scott 2006 στο Κόκκινος 2015: 19

⁶⁸ Boyer and Wertsch 2009 στο Κόκκινος 2015: 19

μεταξύ της εμπειρίας, του πώς τη θυμόμαστε, του πώς την εκφράζουμε και του πώς τη μεταδίδουμε σε άλλους, θα πρέπει να δεχθούμε ότι η σχέση της με την ιστορία είναι περίπλοκη. Οι σύγχρονες μελέτες για την τραυματική μνήμη εστιάζουν στην λεγόμενη «μεταμνήμη», στη σαφή δηλαδή διάκριση μεταξύ μνήμης και πραγματικότητας, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω αλληλοσυγκρουόμενων νοητικών μοντέλων.

Σε γενικές γραμμές, δύο είναι οι παράμετροι αναφορικά με τη μνήμη και κυρίως με την τραυματική μνήμη σύμφωνα με τον Κόκκινο⁶⁹. Η πρώτη αφορά τη σχέση μεταξύ μνήμης και λήθης, που για τον Freud αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, του ίδιου δηλαδή ψυχολογικού μηχανισμού. Αυτό στην τρέχουσα πρακτική μπορεί να παρατηρηθεί με την εμφάνιση δύο στενά συνδεδεμένων φαινομένων. Αρχικά της «υπερμνησίας» και της «μουσειοποίησης» του κόσμου και δευτερευόντως και της «αμνησίας» ή της «αναισθησίας». Δεν είμαστε μόνο ό,τι θυμόμαστε, είμαστε όμως και ό,τι ξεχνάμε. Συνήθως μάλιστα αυτά που «ξεχνάμε», είναι αυτά που δεν θέλουμε να θυμόμαστε, είτε εμείς οι ίδιοι, είτε μας επιβάλλεται από αλλού να ξεχάσουμε.

Η δεύτερη παράμετρος σχετικά με τη μνήμη και τη τραυματική μνήμη, έχει να κάνει με την απόδοση δικαιοσύνης και αναφέρεται στη σχέση της τραυματικής μνήμης με τις πολεμικές καταστροφές και τις μαζικές εξοντώσεις πληθυσμών, με τραγικές εμπειρίες που σφραγίζουν τη ζωή επιζώντων. Στην περίπτωση αυτή ζητείται επιτακτικά η απόδοση δικαιοσύνης. Η απόδοσή της μπορεί να γίνει εάν και εφόσον αναγνωριστεί και χαρακτηριστεί το εκάστοτε έγκλημα, κατανεμηθούν ευθύνες στους δράστες, θύτες, τιμωρηθούν και αποτραπούν

⁶⁹ Κόκκινος 2015: 20-21

από μελλοντικές πράξεις ιδίου χαρακτήρα και τέλος η χώρα που διέπραξε τα εγκλήματα αυτά να αναμορφωθεί, ώστε να αποτελέσει κράτος δικαίου. Τίποτα όμως από όλα αυτά δεν μας εγγυάται ότι τα αποτελέσματα που θα έχουμε, θα είναι αποτελέσματα που θα αφορούν την απόδοση της δικαιοσύνης.

Η τραυματική μνήμη περνά στην ευθύνη των κληρονόμων της. Όχι αποκλειστικά όμως. Οι προφορικές μαρτυρίες χάνουν την οργανική σχέση που είχαν με τους δημιουργούς τους, αφού η «αμεσότητά» τους στην πορεία των χρόνων, «φορτώνεται» με νέα βιώματα και νέες οπτικές των πραγμάτων. Σύμφωνα με αρκετούς ψυχαναλυτές, ψυχιάτρους και κοινωνικούς ψυχολόγους, η διαγενεακή μεταβίβαση του τραύματος του Ολοκαυτώματος από τους επιζώντες γονείς (οι οποίοι ούτως ή άλλως πάσχουν από το «σύνδρομο του επιζώντος») στα παιδιά τους, ακόμη και στα εγγόνια τους, δεν συγκροτεί μόνο τη λεγόμενη μεταμνήμη. Αναπαράγει επίσης στους επιγόνους – πολιτισμικά και ψυχικά – το ίδιο το τραύμα ως μια μορφή κοινωνικής παθολογίας, η οποία πλήττει κατ' εξοχήν την δεύτερη γενιά. Η διαγενεακή μεταβίβαση του τραύματος δε γίνεται μόνο άμεσα δια της ίδιας της βασανιστικής κοινοποίησης της τραυματικής εμπειρίας, αλλά και έμμεσα διά της υπερβολικής προστασίας των απογόνων από τους επιζήσαντες γονείς ή, αντίστροφα, διά της σύγκρισης με τους εαυτούς τους, της υπερβάλλουσας επιτήρησης ή και της επίκρισης των παιδιών τους για την αδιαφορία τους ή την αποστασιοποίησή τους. Σχηματίζεται έτσι βαθμιαία στους απογόνους ένα παράλληλο, αυστηρό και επιτακτικό υπέρ εγώ, μια μορφή καθήκοντος μνήμης ή ανάγκης διαρκούς υπενθύμισης της ιστορικής μοναδικότητας της τραυματικής εμπειρίας των γονέων ή των παππούδων, της οποίας και οι ίδιοι πλέον αισθάνονται φυσικοί φορείς, συνεχιστές ή και εντολοδόχοι στον πυρήνα

αυτού του καθήκοντος μνήμης, σε αναφορά προς το οποίο διαμορφώνεται η ίδια η ταυτότητα της δεύτερης κυρίως γενιάς, βρίσκει τελικά έδαφος και εισχωρεί η ασύμμετρη σύγκριση των απογόνων με τους επιζώντες μάρτυρες στενούς συγγενείς και κατά τεκμήριο η αυτό- υποτίμηση των πρώτων, η οποία συνοδεύεται από την ασύνειδη σχεδόν ταύτισή τους με τους εξιδανικευμένους γονείς⁷⁰.

Ο βασικός κίνδυνος που εγκυμονεί η μεταμνήμη είναι η πλήρης υιοθέτηση των λεγόμενων τραυματικών γεγονότων σαν μοναδικά, πιστά και αδιαμεσολάβητα στοιχεία, ιερά, μοναδικά και ασύγκριτα. Ο Weismann στο βιβλίο του *Fantasies of Witnessing: Postwar Efforts to experience the Holocaust*, επισημαίνει έναν ακόμα, εξίσου σοβαρό κίνδυνο: δείχνει ότι διανοίγεται μια, σε πρώτο επίπεδο, αθέατη ίσως, αλλά στη πραγματικότητα συνεχώς διαπλατυνόμενη οδός, η οποία οδηγεί από την τραυματική μνήμη των ίδιων των θυμάτων και τη μεταμνήμη των φυσικών κληρονόμων τους σε μια προσθετική μνήμη (*Prosthetic Memory*), που γίνεται κτήμα όλο και ευρύτερων ομάδων ανθρώπων. Μια μνήμη που αφορά ανθρώπους οι οποίοι, μολονότι δεν έχουν καμιά απολύτως συγγενική σχέση με θύματα του ολοκαυτώματος, εντούτοις δομούν την ταυτότητά τους σε αναφορά με τη βιομηχανοποιημένη εξόντωση. Στο επίκεντρο της προσθετικής αυτής μνήμης, που σχεδόν αποικίζεται από την ιεροποιημένη μεταμνήμη του κληρονόμου, βρίσκεται η εμμονή μιας επαναληπτικής βίωσης της εκ των πραγμάτων προσομοιωμένης τραυματικής εμπειρίας των ναζιστικών στρατοπέδων. Η οριακή αυτή τραυματική εμπειρία προσλαμβάνεται σχεδόν με «σωματικό τρόπο» σαν η φαντασιακή βίωση να μπορούσε να ταυτιστεί με την ίδια την εμπειρία των πραγματικών θυμάτων. Η

⁷⁰ Κόκκινος 2015: 188

φαντασιακή αυτή αναβίωση, που έχει τα χαρακτηριστικά της παθητικής ενσυναίσθησης (Empathy), επιτυγχάνεται με την εμμονική χρήση μαρτυριών φωτογραφικού υλικού, επικαίρων, κινηματογραφικών ταινιών, ιστοσελίδων, κλπ που εστιάζουν τρομολαγνικά στη πραγματικότητα της εξόντωσης και της γενοκτονίας, αλλά όχι της διάσωσης, αποστερώντας τα θύματα από τον ιστορικό και πολιτισμικό τους βίοκοσμο. Σε αυτή τη συμπεριφορά σύμφωνα με τον Κόκκινο⁷¹, είναι εμφανής μια σαδομαζοχιστική σαγήνη του ναζιστικού τρόμου: ένδειξη τόσο της κοινωνικής παθολογίας των σύγχρονων δυτικών μετανεωτερικών μητροπόλεων όσο και ενός λανθάνοντος δευτερογενούς ιστορικού τραύματος με ασαφή όρια εξάπλωσης. Παράλληλα, η σαγήνη του ριζικού κακού που συνιστά το Ολοκαύτωμα για το δυτικό πολιτισμό, ή, μάλλον, η αμφίθυμη έλξη και άπωση που αυτό ασκεί δεν μπορεί παρά να είναι ένδειξη και εγκλεισμού σε ένα αυτάρεσκο και ηθικολογικό καθεστώς ιστορικότητας (regime of historicity), που έχει οργανική σχέση με τον μεταμοντέρνο παροντισμό.

Όταν όμως ο Garry Weismann αναλογιζόμενος τα αίτια αλλά και τις συνέπειες της περίφημης «υπόθεσης Wilkomirski»⁷², εφιστά τη προσοχή των αναγνωστών του στην αυξανόμενη επικέντρωση του ενδιαφέροντος των σύγχρονων ανθρώπων στο στοιχείο της φαντασιακής αναβίωσης του τρόμου που ελκύεται από τον ναζιστικό στρατοπεδικό μηχανισμό, σε συνδυασμό με αυτή καθ' εαυτή τη τραυματική εμπειρία της βιομηχανοποιημένης γενοκτονίας, δεν θεωρεί ότι αυτό είναι απόρροια αποκλειστικά και μόνο της παθολογίας της μετανεωτερικής συνθήκης και του παροντιστικού καθεστώτος ιστορικότητας.

⁷¹ Κόκκινος 2015: 189

⁷² Weismann 1999: 210 στο Κόκκινος 2015: 190

Αντιθέτως, έχει τη γνώμη ότι ο διανοητικός, ψυχικός και ηθικός αυτός τροπισμός έλκει την καταγωγή του από την παράδοση που έχει δημιουργηθεί από τη «γραμματεία» του Ολοκαυτώματος είτε στο επίπεδο της πρωτογενούς μαρτυρίας των επιζώντων είτε σε αυτό της λογοτεχνίας, είτε, τέλος, και σε αυτό του κινηματογράφου και των εικαστικών και πλαστικών τεχνών: να δίνεται δηλαδή πρωτεύουσα σημασία στον τρόπο ως ειδοποιό γνώρισμα του ναζισμού, δεσμεύοντας με τον τρόπο αυτό και συνολικό πλαίσιο της ιστορικής κατανόησης⁷³.

Εντούτοις, η στρατηγική αυτή επιλογή, αυτονόητη πάντως και λογική για τους περισσότερους, περιορίζει, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του Weismann, την σφαιρική προσπέλαση της πολυδιάστατης εμπειρίας του Ολοκαυτώματος. Επίσης δημιουργεί μια κυρίαρχη θυματοκεντρική οπτική και μια ιεραρχία πόνου μεταξύ των ίδιων των θυμάτων⁷⁴, ενώ, παράλληλα περιθωριοποιεί κάθε ενδιαφέρον για την κατανόηση και του κόσμου των θυτών, των πρόθυμων συνοδοιπόρων τους, αλλά και όσων αρκέστηκαν από φόβο ή ποικίλες σκοπιμότητες στη σιωπηρή συμμόρφωση στις διαταγές της ναζιστικής εξουσίας. Τέλος, όπως τονίζει, ο τροπισμός αυτός συντελεί ώστε να διαχέεται στη κοινή γνώμη ή ψευδαίσθηση ότι η πρόσβαση στη σύνθετη διαδικασία της βιομηχανοποιημένης εξόντωσης δεν είναι δυνατή παρά μόνο της οδού της τραυματικής εμπειρίας όπως αυτή ανασύρεται από τη μνήμη των επιζώντων⁷⁵.

Επειδή όμως η μνήμη του Ολοκαυτώματος δεν μπορεί παρά να έχει οικουμενική σημασία, χωρίς ωστόσο ούτε να ιεροποιείται ούτε να κατά

⁷³ Weismann 1999: 210-211 στο Κόκκινος 2015: 190

⁷⁴ Weismann 1999: 2010-211 στο Κόκκινος 2015: 190-191

⁷⁵ Weismann 1999: 92, 96, 102 στο Κόκκινος 2015: 191

κερματίζεται ούτε να καθίσταται συμβατική, κορεσμένη και κοινότοπη, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να κληροδοτείται η τραυματική εμπειρία και να ανακαλείται η ιστορική μνήμη της στις μελλοντικές γενιές. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος τόσο της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας και της θεσμοποιημένης ιστορικής εκπαίδευσης όσο και γενικότερα και της ιστορικής κουλτούρας και της Δημόσιας Ιστορίας (Public History), γίνεται σήμερα – περισσότερο από ποτέ – κομβικός και επιτακτικός. Είναι συνάρτηση του γεγονότος ότι η σημασία της προσθετικής μνήμης εκ των πραγμάτων αποβαίνει συνεχώς κρισιμότερη⁷⁶.

⁷⁶ Κόκκινος 2015: 188-191

2.1 Ιστορία και εκπαίδευση

Το περιεχόμενο της ιστορίας από τη φύση του, ασχολείται με τη ζωή και τη δράση του ανθρώπου μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, είτε αυτό είναι φυσικό, είτε ανθρωπογενές. Γιατί όμως υπάρχει η ανάγκη για διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία;

Οι ίδιοι οι άνθρωποι είμαστε ιστορικά όντα, αφού, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τη προηγούμενη παράγραφο, δρούμε και ζούμε μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι ενδιαφέρον και μάλιστα είναι ενδιαφέρον και από τα παιδιά να μαθαίνουν την εξέλιξη του ανθρώπου και μέσα από την κριτική σκέψη που αναπτύσσουν, αντιλαμβάνονται και την δική τους εξέλιξη μέσα στο χρόνο. Πως ένα γεγονός μπορεί να αλλάξει εάν οι συγκυρίες αλλάξουν, πως η ανθρωπότητα εξελίχθηκε και προχώρησε μπροστά μετά από τόσους πολέμους και βιαιότητες ή γιατί σήμερα αυτή η πλευρά της ανθρωπότητας, συνεχίζει να υφίσταται, εξελίσσεται σίγουρα ο άνθρωπος;

Σίγουρα αυτά είναι κάποια ερωτήματα που μέσα από την διδακτική της ιστορίας απαντώνται ή και όχι, μελετώνται και δίνουν σίγουρα ένα κίνητρο στους μαθητές, να ενδιαφερθούν για γεγονότα που δεν ήξεραν καν ότι υπήρχαν. Κατά συνέπεια, εφόσον η ιστορική σκέψη και συνείδηση ενυπάρχει δυνάμει σε κάθε άνθρωπο τότε ως γενικός σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης οποιασδήποτε βαθμίδας μπορεί να τεθεί η ανάπτυξη και εκλέπτυνση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης και συνείδησης με γνώμονα τις κατακτήσεις της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της. Από αυτή την άποψη, επιβεβαιώνεται η οργανική σύνδεση μεταξύ της ιστοριογραφίας, της

επιστημολογίας και της διδακτικής της ιστορίας⁷⁷. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι το ελλιπές ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στην Ιστορία ως σχολικό μάθημα δεν θα πρέπει να αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό, διότι προϋπάρχει ήδη μια ακατέργαστη μορφή της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, η οποία εκδηλώνεται, άλλωστε, στο έντονο ενίοτε ενδιαφέρον τους για τις «παλιές μέρες» και για ποικίλες άλλες διαστάσεις του παρελθόντος, πέρα από τα αναφερόμενα στο σχολικό βιβλίο⁷⁸.

Σήμερα, γνωρίζουμε την αποφασιστική συμβολή της ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση τόσο του εαυτού μας όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή η σύνδεση γνώση τόσο του εαυτού μας όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή η σύνδεση της ιστορίας με το παρόν αποτελεί ταυτόχρονα, με κριτήρια της εκάστοτε εποχής, αφετηρία και αποτέλεσμα της άσκησης δεξιοτήτων προσέγγισης των ιδεών και των συναισθημάτων του ανθρώπου στο παρελθόν, αναπαράστασης με φαντασία και κριτικό νου των ιστορικών δρώμενων και αναστοχασμού των τρόπων ερμηνείας τους με σκοπό την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η επιτόπια έρευνα του επιτόπιου χώρου, η μελέτη των πηγών και η ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων τους, η χρήση σύγχρονων μεθόδων αναπαράστασης των ιστορικών δρωμένων και η παραγωγή επίκαιρου ιστορικού λόγου συνιστούν τα μέσα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών και επίτευξης του σκοπού της σχολικής ιστορίας. Στο βαθμό που η εκπαίδευση

⁷⁷ Κόκκινος 1998 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 36

⁷⁸ Levstik και Barton 2008: 10 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 37

δεν προσανατολίζεται προς αυτόν τον στόχο, η ιστορία ως μάθημα θα υπολείπεται⁷⁹.

Το τι συμβαίνει γύρω μας, το γνωρίζουμε στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Προκειμένου να προσεγγίσουμε τον κόσμο γύρω μας και τη ζωή, χρησιμοποιούμε παροντικά κριτήρια τα οποία σίγουρα βασίζονται σε στερεότυπα πολλών κατηγοριών. Μια καθαρή και πλήρης προσέγγιση των ψυχολογικών όψεων της ζωής του ανθρώπου όμως, βρίσκεται έξω από τα στερεότυπα. Η ελεύθερη βούληση είναι μια καλή λύση, ώστε να προσεγγίσουμε ένα γεγονός όσο πιο κοντά μπορούμε στην πραγματικότητά του. Αυτό είναι το βασικότερο κομμάτι της μελέτης της ιστορικής ζωής του ανθρώπου και το εξωτερικό της ιστορίας και ποικίλες άλλες πηγές είναι οπωσδήποτε σημαντικά, αλλά χρειάζεται να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς τη σημειούμενη από αυτές αναφορικότητα της πραγματικότητας. Τι ρόλο μπορεί να έχει στην έρευνα και τη διδασκαλία όμως η ενσυναισθητική προσέγγιση της ιστορίας; Φυσικά η ιστορία ως μάθημα και ως επιστήμη υπάρχει ως γνωστικό αντικείμενο όπως και κάθε άλλο μάθημα και επιστήμη για να αναδεικνύεται το παροντικό της νόημα στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

Σύμφωνα με την Κάββουρα⁸⁰, αν μετατοπίσουμε το κέντρο του ενδιαφέροντος από τη γενική προσέγγιση της «σχέσης με τη γνώση» προς το πεδίο της ιστορικής γνώσης αναδεικνύεται η ακόλουθη γενική διαπίστωση: η γνώση έχει νόημα, εφόσον φωτίζει κάτι που είναι κοινό μέσα στον κόσμο, κάτι που μπορεί να σχετίζεται με άλλα πράγματα, τα οποία το άτομο έχει ήδη σκεφτεί, με ερωτήματα που έχει θέσει στον εαυτό του ή στο περιβάλλον του.

⁷⁹ <http://ikee.lib.auth.gr/record/278316/files/dounaki.pdf>

⁸⁰ Κάββουρα 2011: 49

Η σχέση που έχουν οι άνθρωποι με την ιστορική γνώση, ξεκινά από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες. Μια πρώτη προσέγγιση αντλεί τη θεωρητική της βάση από την Κοινωνική Ψυχολογία και συγκεκριμένα από τη θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων⁸¹. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις νοούνται ως ένα σύστημα αναφοράς, το οποίο μας επιτρέπει να ερμηνεύουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει, με σκοπό να δίνουμε νόημα στην καθημερινότητά μας. Ως προς το περιεχόμενό τους, αποτελούνται από πληροφορίες, εικόνες, απόψεις, στάσεις και απλοϊκές θεωρίες. Πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής γνώσης, η οποία προσφέρει στα άτομα και στις ομάδες δυνατότητες να προσδιορίσουν τη θέση τους σε σχέση με τις καταστάσεις, τα γεγονότα, τα αντικείμενα, αλλά και τις επικοινωνιακές διαστάσεις, που τα αφορούν. Οι αναπαραστάσεις ως μορφές γνώσης, διαμορφώνονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελούν κοινό κτήμα κοινωνικών ομάδων. Γίνονται αντιληπτές ως τελικά προϊόντα γνώσης και ως διαδικασίες της ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας του πραγματικού κόσμου⁸².

Από τη στιγμή που η ιστορία στράφηκε στην επιστήμη, δανείστηκε από τις άλλες επιστήμες και δημιουργήθηκε ένα θεωρητικό δίκτυο, ένας νέος επιστημολογικός τόπος. Η Διδακτική της ιστορίας, δεν μπορεί να καθιστά προσβάσιμα σε όλους τα ιδιαίτερα στοιχεία της ιστορικής σκέψης. Γι' αυτόν τον λόγο, στρέφεται προς την επιστημολογία της επιστήμης αναφοράς, προκειμένου να αντλήσει πόρους και να επεξεργαστεί την αναγνωσιμότητα της ιστορίας έπειτα να μετασχηματίσει την ιστορική γνώση σε αντικείμενο

⁸¹ Moscovici :1976 στο Κάββουρα 2011: 49

⁸² Κάββουρα 2011: 49-50

μάθησης και στη συνέχεια να προτείνει γνωστικές πράξεις στη διάθεση των εκπαιδευόμενων για οικειοποίηση⁸³.

Το μαθησιακό αποτέλεσμα προκύπτει μέσα από ενέργειες, οι οποίες έχουν νόημα και το νόημά τους δεν είναι αφηρημένο και μετέωρο, αλλά βρίσκεται πάντα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Την πλαισίωση της ιστορικής γνώσης προσφέρει η επιστήμη της ιστορίας. Κάθε τι που συμβαίνει στην σχολική τάξη, κάθε διανοητική ενέργεια και πρακτική, υπαγορεύεται από την επιστήμη αναφοράς. Όταν οι διδακτικές ενέργειες μέσα στην τάξη εναρμονίζονται με το πλαίσιο που υπαγορεύει η επιστήμη, τότε η διδακτική της ιστορίας αποκτά πλήρες νόημα. Έτσι οι μαθητές θα μπορούν να εξασκούνται στη σκέψη και συγκεκριμένα στην ιστορική σκέψη, χωρίς να προκύπτει η μίμηση των ιστορικών, επειδή η επιστήμη προτείνει ορισμένες υποδείξεις.

Πρέπει λοιπόν να υπάρχει πλήρης εγκυρότητα σε κάθε πρακτική του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, στο μάθημα της ιστορίας. Σύμφωνα με την Καββουρά⁸⁴, οι μεταβολές που συμβαίνουν στην ιστοριογραφία, οι μελέτες και οι συζητήσεις που εστιάζουν στα επιστημολογικά ερωτήματα της ιστορίας αποτελούν το πλαίσιο που διασφαλίζει εγκυρότητα στα προτάγματα και τις προσδοκίες για τη μάθηση της ιστορίας, τα οποία η διδασκαλία της οφείλει να καλλιεργήσει. Αποτελούν, επίσης, μια βάση για τη διαμόρφωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και παράλληλα προσφέρουν συνοχή, ανάμεσα στις αναπαραστάσεις τους για την επιστήμη και τις πρακτικές που υιοθετούνται κατά τη διδασκαλία της ιστορίας.

⁸³ Κάββουρα 2011: 72

⁸⁴ Κάββουρα 2011: 73

Η ιστορία στο σχολείο διδάσκεται γιατί, αναπτύσσεται και εκλεπτύνεται μια προϋπάρχουσα διανοητική δεξιότητα των μαθητών, που ανταποκρίνεται στη θεμελιώδη ανάγκη κάθε ανθρώπου να δώσει νόημα στον κόσμο και στον εαυτό του. Αναπτύσσονται και εκλεπτύνονται οι κριτικές, ερμηνευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, με αφετηρία τη μελέτη του Άλλου, αλλά και της ετερότητας και ιστορικότητας του ίδιου του συλλογικού εαυτού στον χρόνο και στον χώρο. Τέλος οι μαθητές στοχάζονται για το ιστορικό πλαίσιο, αποκτώντας έτσι σταθερά σημεία αναφοράς και προσανατολισμού.

Σύμφωνα με τους Barton και Levstik⁸⁵, προτείνουν την υπαγωγή της ιστορικής εκπαίδευσης στη προαγωγή του Συλλογικού Αγαθού. Ως Συλλογικό Αγαθό αντιλαμβάνονται το κοινό έδαφος που δημιουργείται μέσα από διαβουλεύσεις, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και τη δίκαια και αμοιβαία επωφελή συμβίωση των μελών της κοινότητας. Αυτό ισοδυναμεί με την εύρυθμη λειτουργία της παγκόσμιας κοινωνίας, που βασίζεται στις αξίες του δημοκρατικού ανθρωπισμού και εμπνέεται από το όραμα της πλουραλιστικής – συμμετοχικής δημοκρατίας. Υπ' αυτούς τους όρους, υποστηρίζεται η άποψη ότι διδάσκουμε Ιστορία, ώστε να προετοιμάσουμε τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες αφενός να στοχάζονται ουσιαστικά και με ευαισθησία για τα σημαντικά ανθρώπινα ζητήματα, και αφετέρου να είναι ικανοί για την άσκηση της «δημοκρατικής πολιτειότητάς» τους, δηλαδή για διαβουλεύσεις, διαπραγματεύσεις, λήψη αποφάσεων και υπεύθυνη ενεργητική συμμετοχή σε στοχευμένη συλλογική δράση, αντιμετωπίζοντας «τον συνωστισμό και τη φούρια του πλήθους» με τρόπο αποτελεσματικό, δημιουργικό και αμοιβαία ωφέλιμο. Αυτό μπορεί να γίνει αν οι μαθητές,

⁸⁵ Barton και Levstik 2004 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 39

μελετώντας Ιστορία, βοηθηθούν να υπερβούν τα στενά όρια της παρούσας κατάστασης, στην οποία οι ίδιοι εμπλέκονται, αν διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων, τον εντοπισμό των αξιών ή των κινήτρων που καθοδήγησαν τις δράσεις των ανθρώπων του παρελθόντος, την ανάλυση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, την αξιολόγηση των συνεπειών της επιλεγμένης δράσης, την ενσυναισθητική κατανόηση της σκοπιάς του Άλλου. Πρόκειται, με λίγα λόγια για βασικές ιστορικές δεξιότητες, στις οποίες επικεντρώνεται η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας, αντλώντας στοιχεία από την παράδοση τόσο των ανθρωπιστικών όσο και των κοινωνικών επιστημών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο στοχασμός για το ιστορικό παρελθόν μπορεί να προάγει την ανάπτυξη των διανοητικών εκείνων εφοδίων που κρίνονται απαραίτητα για την ενεργητική συμμετοχή στις κοινωνικές και πολιτικές ζυμώσεις μιας συμμετοχικής δημοκρατίας, όπως την ανάπτυξη της προσεκτικής, έλλογης και ευαίσθητης σκέψης, την ικανότητα τεκμηριωμένης υποστήριξης απόψεων, την πρόβλεψη και αξιολόγηση συνεπειών, προεκτάσεων κι ενδεχομένων που υποθετικά εναλλακτικά σενάρια δράσης εγκυμονούν. Σε τελική ανάλυση, και όπως σημειώνουν οι ίδιοι⁸⁶, «είναι μια αισιόδοξη και ιδεαλιστική αντίληψη, αλλά δεν βρίσκουμε λόγο να βάλουμε πιο χαμηλά τον πήχη».

Το μέλημα της προετοιμασίας, μέσω και της ιστορικής εκπαίδευσης, μελλοντικών υπεύθυνων πολιτών δεν αποτελεί καινοτομία. Οι διαφορές, όμως, σε σύγκριση με το παραδοσιακό φρονηματιστικό, μονοπολιτισμικό, μονολιθικό, προ πάντων εθνοκεντρικό και σε μικρότερο βαθμό δυτικοκεντρικό μοντέλο του μαθήματος της ιστορίας, που βασιζόταν κυρίως στην αυταρχική

⁸⁶ Barton και Levstik, 2004: 61

παιδαγωγική των από καθέδρας μεθόδων διδασκαλίας, είναι ότι σήμερα η ενδεδειγμένη προετοιμασία χρειάζεται, να διαπνέεται από αξίες που παραπέμπουν στην Παιδαγωγική της Ειρήνης και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, να στηρίζεται σε περισσότερο ενεργητικές μεθόδους μάθησης, που προϋποθέτουν την κατάφαση της διαφοράς και της διαφωνίας, κινητοποιούν πολύπλευρα το μαθησιακό δυναμικό του υπό τη συγκρότηση υποκειμένου και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας για έκφραση έλλογης και τεκμηριωμένης γνώμης ως απαραίτητης προϋπόθεσης της προετοιμασίας του πολίτη για συμμετοχή στα κοινά, παρά την καταγιριστική επιρροή ενός άπειρου πλήθους ετερόκλητων πηγών πληροφόρησης. Να επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη συγκριτική αποτίμηση ανταγωνιστικών ερμηνειών και τη σύνταξη σύνθετων αφηγημάτων που λαμβάνουν υπόψη τις αντιφάσεις, τα παράδοξα και τις διαφορετικές ερμηνευτικές αποχρώσεις⁸⁷. Να διερευνά ισότιμα τόσο το γεγονός όσο και το πιθανό/ το ενδεχόμενο, αλλά και το ουτοπικό και τέλος να ισορροπεί ανάμεσα στο τι, το πώς και το γιατί της ιστορικής γνώσης⁸⁸.

⁸⁷ Letourneau Moisan, Seixas, 2008: 31-32

⁸⁸ Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 35-40

2.2 Διδασκαλία τραυματικών γεγονότων

Ανάμεσα σε όλους τους διδακτικούς στόχους της ιστορίας που υλοποιούνται σε μια σχολική τάξη, οι μαθητές αρέσκονται με την κινητοποίηση της διανοητικής τους περιέργειας. Πράττοντας κατ' αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών καθώς και η υπεύθυνη προσωπική άποψη. Ένα σχέδιο διδασκαλίας που αφορά τραυματικά γεγονότα, μπορεί να προκαλέσει τα παραπάνω. Ο τρόπος με τον οποίο όμως αυτό θα υλοποιηθεί μέσα στην τάξη, πρέπει να βασίζεται στους γενικότερους διδακτικούς στόχους. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν τις συνέπειες που μπορεί να προκληθούν σε μια κοινωνία μέσα από την προκατάληψη, τον ρατσισμό και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Έπειτα να αντιληφθούν την διαφορετικότητα, να τη σεβαστούν και να την αποδεχθούν. Η διδασκαλία τραυματικών γεγονότων βοηθάει σίγουρα στην κατανόηση του «άλλου» και στη μείωση των ρατσιστικών στερεοτύπων που η κοινωνία, σήμερα, δυστυχώς προωθεί.

Πως όμως τέτοιου είδους θέματα μπορούν να διδαχθούν σε μια σχολική τάξη; Ένας τρόπος αντιμετώπισης, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη⁸⁹, ως προς τη διδακτική στα θέματα καταστροφών, φυσικών, εθνικών, κοινωνικών κλπ. είναι η αποσιώπησή τους, με κύρια επιχειρήματα την προστασία των μαθητών από την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση, την υπέρβαση των συγκρούσεων, την εμπέδωση της ειρήνης και της φιλίας των λαών, αλλά και το γεγονός ότι η αναπαράσταση και η πρόσληψη των καταστροφών δεν είναι ούτε δεδομένη ούτε ομοιογενής. Επιπλέον εκτιμάται ότι η επίμονη ενασχόληση με «προβλήματα – κλειδιά» ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργήσει κλίμα

⁸⁹ Μαυροσκούφης 2008: 71-72

καταστροφολογίας, που μπορεί ίσως να διευκολύνει την προετοιμασία ριζοσπαστικών λύσεων, αλλά και να προκαλέσει στροφή στην ηθικολογία, στον θρησκευτικό φανατισμό ή στον εθνικισμό, οπότε το περιεχόμενο του μαθήματος διαμορφώνεται πλέον όχι με βάση την πολιτική, αλλά τις εκκλήσεις για οπισθοχώρηση και μετάνοια.

Συνεχίζοντας τις προτάσεις του Μαυροσκούφη⁹⁰, ένας άλλος τρόπος είναι η «ουδετεροποίηση» των καταστροφών κυρίως υπό την επίδραση της πολιτικής ορθότητας και με επιχειρήματα παρόμοια με τα προηγούμενα. Στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται και η αντιμετώπιση των διαφορετικών αναπαραστάσεων και ερμηνειών των καταστροφών, με βάση τη λογική του «ιστορικού υβριδίου», το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία των διαφορετικών ερμηνειών, αλλά όχι και του ίδιου του πυρήνα τους. Ωστόσο, τέτοιου είδους προσεγγίσεις δεν είναι αναστοχαστικές, εφόσον υπόκεινται σε μια ιδεολογική οπτική που οδηγεί εύκολα στον εκφυλισμό της διδακτικής σε μια νέου τύπου ηθικοπλαστική και φρονηματιστική διδασκαλία. Εξάλλου, μια τέτοια προσέγγιση ενδέχεται να θεωρεί σημαντικά επιστημονικά στοιχεία, καθώς και τη λογική της αντιπαράθεσης που οδηγεί στις συγκρούσεις, όπως συμβαίνει, λόγω χάρη με τη βιομηχανική και εργασιακή πολιτική σε αντίθεση με την ανάγκη να προστατευτεί το περιβάλλον.

Υπάρχει και ένας τρίτος τρόπος για τη διδασκαλία των καταστροφών⁹¹: αυτός είναι να μην παρακάμπτουμε ή να μην απονευρώνουμε τα σχετικά προβλήματα, αλλά να τα προσεγγίζουμε με στρατηγικές που θα οδηγούν στη κριτική ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόηση των συγκρούσεων, καθώς και

⁹⁰ Μαυροσκούφης 2008: 71-72

⁹¹ Μαυροσκούφης στο Ανδρέου 2008: 71-72

την ενσυναίσθηση. Βέβαια τα συγκινησιακά φορτισμένα θέματα και οι εικόνες φρίκης θα πρέπει να συνοδεύονται από την προσεκτική διαχείριση των συναισθημάτων, την ανάλυση των νοημάτων, των ηθικό προβληματισμό, την εναλλαγή της οπτικής μεταξύ δραστών και θυμάτων, την πολλαπλότητα του ιστορικού υλικού, την αναζήτηση και τη συζήτηση πιθανών επιλογών ή λύσεων, την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης με σεβασμό στο πρίσμα των προσωπικών αντιδράσεων. Η προσέγγιση αυτή για την κατανόηση των καταστροφών και των συγκρούσεων προτείνεται ήδη από τη δεκαετία του 1980, οπότε και άρχισε η διδακτική να απομακρύνεται από τις αδιέξοδες θεωρητικές διενέξεις και να δίνει προτεραιότητα στην κριτική διδακτική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό σημασία έχουν, ο προσανατολισμός στα βιώματα και στη σκέψη του υποκειμένου, το οποίο θα πρέπει να είναι ελεύθερο να εκφράζει τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις γνώμες του, στοιχεία που αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και την ετοιμότητα για αλλαγή της οπτικής γωνίας. Ο προσανατολισμός στο τρόπο ζωής του υποκειμένου, το οποίο θα πρέπει να ασκηθεί να συνδέει τις καθημερινές εμπειρίες του με ευρύτερες κοινωνικές δομές και προβληματισμούς, οπότε από διδακτική σκοπιά οι προσωπικές απόψεις, μπορεί να αποτελέσουν αφετηρία για την πολιτική αγωγή. Τέλος ο προσανατολισμός στη δράση, με την έννοια της ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης, τα παιχνίδια ρόλων, τις εκθέσεις κλπ., ή ακόμα και τις πραγματικής πολιτικής δράσης.

Ένα προκλητικό θέμα διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σ' ένα μάθημα δραστικά προσανατολισμένο στην πολιτική, στην εμπάθυνση της ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, οπότε και τονώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι αυτή η εκδοχή της

καταστροφικής διδακτικής προσφέρει και ένα καλό παράδειγμα για τη γοητεία της αφήγησης, τη δαιμονοποίησης της οποίας απορρίπτει⁹².

Σύμφωνα με τον Paul Ricoeur, η συλλογική μνήμη, αφορά ένα παρελθόν που «υπήρξε» και «δεν υπάρχει πια». Οι μνήμες κατασκευάζονται σε μεγάλο βαθμό από το παρόν. Η κοινωνική μνήμη πάλι, δημιουργεί κοινωνικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Βρίσκει ομοιότητες ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, επιστρατεύοντας το συναίσθημα και τη μυθοποίηση του παρελθόντος. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αίσθηση της συνέχειας και της ταυτότητας στο εσωτερικό των κοινωνικών ομάδων. Στις περιπτώσεις των χωριών, που πυρπολήθηκαν από τα γερμανικά στρατεύματα κατοχής, η κοινωνική μνήμη συνδέεται με ένα ιστορικό – πολιτικό τραύμα, που με το πέρασμα του χρόνου οδήγησε στη συγκρότηση μιας διαφοροποιημένης κοινωνικής μνήμης και δράσης⁹³.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τον ορισμό του Piotr Sztompka⁹⁴, τα πολιτισμικά τραύματα, προκαλούνται από μείζονες κοινωνικές αλλαγές και ενεργοποιούνται από τραυματικές συνθήκες και καταστάσεις που ερμηνεύονται ως απειλητικές, άδικες και ανάρμοστες, εκφράζονται δε, με σύνθετες κοινωνικές διαθέσεις, συλλογικά συναισθήματα, στάσεις και προσανατολισμούς.

⁹² Μαυροσκούφης στο Ανδρέου 2008: 73

⁹³ Παπανδρέου 2015: 299

⁹⁴ Παπανδρέου 2015: 300

«Ένα ιστορικό αφήγημα που αφορά ένα τραυματικό γεγονός, οφείλει να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τη φύση και το αίτιο της συλλογικής οδύνης, την αναγνώριση του θύματος ή της θυματοποιημένης ομάδας, τη σχέση του θύματος με το ευρύτερο κοινό και τη μερική ή καθολική σημασία που έχει το τραυματικό γεγονός και τέλος την αναγνώριση του θύτη, τον καταλογισμό ποινών και τον επιμερισμό ευθυνών⁹⁵».

Με την πορεία του χρόνου φαίνεται να αναδιατάσσονται οι αναμνήσεις μας. Αυτές με τη σειρά τους, έχοντας τη νέα τους αυτή μορφή, καλύπτουν πια τις ανάγκες του παρόντος. Η διαδικασία αυτή δεν ακυρώνει την ύπαρξη της ιστορικής αλήθειας ή δεν ανακατασκευάζει και την αντικαθιστά από μνήμες που καλύπτουν το κενό μεταξύ του συμβάντος, της επελθούσας λήθης και της επικρατούσας εκδοχής. Σύμφωνα με τις Χατζή και Πατεράκη, «Οι μνήμες αφενός αποτελούν κατάληξη κατασκευαστικών διεργασιών, αλλά αφετέρου επηρεάζονται από την «ιστορική αλήθεια» που σημαίνει ότι οι διεργασίες που ιστορικά προηγήθηκαν, π.χ. αυτές που ήρθαν σαν απάντηση στην πρωταρχική τραυματική κατάσταση, θέτουν περιορισμούς στην επανακατηγοριοποίηση των νέων, ανάλογων καταστάσεων. Με την έννοια αυτή, οι μετέπειτα κατηγοριοποιήσεις είναι πάντα συναφείς με το πρότερο τραύμα⁹⁶».

Για την ιστορία, η επεξεργασία του τρόπου συγκρότησης της ατομικής μνήμης, είναι τόσο σημαντική όσο η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της συλλογικής μνήμης, γιατί αυτή αντικατοπτρίζει και ταυτόχρονα καθορίζεται από θεσμικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, η

⁹⁵ Alexander et al 2004: 12-20 στο Παπανδρέου 2015: 300

⁹⁶ Χατζή & Πατεράκη 2009 στο Παπανδρέου 2015: 300

κοινότητα, η εργασία, η ιδεολογία, η θρησκεία⁹⁷. Σύμφωνα με τον Halbwachs, η μνήμη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κοινωνική διαδικασία που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση και στη διατήρηση της «κοινωνικής ταυτότητας» και φανερώνει την κοινωνική αναμόρφωση του παρελθόντος, δηλώνοντας πως «το παρελθόν στη πραγματικότητα δεν επανεμφανίζεται το ίδιο, αλλά το ανακατασκευάζουμε ξεκινώντας από το παρόν»⁹⁸. Θυμόμαστε το παρελθόν με τον τρόπο που θέλουμε αυτό να ανακλά στις ανάγκες και στις προσδοκίες του παρόντος και μέσα από αυτό το πρίσμα τις επεξεργαζόμαστε. Η εκδοχή του παρόντος προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούμε να επεξεργαστούμε το παρελθόν. Η συλλογική μνήμη που αντικατοπτρίζει την παράδοση και την κυρίαρχη ιδεολογία, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της συλλογικής ταυτότητας, δίνει έμφαση σε κοινές δράσεις ενθύμησης, οι οποίες είναι συναφείς με την ταυτότητα μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας. Από την άλλη πλευρά, η ιστορική μνήμη θεωρεί ότι υπαγορεύεται τόσο από έναν πειθαρχημένο επιστημονικό λόγο, όπου ο ιστορικός ορίζοντας φαίνεται να συγκροτείται από σφαίρες ιστορικού ενδιαφέροντος, όσο και από την ιδέα μιας εθνικής ή οικουμενικής ιστορικής μνήμης⁹⁹.

Επιστρέφοντας στη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων και των τραυματικών μνημών, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες για τη διαχείριση θεμάτων που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, να αξιολογούν τεκμήρια και επιχειρήματα, να εξετάζουν

⁹⁷ Μαντόγλου 2010 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 301

⁹⁸ Halbwachs 1994 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 301

⁹⁹ Κόκκινος 2010 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 301

εναλλακτικές πηγές και οπτικές, να αιτιολογούν και να τεκμηριώνουν ό,τι λένε ή κάνουν και να ζητούν το ίδιο και από τους άλλους, να αναπτύξουν ηθικές στάσεις και ικανότητα ενσυναίσθησης, να κατανοήσουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις τις γνώσεις, να έχουν διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, να συνδυάσουν τη καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης με τη συναισθηματική ανάπτυξη κλπ.

Σύμφωνα με έρευνες, μαθητές που έχουν διδαχθεί τέτοια θέματα εμφανίζουν θετικότερες πολιτικές στάσεις, μεγαλύτερη διάθεση πολιτικής συμμετοχής και αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν και στον χαρακτηρισμό της συνολικής παιδαγωγικής – διδακτικής προσέγγισης ως «συγκρουσιακής παιδαγωγικής» (confictual pedagogy)¹⁰⁰. Άλλωστε, οι συγκρούσεις αποτελούν μια πραγματικότητα και, επομένως, «το να αρνείσαι θα ήταν τόσο άχρηστο σα να διδάσκεις αριθμητική και να αγνοείς συσχετίσεις σαν τη πρόσθεση και την αφαίρεση»¹⁰¹.

Παρά την ευρεία θεωρητική στήριξη για την ενασχόληση των μαθητών με θέματα αντικρουόμενα, επίμαχα και περίπλοκα, οι εκπαιδευτικές αρχές, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τα συγκρουσιακά θέματα. Άλλοτε θεωρούνται εξαιρετικά δύσκολα για τους μαθητές ή εξαιρετικά χρονοβόρα για την προετοιμασία και τη διδασκαλία τους, άλλοτε τα παραδοσιακά curricula περιεχομένων δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για σχετικά ανοίγματα, άλλοτε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, συχνά και οι ίδιοι οι δάσκαλοι, ανησυχούνε για πιθανές παρενέργειες ή αντιδράσεις.

¹⁰⁰ Hess 2008: 132 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 125

¹⁰¹ Berg Και άλλοι 2003 : 8 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 125

Συχνά μάλιστα παρατηρείται αντιστοιχία μεταξύ δηλώσεων εκπαιδευτικών και της πραγματικότητας, που δείχνει ότι η συναισθηματική διάχυση στα curricula, ως πράξη βέβαια, είναι μάλλον σπάνια¹⁰².

Σύμφωνα με τον Crick¹⁰³, πρέπει να σημειωθεί ότι οι κίνδυνοι για χειραγώγηση των μαθητών από τους δασκάλους τους δεν είναι αμελητέοι. Τέτοιοι κίνδυνοι μπορεί να προέλθουν από τη μονομέρεια κατά την επιλογή των γεγονότων ή των πηγών των πληροφοριών, την παρουσίασή τους με τρόπο που να μην επιδέχονται εναλλακτικές ερμηνείες. Έπειτα από την παρουσίαση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως αυθεντιών όχι μόνο πάνω στα υπό πραγμάτευση γεγονότα αλλά και στις απόψεις, τις οποίες να τις παρουσιάζουν σαν να αποτελούν γεγονότα. Ακόμη, την ανακάλυψη των διαφωνιών ή των προτιμήσεων τους με τον τόνο της φωνής τους, χειρονομίες ή μορφασμούς και τέλος την υπονόηση των προτιμήσεων τους σε μια κατηγορία απόψεων των μαθητών ή την παρεμπόδιση της ελεύθερης έκφρασης όλων των απόψεων¹⁰⁴.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση ευκαιριών που παρέχουν ακόμη και τα παραδοσιακά curricula για τη διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων είναι η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών αρχών. Στο πλαίσιο αυτό κλειδιά θεωρούνται οι ακόλουθες αρχές, η επιλογή πρόσφορων θεμάτων, η προετοιμασία των μαθητών για διάλογο, η πρόβλεψη για τις αναγκαίες πηγές πληροφοριών, η εδραίωση θετικού κλίματος στην τάξη, η διατήρηση συγκεκριμένης κατεύθυνσης κατά την διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, η

¹⁰² Hess 2008: 126-130 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 126

¹⁰³ Crick 1998: 68 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 126

¹⁰⁴ Μαυροσκούφης στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 126

συμπερίληψη όλων των πτυχών του θέματος και τέλος η ενθάρρυνση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών.

Οι παραπάνω αρχές μπορεί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας «ορατής παιδαγωγικής» (visible pedagogy), η οποία στηρίζεται στον κριτικό στοχασμό¹⁰⁵. Ένα τέτοιο παιδαγωγικό μοντέλο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διακρίνουν ανάμεσα στα κύρια είδη εργασίας μέσα στην τάξη, όταν ασχολούνται με συγκρουσιακά θέματα, αυτή που προωθείται από τον «ενθουσιώδη οπαδό» (partisan), ο οποίος προωθεί την αντίθεση των απόψεων, χωρίς όμως να χάνει από τα μάτια του τον στόχο, δηλαδή την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την κοινωνική αδικία και την υπεράσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την αναζήτηση εξηγήσεων για τα όσα συνέβησαν ή συμβαίνουν και τέλος αυτή που είναι διαποτισμένη από μεροληψίες και προκαταλήψεις (biased work), πράγμα που σημαίνει ότι αγνοείται η πολλαπλότητα των οπτικών και αποθαρρύνεται ο αναστοχασμός για τις θεμελιώδεις παραδοχές και τις έτοιμες απόψεις¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Sanjakdar 2006:5-6 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015; 126- 127

¹⁰⁶ Μαυροσκούφης στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 126-127

2.3 Στρατηγικές διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη ¹⁰⁷, μεταξύ πολλών στρατηγικών που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων, ορισμένες μόνο είναι περισσότερο ενδιαφέρουσες και εφαρμόσιμες στη διδακτική πράξη. Πρώτη στρατηγική διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων είναι η στρατηγική της «από- μυστικοποίησης» (de – mystification). Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση, η οποία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να νοηματοδοτήσουν έναν κόσμο περίπλοκο και γεμάτο συγχύσεις. Η στρατηγική αυτή προτείνεται από τον Pat Clark (2005) και στην οποία αναλύονται επιχειρήματα που σχετίζονται με ένα αμφισβητούμενο θέμα, με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η διαμόρφωση άποψης στη βάση της κριτικής ανάλυσης. Είναι μαθητοκεντρική και ο πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί και να διευκολύνει τους μαθητές. Η δημόσια ανησυχία για τη διδασκαλία ενός συγκρουσιακού θέματος κατασιγάζεται, μια και η στρατηγική αυτή αποτελεί ένα πρακτικό μάθημα μιας έντιμης και δίκαιης εξέτασης. Ως ερευνητική μέθοδος, εντάσσεται σε ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη που αποθαρρύνει τα μονόπλευρα επιχειρήματα και τις ασθενώς τεκμηριωμένες απόψεις. Τα στάδια της στρατηγικής αυτής είναι τα εξής, αρχικά προσδιορίζεται το θέμα, ένα ερώτημα κλειδί δηλαδή, σχετικό με τη σύγκρουση. Στη συνέχεια οι μαθητές εντοπίζουν τα σχετικά επιχειρήματα και τεκμήρια και τα εξετάζουν. Σε αυτά στηρίζονται οι αντικρουόμενες θέσεις. Κλειδί εδώ είναι να προσδιορίσουν τι ακριβώς λέγεται ή εικονίζεται και αν οι δηλώσεις που γίνονται έχουν την κατάλληλη στήριξη. Το στάδιο αυτό είναι αναλυτικό, με την έννοια ότι προϋποθέτει την κατανόηση του περιεχομένου

¹⁰⁷ Μαυροσκούφης στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015:127

ενός επιχειρήματος. Σε έναν βαθμό, είναι και αξιολογικό. Οι μαθητές λοιπόν μπορούν να αρχίσουν κρίνοντας την εγκυρότητα μιας θέσης. Αν έχουν διαπιστώσει πως η ανάλυση του θέματος απαιτεί περισσότερες πληροφορίες, τότε κάνουν ερωτήσεις. Αν η σύγκρουση περιέχει έννοιες, τότε οι μαθητές θα πρέπει να εξετάζουν αν αυτές παρουσιάζονται με σαφή τρόπο μέσα στα επιχειρήματα. Επίσης θα πρέπει να εξετάζουν αν οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται με συνέπεια ή αν έχουν ειδική σημασία μέσα σε ένα ειδικό πλαίσιο. Έπειτα σημαντικό είναι να εξετάζονται οι θεμελιώδεις παραδοχές. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι θεωρείται αυταπόδεικτο στα επιχειρήματα. Εδώ ακριβώς παίζουν ρόλο οι βασικές αρχές που εμπλέκονται στην εξέταση της εγκυρότητας μιας θέσης. Η διαδικασία αυτή έχει θεμελιώδη αξία, γιατί επιτρέπει την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχετικότητας των αξιών. Δεν είναι όλες οι θέσεις αποδεκτές ή το ίδιο αιτιολογημένες. Το ζητούμενο, για τους μαθητές, είναι να προσδιορίσουν τις θεμελιώδεις παραδοχές που βρίσκονται πίσω από το επιχείρημα. Μέτρο για την αξιολόγηση του επιχειρήματος είναι και το ποιος λέει κάτι, είναι σχετικός με το θέμα; Έχει πληροφόρηση «από μέσα»; Συνήθως οι θεμελιώδεις παραδοχές εξετάζονται καλύτερα με την ανάλυση των οπτικών και αυτών που μιλούν «από μέσα» και εκείνων που μιλούν «από έξω». Τέλος θα πρέπει να εξετάζεται ο τρόπος αξιοποίησης των επιχειρημάτων. Πως δηλαδή η πληροφορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαμόρφωση των γνωμών. Για να εξετάσουν οι μαθητές πως γίνεται ο χειρισμός των επιχειρημάτων, πρέπει πρώτα να προσδιορίσουν ποιοι εμπλέκονται στο θέμα και ποια είναι τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ή συμφέροντά τους σχετικά με αυτό: Πώς οι εμπλεκόμενοι αιτιολογούν τη θέση

τους; Ποιοι λόγοι μπορεί να τους έχουν ωθήσει να πάρουν τη θέση που υποστηρίζουν;

Με τα ερωτήματα αυτά οι μαθητές θα αρχίζουν να βλέπουν πώς μπορούν να συλλέγουν πληροφορίες, να δίνουν έμφαση σε ορισμένα σημεία ή να αγνοούν άλλα. Ο βαθμός στον οποίο τα αντιμαχόμενα μέρη χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αποκλειστικά για την υποστήριξη των δικών τους συμφερόντων μπορεί να επηρεάσει την αιτιολόγηση της θέσης τους.

Με την ολοκλήρωση μιας τέτοιας στρατηγικής οι μαθητές μπορεί να είναι λιγότερο βέβαιοι για τη θέση τους συγκριτικά με τη στιγμή που άρχισαν να ασχολούνται με το θέμα. Αυτό οφείλεται στο ότι διαθέτουν πλέον περισσότερες πληροφορίες και στο ότι έχουν ακολουθήσει μια διαδικασία που απαιτεί κριτικό στοχασμό και ανοιχτό μυαλό. Το πιο σημαντικό είναι ότι θα έχουν οδηγηθεί στα συμπεράσματα τους μέσα από προσωπική μελέτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα έχουν προωθήσει τη μάθηση όχι με βάση το σχολικό βιβλίο και τις έτοιμες απαντήσεις ή τις οδηγίες άλλων.

Άλλη στρατηγική, είναι η στρατηγική με βάση την οργάνωση πληροφοριών. Σε αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν τις πληροφορίες που αναφέρονται στο υπό εξέταση θέμα και να ασκηθούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ώστε να μπορέσουν να πάρουν έλλογη θέση πάνω στο θέμα. Η οργάνωση των πληροφοριών γίνεται με τέσσερις μεθόδους¹⁰⁸: Η διαλεκτική, που έχει ως βάση τις αντιτιθέμενες οπτικές, η αιτιολογική, που έχει ως βάση τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος, η προβληματική, που βασίζεται στην παρουσίαση του

¹⁰⁸ Μαυροσκούφης στο Κόκκινος 2015: 129

θέματος ως προβλήματος και στην επίλυσή του και τέλος η σειραϊκή, που συνίσταται στην καταγραφή των πληροφοριών με μορφή καταλόγου. Προκειμένου μια άποψη όμως να εξετασθεί κριτικά, θα πρέπει να υποβάλλονται κάποια αναλυτικά ερωτήματα.

Τελευταία στρατηγική, είναι η στρατηγική με βάση τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος και η στάση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό και την εκ μέρους του επιλογή της στρατηγικής που θα εφαρμόσει. Αναπτύχθηκε έτσι μια τυπολογία σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις δυνατές προσεγγίσεις¹⁰⁹.

Η προσέγγιση της «ουδετερότητας» (neutrality ή neutral chairman approach): ο εκπαιδευτικός διευθύνει τη συζήτηση και την εργασία στην τάξη, χωρίς να εκφράζει τις προσωπικές απόψεις του και χωρίς να δείχνει προτιμήσεις προς τις απόψεις που εκφράζουν οι μαθητές. Η ουδετερότητα μπορεί να είναι «καταφατική» (affirmative neutrality), όταν ο εκπαιδευτικός επιτρέπει την ισότιμη υποστήριξη των απόψεων, και «αρνητική» ή «διαδικαστική» (negative or procedural neutrality), όταν ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να δείξει προτίμηση σε οποιαδήποτε άποψη¹¹⁰.

Η «ισορροπημένη» προσέγγιση (balance ή balanced approach): ο εκπαιδευτικός προσφέρει ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών οπτικών και επιτρέπει την έκφραση όλων των απόψεων, που εξετάζονται εξίσου. Κατά την προσέγγιση όλων των απόψεων, που εξετάζονται εξίσου. Κατά την προσέγγιση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί και ως «συνήγορος

¹⁰⁹ Carrington & Troyna 1988: 2-5, Cotton 2006: 224, Crick 1998: 59, Harwood 1986 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130

¹¹⁰ Bridges 1986: 31 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

του διαβόλου» (devil's advocate), προκειμένου να εκφραστούν όλες οι απόψεις.

Η προσέγγιση της «δέσμευσης» (commitment ή stated commitment approach): ο εκπαιδευτικός δρα ως όργανο αλλαγής των απόψεων και των στάσεων των μαθητών.

Η επίδραση των απόψεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών είναι σημαντική¹¹¹. Οι στρατηγικές που υποστηρίζουν την ουδέτερη ή την ισορροπημένη προσέγγιση αποσκοπούν στην αποφυγή της χειραγώγησης, του προσηλυτισμού και του δογματισμού, καθώς και στην ενθάρρυνση της έκφρασης και της ανάλυσης πολλαπλών οπτικών.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι έχουν δεχθεί και σφοδρή κριτική ως απλοϊκές, επικίνδυνα σχετικιστικές και παιδαγωγικά λανθασμένες. Ο παιδαγωγικός σκοπός της διδασκαλίας των συγκρουσιακών θεμάτων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο απαιτείται να είναι η προσπάθεια για την προσέγγιση της αλήθειας και όχι η ισορροπία αυτή καθαυτή, γιατί κάτι τέτοιο μοιάζει με παιδαγωγική και κοινωνική ανευθυνότητα¹¹². Η ανεκτικότητα απέναντι σε οποιαδήποτε άποψη αδιακρίτως μπορεί να είναι καταπιεστική και ψευδο - αντιδογματική¹¹³, ενώ το δίλημμα για το αν ο εκπαιδευτικός πρέπει ή όχι να αποκαλύπτει τη δική του άποψη μπορεί να έχει σημασία, αλλά προς το τι θεωρεί ότι είναι συγκρουσιακό θέμα, καθώς και τα κριτήρια που αποδέχεται σχετικά με τον προσδιορισμό και τους τρόπους προσέγγισης τέτοιων

¹¹¹ Cotton 2006: 227 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

¹¹² Bigelow & Peterso 2002: 5, Hess 2005 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130- 133

¹¹³ Bridges 1986: 33-34 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

θεμάτων¹¹⁴. Άλλωστε, οι μαθητές γνωρίζουν και έχουν άποψη για τον δάσκαλό τους από τις υπόλοιπες συμπεριφορές του¹¹⁵.

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις – στρατηγικές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα δεύτερα, πάντως, είναι περισσότερα όποτε η καθεμιά από αυτές χρησιμοποιείται με άκαμπτο τρόπο. Γι' αυτό είναι προτιμότερο στην πράξη να ακολουθείται μια σύνθεσή τους, ανάλογα με το θέμα, τους μαθητές, τη σχολική κουλτούρα και τις συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος¹¹⁶. Εκείνο που σε κάθε περίπτωση έχει σημασία είναι να εφαρμόζονται πρακτικές και τεχνικές τέτοιες που θα εμπεδώνουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, θα επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, θα καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, συγκρότησης καλά επεξεργασμένων επιχειρημάτων, ισότιμης συμμετοχής και δημοκρατικού διαλόγου. Παράλληλα, θα πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια για τον περιορισμό της εξάρτησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ή άσκηση ηγεμονικής επιρροής ορισμένων μαθητών στην ομάδα, τη δραστηριοποίηση μαθητών που παραμένουν σιωπηλοί ή είναι μοναχικοί με προσπάθειες για την εκμαίευση των απόψεών τους και την αποφυγή των εύκολων συναινέσεων¹¹⁷. Τέτοιες «καλές πρακτικές», που αφορούν κυρίως την οργάνωση της εργασίας μέσα στην τάξη, μπορεί να είναι οι εξής, σύμφωνα με τους Contemporary Learning Series, Ouelton και άλλοι και Wellington¹¹⁸: η ιδεοθύελλα, η συζήτηση σε ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης, η εργασία σε ομάδες, η

¹¹⁴ Gross 2005: 338-352, Hess 2005 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130- 133

¹¹⁵ Crick 1998: 59 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

¹¹⁶ Berg και άλλοι 2003: 11 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

¹¹⁷ Rudduck 1986: 12-13 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

¹¹⁸ Contemporary Learning Series 2009: 8-15, Ouelton και άλλοι 2004, Wellington 1986: 156-161 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 130-133

τυπική αντιμαχία/ αντιλογία, το παιχνίδι ρόλων, το παιχνίδι δηλώσεων, η προσομοίωση, οι συνεντεύξεις μεταξύ μαθητών, η χρήση ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση γνώσεων και στάσεων, η ενεργητική ανάγνωση, η μάθηση μέσω γραπτής εργασίας, η χρήση εικόνων και εφημερίδων, η δημιουργία ιστοριών από τους μαθητές και η εν συνεχεία μετατροπή τους σε ταινίες στο μυαλό τους.

Η διδασκαλία, λοιπόν, των συγκρουσιακών θεμάτων, μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό μοντέλο, που, μπορεί να εστιάζει σύμφωνα με τον Oulton, στη φύση της σύγκρουσης. Να ωθεί τους μαθητές να κινητοποιηθούν, να αναγνωρίσουν τις απόψεις που διαφέρουν, ανάλογα με τις συνθήκες, τις αξίες, τα πιστεύω, τις πεποιθήσεις και τα συμφέροντα. Ακόμη να μπορούν να επιχειρούν να αποκαλύψουν τις κρυμμένες προκαταλήψεις, να δίνουν έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό, να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, να προωθούν την ανοιχτή σκέψη και τη δίψα για αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών και τέλος να ωθούν τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις απόψεις τους με τους μαθητές, εξηγώντας τους πώς έφτασαν σε αυτές¹¹⁹.

¹¹⁹ Μαυροσκούφης στο Κόκκινος - Γατσωτής 2015: 127-133

3. Αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, θεωρήθηκε ως όχημα προς την πραγματοποίηση των προσδοκιών που έτρεφαν οι κοινωνίες από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάπτυξή του, στηρίχθηκε, στις εξελίξεις της επιστημολογίας, της ψυχολογίας της μάθησης, της φιλοσοφίας της παιδείας και της εκπαιδευτικής θεωρίας, εφόσον οι περιοχές αυτές παρείχαν ποικίλες και διαφοροποιημένες απαντήσεις στο ερώτημα της φύσης αλλά και των σκοπών και στόχων της σχολικής γνώσης. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτονομήθηκε ως τομέας σπουδής. Εξακολούθησε όμως να ενοποιεί τα πεδία της εκπαιδευτικής έρευνας, εφόσον συνεχίζει να προσεγγίζει την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης από κάποια συγκεκριμένη οπτική, υπό το πρίσμα κάποιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ή θεωρίας.

Σύμφωνα με νεότερους ορισμούς ¹²⁰, το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει ευρύτερη έννοια. Ορισμένοι συγγραφείς θεωρούν ως Αναλυτικό πρόγραμμα το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του σχολείου, ενώ άλλοι το εκλαμβάνουν ως το σύνολο των προγραμματισμένων ευκαιριών μάθησης¹²¹ ή ως ένα γενικό σχέδιο για το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης. Από άλλους, χρησιμοποιείται, αντί του όρου Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο όρος πρόγραμμα σπουδών με την ίδια έννοια¹²².

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικρατήσει στις αγγλοσαξονικές χώρες, ο όρος curriculum, η έννοια του οποίου είναι παραπλήσια, αλλά πολύ ευρύτερη εκείνης του αναλυτικού προγράμματος, όπως το όριζε η παραδοσιακή

¹²⁰ Foshay 2000 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216-218

¹²¹ Saylor και άλλοι 1981 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216- 218

¹²² Φλουρής & Κανδαράκης 1979: 16-17, Καραγεώργος 2003: 32-34, Δελλασούδας 2005: 87 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216-218

προσέγγιση¹²³. Το curriculum δεν περιλαμβάνει μόνο τα διδασκόμενα κατά εκπαιδευτική βαθμίδα μαθήματα, την ύλη και τους γενικούς σκοπούς τους, αλλά συνιστά ένα γενικό οδηγό για τη διδακτική πράξη, όπως θα φανεί από όσα γράφονται για το θέμα αυτό παρακάτω.

Όπως αναφέρει ο Φλουρής, «μεταξύ των ειδικών επικρατεί σύγχυση, σχετικά με το αν το Αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει στην ουσία και τη διδασκαλία, αφού ό,τι περιγράφει αναφέρεται σε εμπειρίες ή αποτελέσματα που θα υλοποιηθούν μ' αυτήν ή όχι». Σήμερα, η διδασκαλία δεν είναι παρά η εφαρμογή του τελευταίου στην τάξη, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιγράφεται σε τέσσερα επίπεδα: το επίσημο, που περιέχει επίσημες δηλώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους γενικούς σκοπούς, το επιδιωκόμενο, δηλαδή το προγραμματικό κείμενο που περιέχει τους οδηγούς δράσης (στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους, δραστηριότητες, μέσα, αξιολογικό σύστημα), το εφαρμοζόμενο ή προσφερόμενο, που αποτελεί τη μορφή που παίρνει το προηγούμενο με τη διαμεσολάβηση και τις επιλογές των εκπαιδευτικών, δηλαδή τη διδασκαλία και τέλος το κατακτηθέν, που αντιστοιχεί σε ό,τι από τα προηγούμενα οικειοποιήθηκαν τελικά οι μαθητές¹²⁴. Η διδασκαλία είναι το «εφαρμοζόμενο» Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ακόμη και η «διαπροσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών καθορίζεται ή προδιαγράφεται και αυτή κάπως με βάση πάντα το Αναλυτικό Πρόγραμμα»¹²⁵.

¹²³ Χατζηγεωργίου 1998, Φλουρής, 2006^α στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216-218

¹²⁴ Kelly 1999, Middlewood 2001 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216-218

¹²⁵ Φλουρής 2006: 45 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216-218

Με άλλα λόγια το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι ένα τεχνικό κείμενο στο οποίο καταγράφονται απλώς τα μαθήματα που θα διδαχθούν στις διάφορες σχολικές βαθμίδες, οι στόχοι και το περιεχόμενό τους. Είναι, ταυτόχρονα, ένα κείμενο με έντονο ιδεολογικό, πολιτικό και φιλοσοφικό χαρακτήρα, σχετικά με την εικόνα του ανθρώπου και τη δομή της κοινωνίας που επιθυμούμε να διαμορφώσουμε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό θεωρείται, ως ο σημαντικότερος συντελεστής της διδασκαλίας. Η ιστορική, άλλωστε, μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων έχει δείξει ότι αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα κοινωνικού ελέγχου και ως ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, με στόχο την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και της ισχύουσας κοινωνικής διάρθρωσης¹²⁶.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, όπως αποτυπώθηκαν στα πρώτα νεωτερικά Αναλυτικά Προγράμματα στον ευρωπαϊκό χώρο, δέχτηκαν ισχυρές επιρροές από τα ακόλουθα πεδία. Την ανθρωπιστική, ιδεαλιστική ευρωπαϊκή παράδοση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου υποκειμένου σύμφωνα με τη φύση του και σε αρμονία με τις αρχές της κοινωνίας. Τις προθέσεις της εκκλησίας για την προσαρμογή των ανθρώπων στον καθιερωμένο κοινωνικό κανόνα και στις αξίες του, μέσα από την καλλιέργεια ιδιοτήτων όπως η ταπεινότητα, η ευσέβεια, η εγκράτεια και η ενάρετη συμπεριφορά. Τις μεγάλες αφηγήσεις της νεωτερικότητας για το ορθολογικό και υπεύθυνο ανθρώπινο υποκείμενο και την πολιτισμική επιβίωση και ανάπτυξη. Την ανάγκη των υπό εδραίωση εθνών – κρατών για πολίτες με ισχυρή εθνική συνείδηση και ταυτότητα. Την ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με την φύση του, και τον ρόλο

¹²⁶ Τσουκαλάς 1977, Φωτεινός 2004 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013: 216-218

του δασκάλου ως καταστολέα των εμποδίων στην ανάπτυξη αυτή. Τις πολιτικές παρεμβάσεις, ώστε το σχολείο να λειτουργήσει ως φίλτρο για την κατανομή, άσκηση και νομιμοποίηση της εξουσίας στην κοινωνία και, αργότερα, τις ανάγκες της βιομηχανικό- τεχνολογικής κοινωνίας για εξειδίκευση τόσο στελεχικού όσο και εργατικού δυναμικού.

Η πολυπλοκότητα του ζητήματος του ορισμού των εκπαιδευτικών σκοπών έχει ήδη διαφανεί σε όλη την έκταση, αν συνυπολογίσει κανείς και το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί σκοποί απορρέουν και από ποικίλους τρόπους σύλληψης των ανθρώπινων δυνατοτήτων ή ποιοτήτων της σκέψης, τις οποίες οφείλει να αναπτύξει η εκπαίδευση στα νεαρά άτομα, όπως η κριτική σκέψη, σε βάθος κατανόηση της σημασίας κάποιων γεγονότων, η ικανότητα για συνετές αποφάσεις σε πολύπλοκες και απρόβλεπτες καταστάσεις¹²⁷.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, επομένως, σηματοδοτούν είτε τη ρητή δέσμευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αξίες και ιδεώδη, με σκοπό τη μακροπρόθεσμη πραγμάτωση των ιδανικών καταστάσεων, είτε, πιο μετριασμένα, τις ιδιότητες που θεωρείται επιθυμητό να αναπτύξει η νέα γενιά πολιτών. Και στις δύο περιπτώσεις ορίζουν την κανονιστική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία εκτείνεται πέραν της επιστημολογίας και της μαθησιακής διαδικασίας, και ενδέχεται να είναι ισχυρότερη εκείνων. Αν λόγου χάρη, το ιδεώδες μιας κοινωνίας σε κάποια ιστορική στιγμή είναι η ελευθερία, ή αντίθετα, η κοινωνική πειθαρχία, τότε η εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει να τείνει στην διαμόρφωση ελεύθερων προσωπικοτήτων, ή αντίθετα, προσωπικοτήτων που καλούνται να

¹²⁷ Elliot 1993

αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να ενσωματώνουν τις αξίες της κοινωνίας στο δικό τους αξιακό σύστημα, ώστε να συμμορφώνονται στις επιταγές της¹²⁸.

Οι σκοποί της διδασκαλίας αποτελούν τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές που θέτουν τα όρια της κίνησης των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απορρέουν από τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι, ως αντικείμενα μελέτης, τοποθετούνται στην τομή πολλών επί μέρους πλαισίων αναφοράς.

Οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης είναι διατυπωμένοι σε διαφορετικά «κατασκευαστικά» επίπεδα, στο σύνταγμα, στους νόμους που αναφέρονται στην εκπαίδευση και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων είναι διατυπωμένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα και, εν μέρει, στις οδηγίες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης σπάνια εργάζονται με γνώμονα τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης ή και της διδασκαλίας. Κάποιες εξηγήσεις γι' αυτό είναι ο υψηλός βαθμός της γενίκευσης που διακρίνει τη διατύπωση των σκοπών, η κανονιστικότητα και η ασάφεια ως προς το πώς θα επιτευχθούν.

Στο πλαίσιο των στοχοθετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, ως στόχοι ορίζονται οι συγκεκριμένοι ή ειδικοί διδακτικοί σκοποί, σε αντίθεση με τους γενικούς σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος. Εδώ ο εκπαιδευτικός, οφείλει να προσδιορίσει με συγκεκριμένα, παρατηρήσιμα και μετρήσιμα στοιχεία τη μορφή της συμπεριφοράς που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής, το τι θα είναι σε θέση να κάνει, όταν τελειώσει μια διδασκαλία ή μια σειρά διδασκαλιών.

¹²⁸ Χατζηγεωργίου 2004 στο Κασσωτάκης – Φλουρής 2013

Έτσι ένα από τα προβλήματα της διδακτικής θεωρήθηκε η εξειδίκευση των γενικών σκοπών, κατά πόσο, δηλαδή, οι πολυσύνθετοι και διακηρυκτικοί σκοποί της διδασκαλίας μπορούν να μετατραπούν σε συγκεκριμένους και αναλυτικούς στόχους μάθησης. Συνεπώς γεννιούνται τα εξής ερωτήματα. Κατά πόσο οι ποιότητες της σκέψης μπορούν να διαμορφώνονται με ποσοτικά βήματα; Και κατ' επέκταση, κατά πόσο οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί που έχουν, κατά κανόνα, ρητές ή λανθάνουσες αναγωγές σε εκπαιδευτικά ιδεώδη, μπορούν να υπηρετηθούν από μια επιστημολογία που ορίζεται από την αξιολογική της ουδετερότητα, όπως ο θετικισμός;

3.1 Ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων

Η δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, διαφοροποιείται σε ό,τι αφορά τις προβλεπόμενες μαθησιακές διαδικασίες και την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων. Στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιρλανδίας και της Αγγλίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη διδακτικών στόχων που έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως, την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, της αιτιώδους συνάφειας, της ομοιότητας, της αλλαγής, της συνέχειας. Ιστορικές δεξιότητες, όπως διεξαγωγή ιστορικής έρευνας, ικανότητας τεκμηρίωσης και ερμηνείας με τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, άρθρωση και κατανόηση ιστορικού λόγου. Διαμορφώνονται επίσης, δεξιότητες, κοινωνικές και επικοινωνιακές, μέσα από την ανάπτυξη διαλόγου στη βάση υποθέσεων εργασίας και ιστορικών πηγών, τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Τέλος αναπτύσσεται η ιστορική ενσυναίσθηση, όπου ο μαθητής ασκείται στην ιστορική κατανόηση και ερμηνεία της ιδιαιτερότητας του παρελθόντος¹²⁹. Στα Αναλυτικά Προγράμματα της Νέας Ζηλανδίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σταδιακή κατάκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων, ενώ στην Ολλανδία, τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας θέτουν στο επίκεντρο της ιστορικής ανακατασκευής το παρόν ως σύμφυτη διάσταση του ιστορικού λόγου. Γενικότερα ως προς την οργανωτική λογική των αναλυτικών προγραμμάτων ιστορίας, διακρίνονται τρία πρότυπα. Το χρονολογικό – γραμμικό, το

¹²⁹ Βλ. National Curriculum on line: "History, Key stage 1. 2. 3: Knowledge, Skills and Understanding. Chronological Understanding, Knowledge and Understanding of Events, People and Changes in the Past, Historical Interpretation, Historical Enquiry, Organization and Communication", URL www.nc.uk.net, 2007

χρονολογικό με εμβάθυνση σε ορισμένα θέματα, καθώς και με τη δυνατότητα επιλογών εναλλακτικών θεματικών περιοχών και ζητημάτων και τέλος το πλαίσιο – αναφορικό, όπου το περιεχόμενο δίνεται υπό μορφή σημαντικών περιόδων, θεμάτων ή γεγονότων, επιτρέποντας στον διδάσκοντα να κάνει επιλογές και να αναδεικνύει πολλαπλές ερμηνευτικές εκδοχές.

Σε ορισμένα κράτη το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται αυτόνομα (Ελλάδα), σε κάποια συνδέεται καταστατικά με το μάθημα της Γεωγραφίας (Γαλλία), ενώ σε άλλα αποτελεί τμήμα των λεγόμενων Κοινωνικών Σπουδών. Σημαντική πτυχή των Κοινωνικών Σπουδών στη Νορβηγία αποτελεί και η μελέτη των τοπικών κοινωνιών. Στις ΗΠΑ, μαζί με την Ιστορία εντάσσονταν στις Κοινωνικές Σπουδές και η Ψυχολογία, η Πολιτική Επιστήμη, η Κοινωνιολογία και η Γεωγραφία. Στη Νέα Ζηλανδία οι Κοινωνικές Σπουδές εκπληρώνουν τη βασική σκοπιμότητα της ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης (Για τη διαμάχη αναφορικά με την ένταξη της Ιστορίας στο φάσμα των Κοινωνικών Σπουδών ή την ανάγκη αυτονόμησής της στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ¹³⁰. Συνύπαρξη ή και σύνδεση των αντικειμένων Ιστορίας και Πολιτικής Εκπαίδευσης παρατηρείται επίσης σε πολλές χώρες, όπως στην Αγγλία, την Ολλανδία κ.ά.

¹³⁰ Κόκκινος 239-263 και Μ. Ρεπούση 2005: 210 -217

3.2 Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας

Κάθε διαμάχη σχετίζεται με τους σκοπούς και τα περιεχόμενα του μαθήματος της ιστορίας δεν μπορεί να είναι μόνο επιστημολογική, ιστοριογραφική ή εκπαιδευτική¹³¹, αποδεικνύουν ότι η συζήτηση για τον καθορισμό των σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας προσλαμβάνει εξ ορισμού πολιτικό χαρακτήρα,, αφού εμπλέκονται σε αυτήν όχι μόνο το κράτος αλλά και αντιπαρατιθέμενες κοινωνικές ομάδες, δεδομένου ότι η ερμηνεία και ο έλεγχος του παρελθόντος συνδέονται με την νομιμοποίηση ή την απαξίωση της πολιτικής εξουσίας, με τη συγκρότηση των συλλογικών ταυτοτήτων, τη διαμόρφωση ιδεολογιών, στάσεων και φρονημάτων, καθώς και με τις βλέψεις, τις αβεβαιότητες, τους φόβους ή τους οραματισμούς που έχουν για το μέλλον οι διάφορες κοινωνικο-πολιτικές ομάδες.

Στις ΗΠΑ, η επιστημονική διαμάχη γύρω από τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, που αποτυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και υλοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια, επικεντρώθηκε στο εύρος και τις διαστάσεις του γνωστικού περιεχομένου, καθώς και στις ηθικές στάσεις, τους αξιακούς προσανατολισμούς και τις πολιτισμικές αντιλήψεις που διαμορφώνονται από αυτό. Η αιτία βεβαίως εντοπίζεται στην ανάγκη αναγνώρισης της εγγενούς πολυπολιτισμικότητας της αμερικανικής κοινωνίας, στο είδος της εθνικής συγκρότησης των ΗΠΑ, καθώς και στην αποσιώπηση επίμαχων ή τραυματικών γεγονότων ή ακόμη και της ίδιας της ιστορικής παρουσίας των μαύρων, ιθαγενών, των ισπανόφωνων και των μεταναστών στο επίσημο αμερικανικό ιστορικό αφήγημα¹³².

¹³¹ Κόκκινος 2003: 89-104 στην Συριάτου1999: 133-162

¹³² Μαυροσκούφης, 2015: 155-158

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η αντίστοιχη διαμάχη, που κατέληξε να είναι πολιτική, οδήγησε στη δημιουργία δύο αντιπαρατιθέμενων ομάδων. Η πρώτη ομάδα συγκροτήθηκε από όσους έθεταν ως πρωταρχικό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας τη μεταβίβαση της εθνοπολιτισμικής κληρονομιάς, τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και την ομαλή πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η δεύτερη, από αυτούς που θεώρησαν ως προνομιακό πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο τη δημιουργία αυτόνομης και κριτικής ιστορικής σκέψης και συγκεκριμένων ιστορικών δεξιοτήτων, παράλληλα με την ικανότητα αναίρεσης της κυρίαρχης ιδεολογίας και των ιστορικών μύθων που ενυπάρχουν στο εθνικό αφήγημα.

Ο John Slater διακρίνει τους σκοπούς της ιστορίας σε δύο κατηγορίες, στους «ενδογενείς» και στους «εξωγενείς». Οι ενδογενείς, ασχολούνται με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης και τις λεγόμενες διαδικαστικές ιστορικές έννοιες, όπως η χρονολόγηση, η αιτιότητα, η τεκμηρίωση, η ενσυναίσθηση κλπ., καθώς επίσης και όσοι αφορούν τη γενικότερη ιστορική καλλιέργεια μιας κοινωνίας ή ενός ατόμου, όχι όμως στο μονοδιάστατο πλαίσιο του έθνους- κράτους. Οι «εξωγενείς» σκοποί παραπέμπουν στη συλλογική ταυτότητα ή το φρόνημα του πολίτη, στην πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου, στην ενστάλαξη της κυρίαρχης ιδεολογίας ή στην εγκόλπωση της εθνοπολιτισμικής κληρονομιάς, δηλαδή όσοι προσλαμβάνουν ιδεολογικό περιεχόμενο κάθε μορφής, καθώς και όσοι αντίκεινται στην κυρίαρχη κοσμοθεωρία ή ιδεολογία επιδιώκοντας τον αποικισμό του μαθήματος της Ιστορίας με νέες αξίες, αρχές και ιδέες. Οι πιο σημαντικοί σκοποί κατά τον Selter είναι οι εξής επτά. Να συγκροτείται ατομική, πολιτισμική και εθνική ταυτότητα, να κατανοείται η αιτιότητα των

ιστορικών φαινομένων στη βάση καταστατικών ερμηνευτικών – εξηγητικών πλαισίων. Να περιορίζεται η άγνοια και άμβλυνση των προκαταλήψεων, των παρερμηνειών και των ιστορικών μύθων μέσω της κατανόησης της ιστορικότητάς τους. Να κατανοείται η ιδιαιτερότητα άλλων εποχών, κοινωνιών, πολιτισμών χωρίς να θίγεται η αρχή της ισοτιμίας. Επιπλέον, να αναπτύσσεται μια «αντισταθμιστική – αντιθετική» μαθησιακή προσέγγιση, στη βάση της οποίας αποκτούν φωνή όσοι, παρά τη θέλησή τους, παρέμεναν «σιωπηλοί», έρχεται στο προσκήνιο οτιδήποτε έχει απωθηθεί ή συνιστά τραυματική εμπειρία και επίμαχο γεγονός, όπως επίσης να ερευνώνται τα βιώματα, οι συνθήκες ζωής, οι νοοτροπίες και ο πολιτισμός των υπαλλήλων κοινωνικών τάξεων και των περιθωριοποιημένων ή αποκλεισμένων ομάδων. Ακόμα να αναδεικνύεται η ψυχαγωγική της ευρύτερης παιδαγωγικής διάστασης της ενασχόλησης με τις ιδιαιτερότητες των κοινωνιών του παρελθόντος. Ο σκοπός αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία μετά την εμπλοκή των ΜΜΕ, της κινηματογραφικής βιομηχανίας και της Δημόσιας ιστορίας στις διαδικασίες αναπαράστασης και αναβίωσης όψεων του παρελθόντος. Τέλος να αναδεικνύεται η ολότητα της ανθρώπινης σκέψης, δράσης και συμπεριφοράς, αλλά και η επίγνωση της ιστορικότητας των ανακατασκευών του παρελθόντος.

Ενδιαφέρον έχει η έμφαση που δίνεται στη διαμεσολαβητική λειτουργία των ΜΜΕ και της κινηματογραφικής βιομηχανίας στην αναπαράσταση του παρελθόντος. Η γνώση που είχαν οι μαθητές για το Βιετνάμ βασιζόταν στις δημοφιλείς ταινίες και λιγότερο στην πληροφόρηση από το σχολείο ή το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αντιστοίχως, το ευρύ παγκόσμιο κοινό γνώρισε το Ολοκαύτωμα των Εβραίων μέσα από τη προβολή της ομώνυμης

τηλεοπτικής σειράς στις αρχές της δεκαετίας του 1980)στην εποχή των εικόνων, η παραμέληση της δύναμης των οπτικών μέσων συνιστά λάθος με σοβαρές συνέπειες στη διαμόρφωση ιστορικής κρίσης, κουλτούρας και συνείδησης. Άλλωστε, ο ρόλος που διαδραματίζει η Δημόσια Ιστορία¹³³, καθώς και οι διαστάσεις που λαμβάνει γενικότερα η ιστορία που διακινείται έξω από το σχολείο, αποτελούν παράγοντες που δεν μπορούν να μην λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας του αντικειμένου συνολικότερα. Οι μαθητές είναι αποδέκτες πλήθους ιστορικών πληροφοριών και ερμηνειών κάθε είδους, ενώ παράλληλα, είναι φορείς ενός προϋπάρχοντος μορφωτικού κεφαλαίου¹³⁴, το οποίο ποικίλει και κληροδοτείται σε αυτούς από την οικογένεια και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον.

Για την ελληνική περίπτωση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, παρά την αδιαμφισβήτητη και ρητώς δηλούμενη αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού των σκοπών και στόχων της διδασκαλίας του αντικειμένου, κάθε προσπάθεια εφαρμογής στην πράξη – μέσα από ανανεωτικής αντίληψης σχολικά εγχειρίδια που παρακολουθούν ή ενίοτε διευρύνουν τη λογική των νέων Αναλυτικών προγραμμάτων – προσέκρουσε και προσκρούει και δημοσιογραφικούς κύκλους και λιγότερο από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να διατηρούνται σχεδόν ακλόνητοι οι παραδοσιακοί σκοποί, οι ιστορικοί μύθοι και οι συμβατικές πρακτικές της διδασκαλίας του αντικειμένου¹³⁵.

¹³³ Poster 2003: 17-30 στο Κόκκινος – Γατσωτής 2015

¹³⁴ Μ. Βλαχού στο Κόκκινος – Νάκου 2006: 397

¹³⁵ Κόκκινος – Γατσωτής 2015: 158

3.3 Ιστοριογραφικές παραδοχές και Μεθοδολογικές αρχές

Ιστοριογραφικές παραδοχές:

Να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τη διαδρομή των ανθρώπινων κοινωνιών στο χρόνο όχι ως μια γραμμική πορεία προς την πρόοδο, αλλά ως μια διαδικασία δοκιμασιών, προσαρμογών, ανατροπών, ενίοτε ακόμα και παλινδρομήσεων, αλλά σε κάθε περίπτωση αλληλεπιδράσεων και ωσμώσεων μεταξύ τους. Να αναδειχθεί το βάθος, η έκταση και η ποικιλομορφία της ανθρώπινης ιστορίας και εμπειρίας, καθώς και η συμβολή όλων των κοινωνιών και πολιτισμών του παρελθόντος στο παρόν. Να εξοικειωθούν οι μαθητές/-ήτριες με την πολύπλευρη ιστορική, αρχαιολογική, πολιτισμική και καλλιτεχνική κληρονομιά του ελλαδικού χώρου, όπως αυτή διαμορφώθηκε με τη συνέργεια και αλληλεπίδραση γηγενών στοιχείων, ξένων κυριαρχιών, πληθυσμιακών μετακινήσεων και πολιτισμικών δανείων, αντιδανείων και μεταφορών. Να κατανοήσουν πώς διαμορφώθηκε η σύγχρονη φυσιογνωμία της ελληνικής κοινωνίας και να καλλιεργήσουν εθνική συνείδηση παράλληλα με τη συνείδηση του δημοκρατικού πολίτη. Να ενταχθεί η ελληνική ιστορία στο πλαίσιο της βαλκανικής, μεσογειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας και να προσεγγιστεί, κατά συνέπεια, ως τμήμα ευρύτερων και πολυπλοκότερων ιστορικών συνθηκών και διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στη γεωγραφική κλίμακα της Μεσογείου, των Βαλκανίων, της Ευρώπης και ολόκληρου του κόσμου. Να δοθεί έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία (ιστορία της εργασίας, ιστορία του κοινωνικού φύλου, ιστορία της παιδικής ηλικίας κ.τ.λ.) χωρίς, ωστόσο, να αγνοούνται τα υπόλοιπα πεδία της ιστορικής πραγματικότητας. Να ενθαρρυνθεί η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με νεότερα πεδία της ιστορικής επιστήμης, όπως η μικροϊστορία και η

προφορική ιστορία. Να ενταχθούν οι τέχνες και οι επιστήμες στην κεντρική αφήγηση των ιστορικών εξελίξεων¹³⁶.

Μεθοδολογικές αρχές:

Να συνδυαστεί η χρονολογική και η θεματική προσέγγιση των διάφορων ιστορικών φαινομένων, ώστε να δοθεί μια -κατά το δυνατόν- ολοκληρωμένη εικόνα των μεγάλων ιστορικών αλλαγών, αλλά και της ιστορικής συνέχειας. Με αυτό τον τρόπο η βασική αφήγηση οργανώνεται χρονολογικά, πολυδιάστατα και περιεκτικά και περιλαμβάνει όλες τις χρήσιμες ιστορικές πληροφορίες (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, γεγονότα, αίτια και αποτελέσματα) συγκροτώντας έτσι τη βασική δηλωτική γνώση, ενώ εξειδικεύεται με θεματικούς φακέλους. Να τεθεί η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης στο επίκεντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (δηλωτική, διαδικαστική και εννοιολογική γνώση). Να επιδιώκεται η σε βάθος μελέτη ιστορικών ζητημάτων συμβατών με την ηλικία, την ψυχοσύνθεση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνεται η διασύνδεσή τους με το παρόν. Να διασφαλιστούν ουσιαστικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των μεθοδολογικών αρχών της πολυπρισματικότητας και της ιστορικής ενσυναίσθησης. Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες την ικανότητα να εντάσσουν φαινόμενα, διαδικασίες και γεγονότα στον ιστορικό χρόνο και χώρο και να διακρίνουν με ιστορικούς όρους το παρόν από το παρελθόν, καθώς και να αντιλαμβάνονται τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις και διαβαθμίσεις του ιστορικού χρόνου (περίοδος, μακρός χρόνος, βραχύς χρόνος, συγκυρία, διάρκεια, μεταβολή,

¹³⁶ Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου)
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf, 2018

συνέχεια, κύκλος, αδράνεια-στασιμότητα, παλινδρόμηση, συγχρονία, διαχρονία, διαδοχή κ.ά). Να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες εξοικείωσης με την ιστοριογραφική προβληματική, με την επεξεργασία των διαφορετικών ερμηνειών για τα ιστορικά γεγονότα ή την επισήμανση των κενών στις ιστορικές τους γνώσεις. Να εξοικειωθούν με την ιστοριογραφική μεθοδολογία, με τρόπους δηλαδή διερεύνησης του παρελθόντος, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορική γνώση αλλάζει στο χρόνο, συσσωρεύεται και συγκροτείται με τη συστηματική διερεύνηση, ταξινόμηση, ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών που προκύπτουν από τα κάθε είδους τεκμήρια. Να είναι ικανοί/ές να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες για συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα, να αξιολογούν τη σημασία και το ρόλο προσώπων, καταστάσεων και γεγονότων στο εκάστοτε ιστορικό και ερμηνευτικό τους πλαίσιο, να κατανοούν την επίδραση που ασκεί το ιστορικό παρελθόν και οι απόψεις γι' αυτό στο παρόν, καθώς και να αντιλαμβάνονται το παρελθόν ως ένα πεδίο διαρκούς ιστορικής έρευνας και διαλόγου. Να διατυπώνουν συγκροτημένο προφορικό και γραπτό ιστορικό λόγο, παραθέτοντας επιχειρήματα, τα οποία στηρίζονται σε ιστορικά τεκμήρια, και χρησιμοποιώντας την ιστορική ορολογία, όπως και βασικές έννοιες της ιστορικής γλώσσας, αλλά και αξιοποιώντας τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη. Να εξοικειωθούν με τη διερευνητική μάθηση μέσω των θεματικών προσεγγίσεων, που δεν θα είναι προκατασκευασμένες αφηγήσεις, αλλά ερευνητικά σχέδια τα οποία θα εκκινούν με μεταβλητά, ως ένα βαθμό, ερευνητικά ερωτήματα που θα τίθενται με τη μορφή προβλήματος προς επίλυση. Να είναι σε θέση να αξιοποιούν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης για την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών τους και

για να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακής αφήγησης. Γενικότερα, να ενδυναμώσουν τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, ώστε να είναι σε θέση να στέκονται κριτικά απέναντι στο διαδίκτυο, ως κυρίαρχη σήμερα μορφή της Δημόσιας Ιστορίας. Μέσα από τους συνεργατικούς, ποικίλους και διαφοροποιημένους τύπους μάθησης και επικοινωνίας να ενθαρρύνεται η προσωπική έκφραση, η αποκλίνουσα σκέψη και η αξιοποίηση ικανοτήτων· επιπρόσθετα, να έχουν οι μαθητές/τριες τη δυνατότητα, εναλλακτικά, να εκφράζονται με τρόπους που επιτρέπουν και ενδυναμώνουν την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας και συμβάλλουν στην καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις κ.λπ). Σε κάθε περίπτωση, οι μέθοδοι μάθησης και αξιολόγησης, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να υποστηρίζουν την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες¹³⁷.

¹³⁷ Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου)
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf,2018

3.4 Μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας

Το μάθημα της Ιστορίας δεν θα απελευθερωθεί από τα δεσμά της μετωπικής αφήγησης και της μηχανικής αποστήθισης, παρά μόνο όταν αναμορφωθεί με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Η θεωρία του οικοδομισμού/κονστρουκτιβισμού, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, οι θεωρίες της εμπλαισιωμένης μάθησης και της γνωστικής μαθητείας υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος κατακτά ουσιαστικά τη γνώση με ενεργητικό τρόπο, ερευνώντας, ανακαλύπτοντας και στοχαζόμενος, ενταγμένος σε ομάδες όπου αλληλεπιδρά, προχωρώντας βήμα προς βήμα από τα γνωστά στα άγνωστα. Και τα κάνει όλα αυτά, όταν τον ενδιαφέρει και έχει κίνητρο, όταν και επειδή επιθυμεί να εμπλακεί σε μια διαδικασία αναζήτησης για να λύσει ένα πρόβλημα, μια γνωστική απορία, όταν αποκτά νόημα γι' αυτόν η διαδικασία. Διαμορφώνοντας ανάλογα μαθησιακά περιβάλλοντα, διδάσκοντας μέσα σε αυτά και, κυρίως, αναγνωρίζοντας νέα, παιδαγωγικά έγκυρα και λειτουργικά αξιολογικά κριτήρια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών τους και να τους προσφέρουν συναρπαστικές γνωστικές εμπειρίες πλήρεις ιστορικού νοήματος.

Για να επιτευχθεί αυτό όμως πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Να μην μονοπωλεί το σχολικό εγχειρίδιο τη διδακτική διαδικασία και κυρίως την αξιολόγηση. Αντίθετα τα εγχειρίδια να αξιοποιούνται ως συστηματικές βάσεις ιστορικών πληροφοριών και ως χρήσιμα εργαλεία κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών θεμάτων που θα προσεγγίζονται στο πλαίσιο των θεματικών φακέλων. Με άλλα λόγια, τα σχολικά εγχειρίδια θα πάψουν να αποτελούν στην πράξη 13 κανονιστικά, περικόλιστα και αυτάρκη σώματα γνώσεων. Να δοθεί περισσότερη έμφαση όχι στην απομνημόνευση

πληροφοριών αλλά στην ιστορική κατανόηση και σκέψη. Ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης του ιστορικού περιεχομένου μπορεί να πραγματοποιείται εύκολα με κατάλληλες ερωτήσεις ή με παραφράσεις, αλλά και με πολύπλευρες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, οι οποίες θα αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ρητές μορφές εξέτασης. Οι πηγές (γραπτές, ηχητικές, προφορικές, οπτικές, υλικά κατάλοιπα) να μη χρησιμοποιούνται στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την ιστορική αφήγηση και να τεκμηριώσουν τη μια και μοναδική ιστορική αλήθεια που προβάλλεται στο σχολικό εγχειρίδιο (=δικανική ιστορία), αλλά να αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας, να αξιοποιούνται κριτικά και να ενεργοποιούν την ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση των παιδιών, ενώ πρόθεση του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι να ενθαρρύνει τη δημιουργική και ευφάνταστη «συνομιλία» τους με την ιστορική πηγή. Κριτική αξιοποίηση της ιστορικής πηγής σημαίνει οι μαθητές/τριες να μπορούν να ελέγχουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, να διακρίβωνουν την οπτική γωνία και τις προθέσεις του δημιουργού της, να την εντάσσουν στο ιστορικό της πλαίσιο, να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις, να αντλούν πληροφορίες τις οποίες θα αντιπαραβάλουν με ανάλογες πληροφορίες που συνέλεξαν από άλλες πηγές, να αντιλαμβάνονται την ιστορική σημασία τους. Να αξιοποιηθούν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) ως βασικά εργαλεία διδασκαλίας σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης, με την προϋπόθεση ότι θα διασφαλίζονται η επιστημονική εγκυρότητα και η παιδαγωγική καταλληλότητα των αντλούμενων πληροφοριών. Οι Τ.Π.Ε. δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να καταργήσουν τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας (σχολικά εγχειρίδια,

βιβλιοθήκες, χάρτες, φωτογραφίες κτλ.), αλλά να λειτουργήσουν επικουρικά και παραπληρωματικά με αυτά. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθούσε σημαντικά η δημιουργία «Εργαστηρίου Ιστορίας» σε κάθε σχολείο. Να αξιοποιούνται συστηματικά εποπτικό υλικό και εννοιολογικοί χάρτες και να αναπτύσσονται βιωματικές δραστηριότητες (κατασκευή χαρτών, εικαστικών έργων, ιστορικών χρονογραμμών, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, διαλογική αντιπαράθεση (debate) κτλ.), που εμπλέκουν ενεργητικά το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης περιορίζοντας σημαντικά αποκλεισμούς από την εκπαιδευτική διαδικασία και περιθωριοποιήσεις, που οφείλονται σε ποικίλες παραμέτρους. Να αξιοποιείται διδακτικά το ιστορικό απόθεμα που μπορούν να παρέχουν τα μνημεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, τα μουσεία όλων των τύπων (ιστορικά, αρχαιολογικά, τέχνης, λαογραφικά, μουσεία πόλης, θεματικά, βιομηχανικής κληρονομιάς κλπ.) και το ευρύτερο ιστορικό τοπίο του σχολείου (αγροτικό τοπίο, αστικό τοπίο, αρχιτεκτονική, τόποι μνήμης), με στόχο την ανάπτυξη στοχευμένων μαθησιακών διαδικασιών αξιοποίησης της υλικής διάστασης του παρελθόντος. Οι συγκεκριμένες διδακτικές δράσεις θα πρέπει να έχουν ερευνητικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα και να συνδέονται οργανικά με θεματικές που θα πηγάζουν είτε από τα μαθήματα κορμού (σχολικό εγχειρίδιο), είτε από τους υποχρεωτικούς ή επιλεγόμενους θεματικούς φακέλους. Με αυτόν τον τρόπο η διδακτική αξιοποίηση των καταλοίπων του υλικού πολιτισμού που βρίσκονται στον εγγύτερο ή ευρύτερο χώρο κάθε σχολικής μονάδας, πέρα από τα προφανή πλεονεκτήματα που θα έχει στην ποιότητα της ιστορικής μάθησης, θα προσφέρει τη δυνατότητα ουσιαστικής διασύνδεσης της σχολικής ιστορίας με την τοπική ιστορία αλλά και τη

διερεύνηση και οροθέτηση των σχέσεων γενικής και τοπικής ιστορίας με αφορμή συγκεκριμένες 14 ιστορικές περιπτώσεις¹³⁸.

¹³⁸ Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου)
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf,2018

3.5 Αξιολόγηση

Πρέπει να σημειωθεί ότι μέχρι τώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μοναδικό σώμα που αξιολογείται είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες. Δεν υφίστανται επαρκείς και ακριβοδίκαιοι θεσμοί αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, των διοικητικών μηχανισμών, των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών κτλ. και, επομένως, δεν υπάρχει μια οργανωμένη βάση αναφοράς για τον σχεδιασμό πολιτικών που θα αποσκοπούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν δύο αντιτιθέμενες προσεγγίσεις όσον αφορά την αξιολόγηση: Από τη μια πλευρά, έχουμε να κάνουμε με την ποσοτική προσέγγιση που απηχεί την τεχνοκρατική τάση της αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών και έχει ελεγκτικό χαρακτήρα σε επίπεδο κυρίως γνώσεων περιεχομένου ή επίτευξης προαποφασισμένων στόχων. Πρόκειται για τελική αξιολόγηση της μάθησης, που σκοπό έχει να κατηγοριοποιήσει τους μαθητές σε επίπεδα ανάλογα με την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα διαγωνίσματα.

Από την άλλη πλευρά, εφαρμόζεται ποιοτική αξιολόγηση που έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και δεν περιορίζεται στην τελική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών/τριών, αλλά αφορά συνολικά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο (Προγράμματα Σπουδών) και τα μέσα που αξιοποιούνται (σχολικά εγχειρίδια και άλλα μαθησιακά εργαλεία). Πρόκειται για ένα συνεκτικό και συνεχές σύστημα αξιολόγησης το οποίο βασίζεται σε ποιοτικά κριτήρια, επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη σχέση δασκάλου-μαθητή, συνδέει τη μάθηση με τη διδασκαλία, θέτει σε δεύτερη μοίρα τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών και προκρίνει τον φάκελο του μαθητή/τριας αλλά και του/της εκπαιδευτικού, ο

οποίος θα ανανεώνεται περιοδικά και θα εμπεριέχει ερευνητικά πρωτόκολλα, μαθητικές εργασίες, περιγραφικές εκθέσεις, δραστηριότητες, διδακτικά υλικά κτλ. Το σύστημα αυτό μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το «μετρήσιμο» αποτέλεσμα της διδασκαλίας στην πορεία και στις διαδικασίες της μάθησης, ενώ διερευνά τους τρόπους με τους οποίους παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, φυλετικά και κοινωνικά περιβάλλοντα αποκτούν κατανόηση, κίνητρα μάθησης, συνεργατικό πνεύμα και ικανότητα εφαρμογής της κατακτημένης γνώσης για την επίλυση προβλημάτων και για την επικοινωνία, σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Βασική παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία τόσο ανάλογα με τις εμπειρίες του/της, τα ενδιαφέροντά του/της και τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει όσο και ανάλογα με τα βιώματα και τα πολιτισμικά και ταξικά του/της χαρακτηριστικά. Επομένως, κατά την αξιολόγησή τους είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η μοναδικότητα και η δυναμική κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας στην προοπτική της βελτίωσής τους, όπως και οι κοινωνικές εμπειρίες και οι πολιτισμικές τους αντιστάσεις.

Ο δεύτερος αυτός τύπος αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα, αφού θα παρακινήσει τους δασκάλους ιστορίας να εργαστούν σε ένα συνεχές σχεδιασμού, δράσης, αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και ανασχεδιασμού λαμβάνοντας υπόψη τις νοητικές αναπαραστάσεις, τις οποίες φέρουν οι ίδιοι και οι μαθητές/τριές τους ως άτομα και ως μέλη συλλογικοτήτων με ιστορικά προσδιορισμένη πολιτισμική, φυλετική, εθνική, κοινωνική, ταξική και ιδεολογική ταυτότητα.

Έτσι σε ένα τέτοιο προσανατολισμό ως προς τις διαδικασίες αξιολόγησης προκρίνονται εναλλακτικές μορφές (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, φάκελος μαθητή/τριας, παρατήρηση κλπ.), που εμπλέκουν και τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της αξιολόγησης και τους προσφέρουν ανατροφοδότηση ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν, καθώς και πιθανούς τρόπους και μέσα για να το πετύχουν, ώστε σταδιακά να αξιολογούν μόνοι/ες τους 15 τα επιτεύγματά τους και γενικότερα τη μαθησιακή τους πορεία. Γιατί αυτής της μορφής η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στις γνώσεις που αποκτά ο/η μαθητής/-ήτρια, αλλά λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύσσει. Δίνει έτσι πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο/η μαθητής/-ήτρια και τις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του να μάθει, για τις δεξιότητες που αναπτύσσει μέσα από αυτή τη διαδικασία, το τι τελικά μαθαίνει και συνολικά για τη βελτίωση που παρουσιάζει σε όλους αυτούς τους τομείς. Λειτουργεί επίσης ανατροφοδοτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών σκοπών και στόχων και να αντλήσουν πληροφορίες για την αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης στην προοπτική της μεθοδικής κριτικής αναπροσαρμογής και αναμόρφωσής της.

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης στο μάθημα της ιστορίας, με δεδομένο το διδακτικό πλαίσιο που ορίζει το πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές και οι μαθήτριες των τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού, των τριών του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου ενθαρρύνονται να κατακτήσουν ένα συγκροτημένο πλαίσιο και κεφάλαιο ιστορικής παιδείας, αλλά και να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν

τις δεξιότητες επεξεργασίας των πηγών και της επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας, με τις οποίες συγκροτείται η ιστορική γνώση, ώστε να αντιληφθούν την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορίας, τα ερμηνευτικά διακυβεύματα και τον κοινωνικο-πολιτικό της ρόλο σε κάθε ιστορική περίοδο, όπως επίσης την ιστορική συγκρότηση της κοινωνίας στην οποία ζουν και τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις ιστορικών φαινομένων και πολιτισμών στη συγχρονία και τη διαχρονία. Έτσι τα κριτήρια αξιολόγησης αναπτύσσονται με βάση τέσσερις άξονες. Γνώση και κατανόηση ιστορικού πλαισίου μιας περιόδου: αίτια, κίνητρα, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων. Ιστοριογραφική προβληματική και ιστορική σκέψη: δεξιότητες διερεύνησης, ερμηνείας γεγονότων του παρελθόντος. Ιστοριογραφική μεθοδολογία: Επεξεργασία ιστορικών πηγών – τεκμηρίωση, υποθέσεις εργασίας, πολυπρισματική θεώρηση, συγκλίνουσα και αποκλίνουσα ιστορική σκέψη. Οργάνωση, επικοινωνία και παρουσίαση (προφορικά και γραπτά) της ιστορικής γνώσης¹³⁹.

¹³⁹ Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου)
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf,2018

4. Ιστορικό πλαίσιο

Όταν το 1939 ξέσπασε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, η εμπλοκή της Ελλάδας στις εχθροπραξίες έμοιαζε μακρινή πιθανότητα. Η δικτατορική κυβέρνηση του Ιωάννη Μεταξά προσπάθησε να κρατήσει την χώρα έξω από τον πόλεμο και επαναλάμβανε την πρόθεσή της να τηρήσει γραμμή αυστηρής ουδετερότητας. Παρόλα αυτά, η Ελλάδα ενεπλάκη αναγκαστικά τον Οκτώβριο του 1940, όταν οι Ιταλοί απαίτησαν με τηλεσίγραφο την άνευ όρων παράδοση της χώρας στα στρατεύματά τους. Έτσι η Ελλάδα είχε ειδοποιηθεί για την ιταλική εισβολή και προετοιμάστηκε καταλλήλως.

Οι ρίζες αυτής της πολεμικής εμπλοκής φτάνουν μέχρι το 1923, όταν ο Μουσολίνι είχε επιχειρήσει να καταλάβει την Κέρκυρα και αναγκάστηκε από την Αγγλία και την Γαλλία να εγκαταλείψει αυτό του το εγχείρημα¹⁴⁰. Στη πραγματικότητα όμως, ούτε η Κέρκυρα, ούτε η Αλβανία ήταν οι πραγματικοί στόχοι του Μουσολίνι. Από τη δεκαετία του '20 ονειρευόταν μια αυτοκρατορία με πρόσβαση στον Ατλαντικό ή στον Ινδικό ωκεανό ή και στους δύο. Έβλεπε την Ελλάδα, την Τουρκία και την Αίγυπτο σαν ένα τείχος που είχε υψώσει η Μεγάλη Βρετανία, για να εμποδίσει την ιταλική επέκταση¹⁴¹.

Ενόσω η παρουσία του ιταλικού στρατού στην Αλβανία πύκνωνε το καλοκαίρι του 1940 και οι αξιωματούχοι του πίστευαν ότι η επίθεση εναντίον της Ελλάδας θα ήταν βραχύχρονη και εύκολη, το ελληνικό ΓΕΣ αξιοποιούσε ορθά κάθε πληροφορία για τις κινήσεις των Ιταλών και προσάρμοζε ταχύτατα τα σχέδια άμυνας. Τον Αύγουστο του 1940 ήταν προφανές ότι οι Ιταλοί συγκέντρωναν δυνάμεις στον μεσαίο τομέα της Ηπείρου με πρόθεση την

¹⁴⁰ Richter 1990: 92-95

¹⁴¹ Knox 1982: 40

κύρια εισβολή στην Κακαβιά και τη Μεσογέφυρα, χωριά διαμέσου των οποίων περνούσαν αμαξιτοί οδοί προς τα Ιωάννινα, ενώ στη μεθόριο με τη Καστοριά απασχολούνταν με οχυρώσεις. Έλαβε χώρα τότε σοβαρή επιστράτευση στη Βόρειο Δυτική Μακεδονία και δόθηκαν αμυντικές και επιθετικές εντολές στις μονάδες : σταθερή θέση αντίστασης στην Ήπειρο, ιδιαίτερα στα στενά της Ελαίας (Καλπακίου), αφού αποσύρονταν πρώτα τα Τμήματα Προκάλυψης που θα επιβράδυναν τον εχθρό χωρίς να φθαρούν. Στον τομέα όμως της Κορυτσάς τα ελληνικά στρατεύματα θα λάμβαναν επαφή με τις βάσεις των Ιταλών μέσα στην Αλβανία και θα τους εξεδίωκαν, ενώ ταυτόχρονα το Αποσπασμα Πίνδου θα εμπόδιζε ή και θα διέκοπτε τη συγκοινωνία Κορυτσάς-Ερσέκας-Μεσογέφυρας θέτοντας τη σκυρόστρωση οδό αρχικά κάτω από τα πυρά του Πυροβολικού. Οι Έλληνες, τον Οκτώβριο του 1940, παρά τις σύγχρονες των γεγονότων ή τις σημερινές φήμες, ήταν έτοιμοι για την αντιμετώπιση των Ιταλών. Ενισχυμένη η 8^η Μεραρχία Ηπείρου διέθετε ισοδύναμες σχεδόν δυνάμεις με τον εχθρό στο Καλπάκι, αλλά λιγότερες στον υπόλοιπο τομέα. Στον χώρο του Αποσπάσματος Πίνδου η αναλογία ως προς τον αριθμό και την εμπειρία μάχης με τους Ιταλούς Αλπινιστές ήταν αποθαρρυντική, 1 προς 3. Στο βόρειο μέτωπο της 9^{ης} Μεραρχίας Μακεδονίας οι Έλληνες υπερτερούσαν, αλλά έπρεπε να κινηθούν επιθετικά σε ομαλό σχετικά έδαφος, βατό στα τεθωρακισμένα του εχθρού. Παρόλο που ο βαρύς οπλισμός, τα άρματα μάχης και η αεροπορία έλειπαν από τον ελληνικό στρατό, περίσσευε η διάθεση για υπεράσπιση της πατρίδας μέχρι εσχάτων, η καλή προετοιμασία και η άριστη γνώση του εδάφους¹⁴².

¹⁴² Εμείς οι Έλληνες, Πολεμική Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας, β' τόμος, Από τη Μικρασιατική Καταστροφή στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την Κατοχή, Ζ'

Στα μέσα Αυγούστου του 1940, οι Ιταλοί βιάζονταν να καταλάβουν εν πρώτοις τη Βόρειο Ανατολική Θεσπρωτία (Τσαμουριά), οι Γερμανοί όμως τους αποτρέπουν. Ως αρχικοί σκοποί προβλήθηκαν η κατάληψη της Ηπείρου και των Ιονίων νήσων, ενώ δευτερεύοντες στόχοι ορίστηκαν πρώτα η Θεσσαλονίκη κι έπειτα η Αθήνα. Ο Τσιάνο σημειώνει: Ο Μουσολίνι καθόρισε τις πολιτικές και στρατιωτικές κατευθύνσεις για την πολεμική δράση κατά της Ελλάδας. Αν η Τσαμουριά και η Κέρκυρα παραδίνονταν αμαχητί, δεν θα είχαν άλλες απαιτήσεις. Αν υπήρχε αντίσταση, θα συνεχιζόταν μέχρι τέλους οι επιθέσεις. Ο Τζακομόνι και ο Πράσκα θεωρούσαν την επιχείρηση δυνατή και εύκολη, με την προϋπόθεση ότι θ' άρχιζε σύντομα, όμως ο Ντούτσε ήταν, για λόγους στρατηγικής, υπέρ μιας αναβολής της όλης επιχείρησης μέχρι τέλους Σεπτεμβρίου. Καθώς όμως δεν είχε αποσαφηνιστεί η στάση της Γιουγκοσλαβίας, ώστε να καταληφθεί χωρίς προβλήματα από τη βόρεια πλευρά η Θεσσαλονίκη, η αβεβαιότητα μεταφράζονταν σε αμυντικά έργα των Ιταλών στον τομέα της Κορυτσάς.

Παράλληλα βολιδοσκοπήθηκε από τους Ιταλούς η Βουλγαρία για μια ταυτόχρονη επίθεση εναντίον της Ελλάδας, αλλά οι Βούλγαροι καιροσκοπώντας και προβληματιζόμενοι με τη στάση της Τουρκίας αρνήθηκαν κάθε συμμετοχή. Το πρωί της 13^{ης} Οκτωβρίου ο Μουσολίνι κάλεσε τον Μπαντόλιο και τον διέταξε να προετοιμάσει τα τρία Όπλα για την επίθεση κατά της Ελλάδας στις 26 Οκτωβρίου. Η ημερομηνία αυτή ήταν η πλέον σύντομη προθεσμία: Το ναυτικό είχε διαπιστώσει το Σεπτέμβριο ότι χρειαζόταν λιγότερο δώδεκα ημέρες για να συγκεντρώσει τον απαραίτητο

αριθμό πλοίων για μία επιχείρηση κατά της Κέρκυρας. Κατά τα φαινόμενα, ο Μπαντόλιο δεν έφερε αντίρρηση και έδωσε εντολή στις Ένοπλες Δυνάμεις να είναι σε ετοιμότητα για το σχέδιο G, δηλαδή την κατάληψη της Ηπείρου μέχρι τον Άραχθο, στις 26 Οκτωβρίου 1940. Ο αρχηγός του Γενικού Επιτελείου Στρατού, Ροάτα, δεν ειδοποιήθηκε ιδιαίτερω. Λόγω όμως της κακοκαιρίας στη θάλασσα η ιταλική επίθεση αναβλήθηκε ακόμη μια φορά για την 28^η Οκτωβρίου του 1940. Μέσα στον βαθύ όρθρο της ίδιας μέρας, επισκέφτηκε τότε τον Ιωάννη Μεταξά ο ιταλός πρεσβευτής παραδίδοντας τελεσίγραφο, μέσα στο οποίο εκτοξεύονταν μομφές εναντίον της Ελλάδας.

Ο Ιωάννης Μεταξάς δεν πτοήθηκε. Όπως είχε φανεί σε όλη την πενταετία της διακυβέρνησής του, αλλά και όπως είχε εκμυστηρευτεί στον γερμανό πρόξενο λίγους μήνες νωρίτερα, πίστευε ότι στην Ανατολική Μεσόγειο κυριαρχούσε η Βρετανία, εναντίον της οποίας ο Άξονας δεν διέθετε αξιόλογες πιθανότητες να ανταχθεί για πολύ¹⁴³.

Αν και αρχικά οι Ιταλικές δυνάμεις κατάφεραν να προχωρήσουν στο ελληνικό έδαφος, η εισβολή διακόπηκε από την αποφασιστική άμυνα των ελληνικών δυνάμεων στις μάχες κυρίως στη γραμμή Ελαίας - Καλαμά και στα βουνά της Πίνδου. Η απροθυμία της Βουλγαρίας να επιτεθεί στην Ελλάδα - αντίθετα με ότι ήλπιζαν οι Ιταλοί - επέτρεψε στην ελληνική Ανώτατη Διοίκηση να μεταφέρει στα δυτικά το μεγαλύτερο μέρος των μηχανοκίνητων μονάδων που προορίζονται για την φρουρά της Μακεδονίας και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ελληνική αντεπίθεση, που ξεκίνησε στις 14 Νοεμβρίου του 1940.

¹⁴³ Εμείς οι Έλληνες, Πολεμική Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας, β' τόμος, Από τη Μικρασιατική Καταστροφή στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την Κατοχή, Ζ' Μέρος, Θανάσης Καλλιανιώτης, Η Ελλάδα κατά την περίοδο, 1940-1941: 68

Ελληνικές δυνάμεις διέσχισαν τα σύνορα προς την Αλβανία και κατέλαβαν τη μία πόλη μετά την άλλη, έχοντας να αντιμετωπίσουν ένα βαρύ χειμώνα, ανεπαρκή εφοδιασμό και την ιταλική υπεροχή στον αέρα. Μέχρι τα μέσα Ιανουαρίου, οι ελληνικές δυνάμεις είχαν καταλάβει το ένα τέταρτο της Αλβανίας, αλλά η επίθεση σταμάτησε πριν τον τελικό στόχο της, το λιμάνι του Vlorë. Η κατάσταση αυτή υποχρέωσε τη Γερμανία να προχωρήσει στη διάσωση του συμμάχου του Άξονα, της Ιταλίας. Σε μια ύστατη προσπάθεια να αποκατασταθεί το κύρος των Ιταλών πριν τη παρέμβαση των Γερμανών, μια ιταλική αντεπίθεση ξεκίνησε στις 9 Μαρτίου 1941 κάτω από την προσωπική επίβλεψη του Μουσολίνι. Παρά τους μαζικούς βομβαρδισμούς από το πυροβολικό και της συγκέντρωση πολλών στρατιωτικών τμημάτων σε στενό μέτωπο, η αντεπίθεση απέτυχε και ματαιώθηκε μετά από σχεδόν δύο εβδομάδες.

Η αναμενόμενη γερμανική επίθεση ξεκίνησε στις 6 Απριλίου 1941, εναντίον της Ελλάδας και της Γιουγκοσλαβίας ταυτόχρονα. Η αρχική επίθεση έγινε εναντίον των ελληνικών θέσεων της Γραμμής Μεταξά (19 φρούρια στην Ανατολική Μακεδονία και 2 ακόμα στην Δυτική Θράκη). Ξεκίνησε από το βουλγαρικό έδαφος και υποστηρίχθηκε από πυροβολικό και βομβαρδιστικά αεροσκάφη. Η αντίσταση των οχυρών ήταν θαρραλέα και αποφασιστική, αλλά αποδείχθηκε μάταια. Η ραγδαία κατάρρευση της Γιουγκοσλαβίας επέτρεψε τη 2η τεθωρακισμένη Μεραρχία να παρακάμψει τις άμυνες και να καταλάβει το ζωτικής σημασίας λιμάνι της Θεσσαλονίκης και τελικά τη πόλη στις 9 Απριλίου. Ως αποτέλεσμα, οι ελληνικές δυνάμεις των οχυρών αποκόπηκαν και τους δόθηκε η εντολή να παραδοθούν από την Ελληνική Ανώτατη Διοίκηση. Η παράδοση ολοκληρώθηκε την επόμενη μέρα 10 Απριλίου, την ίδια ημέρα που

οι γερμανικές δυνάμεις διέσχισαν τα σύνορα της Ελλάδας με τη Γιουγκοσλαβία, κοντά στην Φλώρινα στη Δυτική Μακεδονία και αφού πρώτα συνέτριψαν την αντίσταση στο νότιο τμήμα της Γιουγκοσλαβίας. Οι Γερμανοί διέσπασαν τις αμυντικές θέσεις στην περιοχή Κλειδίου στις 11 και 12 Απριλίου και προχώρησαν προς τα νότια και νοτιοδυτικά.

Καθώς οι Γερμανοί καταδίωξαν τους Βρετανούς νότια, οι γερμανικές δυνάμεις νοτιοδυτικά απείλησαν το πίσω μέρος του μεγαλύτερου μέρους του ελληνικού στρατού, το οποίο αντιμετώπιζε τους Ιταλούς στο Μέτωπο της Αλβανίας. Ο ελληνικός στρατός άρχισε να υποχωρεί καθυστερημένα προς τα νότια. Η Γερμανική επέλαση προς την Καστοριά στις 15 Απριλίου ωστόσο έκανε την κατάσταση κρίσιμη, απειλώντας να διαχωρίσει τις ελληνικές δυνάμεις που υποχωρούσαν. Οι στρατηγοί στο μέτωπο άρχισαν την αναζήτηση δυνατοτήτων για συνθηκολόγηση στους Γερμανούς, παρά την επιμονή της Ανώτατης Διοίκησης σχετικά με τη συνέχιση του αγώνα για να καλυφθεί η βρετανική υποχώρηση.

Έτσι αρκετοί στρατηγοί υπό την ηγεσία του Γεωργίου Τσολάκογλου στασίασαν στις 20 Απριλίου, και λαμβάνοντας υπόψη τη κατάσταση, υπέγραψαν πρωτόκολλο παράδοσης κοντά στο Μέτσοβο την ίδια ημέρα. Ακολούθησε μια δεύτερη παράδοση στα Ιωάννινα την επόμενη μέρα (με την παρουσία ιταλικής αντιπροσωπείας αυτή τη φορά) και η τελική στη Θεσσαλονίκη μεταξύ των τριών πλευρών στις 23 Απριλίου. Την ίδια ημέρα στην Αθήνα, ο στρατηγός Αλέξανδρος Παπάγος παραιτείται από Ανώτατος διοικητής ενώ ο βασιλιάς και η κυβέρνησή του διαφεύγουν στη Κρήτη. Σχεδόν ταυτόχρονα οι δυνάμεις της Κοινοπολιτείας έκαναν μια τελευταία μάταια πράξη αντίστασης στις Θερμοπύλες, πριν από την τελική υποχώρησή τους

προς τα λιμάνια της Πελοποννήσου για την εκκένωση τους προς τη Κρήτη και την Αίγυπτο. Γερμανικά στρατεύματα κατέλαβαν τις γέφυρες στον ισθμό της Κορίνθου, εισήλθαν στην Αθήνα στις 27 Απριλίου και ολοκλήρωσαν την κατοχή της ηπειρωτικής χώρας και των περισσότερων νησιών μέχρι το τέλος του ίδιου μήνα.

Το μοναδικό ελληνικό έδαφος που παρέμενε ελεύθερο μέχρι τον Μάιο του 1941 ήταν το μεγάλο και στρατηγικής σημασίας νησί της Κρήτης, το οποίο υποστηρίζονταν από ισχυρή συμμαχική φρουρά. Για να μπορέσει να το κατακτήσει και αυτό, η Γερμανική Ανώτατη Διοίκηση προετοίμασε την Επιχείρηση Mercury, την μεγαλύτερη εναέρια επίθεση του πολέμου μέχρι τότε. Η επίθεση ξεκίνησε στις 20 Μαΐου 1941. Οι Γερμανοί επιτέθηκαν στα τρία κύρια αεροδρόμια του νησιού, στις βόρειες πόλεις του Μάλεμε, Ρεθύμνου και Ηρακλείου με αλεξιπτωτιστές και ανεμοπλάνα. Συνάντησαν σθεναρή αντίσταση από τις δυνάμεις της Βρετανικής Κοινοπολιτείας και τα υπόλοιπα ελληνικά στρατεύματα, αλλά και από τους ντόπιους. Στο τέλος της πρώτης ημέρας, οι Γερμανοί δεν κατάφεραν να φτάσουν σε κανέναν από τους στόχους τους, ενώ υπέστησαν περίπου 4.000 θύματα. Την επόμενη μέρα όμως, μετά από κακή επικοινωνία και την αποτυχία των διοικητών των Συμμάχων να εκτιμήσουν σωστά την κατάσταση, το αεροδρόμιο του Μάλεμε στη δυτική Κρήτη έπεσε στα χέρια των Γερμανών. Με το αεροδρόμιο Μάλεμε εξασφαλισμένο, οι Γερμανοί μετέφεραν χιλιάδες ενισχύσεις για να καταλάβουν την δυτική πλευρά του νησιού. Ακολούθησαν σοβαρές βρετανικές ναυτικές απώλειες λόγω των συνεχόμενων γερμανικών αεροπορικών επιθέσεων γύρω από το νησί. Μετά από επτά ημέρες μάχης, οι διοικητές των Συμμάχων συνειδητοποίησαν ότι είχαν φτάσει τόσο πολλοί Γερμανοί στο νησί, που η

ελπίδα της νίκης είχε χαθεί. Μέχρι την 1η Ιουνίου, η εκκένωση της Κρήτης από τους Συμμάχους ήταν πλήρης και το νησί ήταν πλέον υπό γερμανική κατοχή. Υπό το πρίσμα των βαρύτατων απωλειών που υπέστη η γερμανική ελίτ 7η Μεραρχία Αλεξιππτωτιστών, ο Αδόλφος Χίτλερ απαγόρευσε περαιτέρω μεγάλες επιχειρήσεις μέσω αέρα μέχρι το τέλος του πολέμου.

Η Κατοχή της Ελλάδας από τις δυνάμεις του Άξονα κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου ξεκίνησε τον Απρίλιο του 1941 μετά την εισβολή των Ιταλών και Γερμανών στην Ελλάδα και διήρκεσε μέχρι την απόσυρση των γερμανικών δυνάμεων από την ηπειρωτική χώρα τον Οκτώβριο του 1944, με εξαίρεση τη Κρήτη και άλλα νησιά όπου η γερμανική φρουρά παρέμεινε μέχρι τον Ιούνιο του 1945. Η αρχική εισβολή των Ιταλών από την Αλβανία τον Οκτώβριο του 1940 (Ελληνο-ιταλικός πόλεμος) ήταν ανεπιτυχής κι έτσι οι γερμανικές δυνάμεις με μια σύντομη εισβολή τον Απρίλιο του 1941, κατάφεραν σε λίγες μέρες να ελέγξουν το μεγαλύτερο μέρος της χώρας. Στις 27 Απριλίου παραδόθηκε η Αθήνα, ενώ τελευταία παραδόθηκε η Κρήτη, την 1η Ιουνίου. Έτσι, η Ελλάδα χωρίστηκε σε τρεις ζώνες κατοχής, τη Γερμανική (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κεντρική Μακεδονία και κάποια νησιά του Αιγαίου), την Ιταλική (Ηπειρος, Θεσσαλία, τα νησιά του Ιονίου και τα υπόλοιπα νησιά του Αιγαίου) και τη Βουλγαρική (Ανατολική Μακεδονία και Θράκη), ενώ μια ελεγχόμενη από τον Άξονα κυβέρνηση ιδρύθηκε αμέσως μετά τη πτώση. Το Σεπτέμβριο του 1943 και μετά την αποχώρηση των Ιταλών από τον Άξονα, οι Γερμανοί απέκτησαν τον έλεγχο και της Ιταλικής ζώνης.

Από τις πρώτες μέρες λοιπόν της Κατοχής κατέστη φανερό ότι τα «φιλικά αισθήματα», η «αγάπη» και ο «θαυμασμός» που έτρεφαν οι Γερμανοί στρατιώτες για τον ελληνικό λαό, σύμφωνα με τις προκηρύξεις που

τοιχοκολλήθηκαν στις μεγάλες πόλεις, δεν είχαν βρει την αναμενόμενη ανταπόκριση, ενώ και η πλευρά των «φίλων» γρήγορα απέδειξε ότι δεν εννοούσε όσα ευαγγελιζόταν. Οι αφορμές δεν άργησαν να δοθούν, όταν οι επευφημίες στις πόλεις προς τους βρετανούς αιχμαλώτους, τα λουλούδια και τα τσιγάρα, προκάλεσαν τις γερμανικές απειλές, οι οποίες μετατράπηκαν σε θανατικές καταδίκες για όσους βοηθούσαν στη φυγάδευση αποκομμένων στρατιωτών. Έτσι, η υπόθαλψη και η φυγάδευση Βρετανών, καθώς και η συλλογή και απόκρυψη οπλισμού, κατέλαβαν εξ αρχής τις πρώτες θέσεις στο ποινολόγιο της Βέρμαχτ και τροφοδότησαν τα εκτελεστικά αποσπάσματα. Εκτός, όμως από τις ενέργειες αυτές, το ποινολόγιο των κατακτητών εμπλουτίστηκε πολύ σύντομα εξαιτίας δολιοφθορών περιορισμένης έκτασης που απαντήθηκαν με τη σύλληψη ομήρων και την επιβολή χρηματικών προστίμων σύμφωνα με την αρχή της συνυπευθυνότητας. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι οι συλλήψεις αυτές ομήρων προκάλεσαν την αντίδραση και της κυβέρνησης Τσολάκογλου, καθώς έκρινε ότι οι συλλογικές ποινές αντέβαιναν στο διεθνές δίκαιο.

Το διεθνές δίκαιο επικαλέστηκε την γερμανική πλευρά για να δικαιολογήσει τις εκτελέσεις εκατοντάδων Κρητικών και την ολοσχερή καταστροφή κατοικημένων περιοχών, όταν μετά το τέλος της επιχείρησης «Ερμής» και την κατάληψη της Μεγαλονήσου διαπιστώθηκε ότι οι άμαχοι είχαν ενισχύσει με κάθε διαθέσιμο μέσο την άμυνα κατά των εισβολέων. Οι βαριές απώλειες των επίλεκτων αλεξιπτωτιστών στη μάχη της Κρήτης και ο ισχυρός συμβολισμός που ενείχε η αφαίρεση της σημαίας με τον αγκυλωτό σταυρό από τον ιστό της Ακρόπολης ήταν μια ηχηρή απάντηση στις προπαγανδιστικού τύπου γερμανικές ψευδαισθήσεις, μεταβάλλοντας αυτόματα την κατεχόμενη Ελλάδα

σε έδαφος εχθρικό. Ιδίως μετά την εισβολή στη Σοβιετική Ένωση η αυθόρμητη αντίσταση απέκτησε για τους κατακτητές και «χρώμα» που δεν ήταν άλλο από το κόκκινο.

Στο εξής κάθε πράξη αντίστασης συνδέθηκε με τον «κομμουνιστικό δάκτυλο» και θεωρήθηκε ότι κατευθύνεται από τη Σοβιετική Ένωση. Σύμφωνα με τη διαταγή του στρατάρχη Βίλχεμ Κάιτελ της 16^{ης} Σεπτεμβρίου 1941 οι «κομμουνιστικές εξεγέρσεις» δεν περιορίζονταν πλέον στην προπαγάνδα και στις μεμονωμένες επιθέσεις εναντίον του στρατιωτικού και του πολιτικού προσωπικού, αλλά απειλούσαν να προσλάβουν τον χαρακτήρα ενός διευρυμένου ανταρτοπόλεμου εάν δεν αντιμετωπίζονταν στο εξής με τα σκληρότερα μέσα. Υπό το πρίσμα αυτό, οι επιθέσεις εναντίον των αρχών Κατοχής και οι συνεπαγόμενες απώλειες οφείλονταν αποκλειστικά στους κομμουνιστές και θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν με «ασυνήθιστη σκληρότητα», καθώς η ζωή των ανθρώπων δεν είχε στις κατεχόμενες χώρες καμία αξία μπροστά στην προστασία των στρατιωτών του Γ' Ράιχ.

Με ασυνήθιστη σκληρότητα αντιμετωπίστηκαν επομένως οι πρώτες απώλειες που κατέγραψε η Βέρμαχτ στην Ελλάδα μετά την έναρξη της Κατοχής, όταν τρεις ολιγομελείς ανταρτικές ομάδες, έκαναν την εμφάνισή τους μέσα στο φθινόπωρο του 1941 στα βουνά της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι εκτελέσεις των αρρένων μεταξύ 16 – 60 ετών και οι καταστροφές των χωριών που θεωρήθηκαν ανταρτότροφα στους νομούς Σερρών, Κιλκίς και Κοζάνης ήρθαν να επιβεβαιώσουν την απαρέγκλιτη εφαρμογή των υφιστάμενων διαταγών από τους τοπικούς στρατιωτικούς διοικητές και να απαντήσουν δια των αντιποίνων και της τρομοκρατίας στις ανοργάνωτες ακόμα κινήσεις μιας πρώιμης αντίστασης. Ήταν οι ίδιες αυτές κινήσεις που εκπορεύονταν από το

Γραφείο Μακεδονίας – Θράκης του ΚΚΕ που είχαν οδηγήσει μέσα στο Σεπτέμβριο στην εξέγερση της Δράμας, η οποία έδωσε την ευκαιρία στις Βουλγαρικές αρχές αφενός να την πνίξουν στο αίμα κι αφετέρου να συνεχίσουν απρόσκοπτα την πολιτική του εκβουλαρισμού των περιοχών της «Διοίκησης του Αιγαίου».

Οι επιτυχίες των δραστικών γερμανικών και βουλγαρικών κατασταλτικών μέτρων στις ζώνες κατοχής τους, ακόμα και αυτές των Ιταλών στη δική τους, κατέδειξαν τις αδύναμες βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η Αντίσταση σε αυτή την πρώιμη περίοδο. Επρόκειτο για πρωτοβουλίες μεμονωμένες, χωρίς καμία οργανωτική παράνοια και πολύ περισσότερο χωρίς τη στήριξη της ίδιας της χειμαζόμενης κοινωνίας, οι οποίες είχαν την αφετηρία τους σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τη δύναμη των κατακτητών και συνεπακόλουθα για τη διάρκεια του πολέμου. Αλλά στο λυκόφως του 1941 τα αντίποινα φάνταζαν τελικά ως το μικρότερο κακό μπροστά στις παρατηρούμενες ελλείψεις σε βασικά είδη διατροφής και στον λιμό που ενέσκηψε τον πρώτο χειμώνα της Κατοχής¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Εμείς οι Έλληνες, Πολεμική Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας, β' τόμος, Από τη Μικρασιατική Καταστροφή στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την Κατοχή, Θ' Μέρος, Ηλίας Νικολακόπουλος, Στράτος Ν. Δορδανάς, Κατοχή και Αντίσταση στην Ελλάδα, 1941 – 1944: 145 - 150

4.1. Τα αντίποινα των Γερμανών

Με την κατοχή της Ελλάδας από τους Γερμανούς, αρχίζουν οι λεηλασίες, οι αρπαγές τροφίμων, πιέσεις και συλλήψεις. Στις πόλεις και στις κωμοπόλεις, όπου οι πιέσεις γίνονται φανερές, ο κόσμος οργανώνεται σε ομάδες, που αργότερα θα αποτελέσουν το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο (ΕΑΜ) και αρκετοί από αυτούς θα καταφύγουν στα βουνά, αποτελώντας τον Ελληνικό Απελευθερωτικό Στρατό (ΕΛΑΣ).

Τον Οκτώβριο του 1943, οι μονάδες του 7ου Συντάγματος της 4ης Μεραρχίας SS μετακινήθηκαν στην Δυτική Μακεδονία. Στις αρχές του Δεκεμβρίου, ο 14ος Λόχος τοποθετήθηκε στα στενά του Σαρανταπόρου. Στα Σέρβια εγκαταστάθηκε το 2ο Τάγμα του Σλέτελ, από το επιτελείο του συντάγματος, τον 13ο και 14ο Λόχο που είχαν εγκατασταθεί ήδη στην Κοζάνη. Επίσης μικρότερες μονάδες του συντάγματος συγκρότησαν τοπικές φρουρές στο Βελβεντό, στην Πτολεμαΐδα, στο Βατοχώρι Φλώρινας και σε άλλες περιοχές¹⁴⁵.

Οι δύο σχηματισμοί, η ομάδα μάχης Εμπερλάιν και τα SS, συμμετείχαν μαζί στις εκκαθαριστικές επιχειρήσεις, εναντίον των ανταρτών, που συνέβησαν στην Δυτική Μακεδονία και συγκεκριμένα στα Πιέρια, το Δεκέμβριο του 1943. Η τελευταία γερμανική εκκαθαριστική επιχείρηση στα Πιέρια και το βόρειο Όλυμπο χρονολογούνταν από τον Απρίλιο – Μάιο του 1943. Η περιοχή αυτή όπως και η επαρχία των Σερβίων υπέστησαν μεγάλες καταστροφές.

Οι υπό εκκαθάριση περιοχές βρισκόντουσαν μεταξύ των εκβολών του Αλιάκμονα, της Βέροιας, της Κατερίνης και των Σερβίων. Ως ημερομηνία

¹⁴⁵ Δορδανός 2007: 301

έναρξης της επιχείρησης ορίστηκε η 18η Δεκεμβρίου 1943 και ονομάστηκε «Seepferd = Ιππόκαμπος». Η επιχείρηση όμως ξεκίνησε ουσιαστικά έξι ημέρες νωρίτερα με την εμφάνιση γερμανικών στρατευμάτων στην δυτική πλευρά των Πιερίων, για την ανίχνευση του χώρου και τον εντοπισμό στόχων. Το απόγευμα της 11^{ης} Δεκεμβρίου 1943, γερμανικό απόσπασμα περίπου δεκατεσσάρων στρατιωτών των SS κινήθηκε από το Βελβεντό προς το Παλαιογράτσιανο και το Μοσχοχώρι . Φτάνοντας στο Πλατανόρρευμα, το απόσπασμα χωρίστηκε σε δύο τμήματα των επτά ατόμων. Το πρώτο κατευθύνθηκε προς το Παλαιογράτσιανο και το δεύτερο προς Μοσχοχώρι. Λίγο πριν την είσοδο τους στα δύο χωριά οι στρατιώτες δέχτηκαν πυρά από τις διμοιρίες των προωθημένων φυλακίων του ΕΛΑΣ. Οι Γερμανοί, που είχαν κατευθυνθεί προς το Μοσχοχώρι, αποχώρησαν, ανταλλάσσοντας πυρά με τους αντάρτες, χωρίς όμως να υποστούν απώλειες. Δεν συνέβη όμως το ίδιο με το άλλο απόσπασμα, που είχε πάρει το δρόμο για το Παλαιογράτσιανο. Η διμοιρία του ΕΛΑΣ, που είχε εγκατασταθεί στο σχολείο του χωριού από το Νοέμβριο, κατέλαβε έγκαιρα θέσεις και αιφνιδίασε το γερμανικό απόσπασμα, σκοτώνοντας δύο στρατιώτες, οι οποίοι είχαν αποκοπεί από τους υπόλοιπους. Ευρισκόμενοι σε μειονεκτική θέση οι Γερμανοί αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν και να επιστρέψουν στο Βελβεντό, χωρίς να γνωρίζουν ή να μπορούν με βεβαιότητα να παράσχουν οποιαδήποτε πληροφορία για την τύχη των δύο συναδέλφων τους. Γι' αυτό, στην έκθεση που συντάχθηκε την ημέρα εκείνη και απεστάλη στις προϊστάμενες υπηρεσίες της Θεσσαλονίκης, οι δύο στρατιώτες δηλώθηκαν αρχικά ως αγνοούμενοι¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Δορδανός 2007: 307

Τα γερμανικά τμήματα των SS, εντόπισαν τους δύο δολοφονημένους Γερμανούς, ανέφεραν το γεγονός στις προϊστάμενες υπηρεσίες, και ύστερα προχώρησαν στα αντίποινα. Η απώλεια αυτή του τμήματος των SS μόνο αιμώρητη δεν θα έμενε. Το χωριό Παλαιογράτσανο ήταν το πρώτο που πυρπολήθηκε με αποτέλεσμα την καταστροφή περίπου εκατόν είκοσι κατοικιών, μεταξύ αυτών, του σχολείου και της εκκλησίας του Αγίου Νικολάου. Την ίδια τύχη είχε και το Μοσχοχώρι, το οποίο καταστράφηκε ολοσχερώς, εκτός από την εκκλησία της Αγίας Παρασκευής. Οι απώλειες του άμαχου πληθυσμού ήταν έντεκα νεκροί, οι οποίοι αργότερα αναφέρθηκαν από τα SS ως συμμορίτες¹⁴⁷.

Στις 18 Δεκεμβρίου, η ομάδα μάχης του Εμπερλάιν, πέρασε τον Αλιάκμονα και κινήθηκε βορειοανατολικά προσπαθώντας να εμποδίσει την διαφυγή των τμημάτων του ΕΛΑΣ. Την ίδια, αλλά και την επόμενη ημέρα, πυρπόλησε και λεηλάτησε τα χωριά που βρέθηκαν στην πορεία του. Μέχρι τις 19 του μήνα, είχαν προσεγγίσει τους στόχους. Μολοταύτα η επίθεση ενός τμήματος των SS εναντίων του Καταφυγίου δεν εξελίχθηκε ευνοϊκά για τους Γερμανούς, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιό της.

Ξεκινάει από το Βελβεντό, στις 18 Δεκέμβρη, ο 7^{ος} Λόχος του 2^{ου} Τάγματος του 7^{ου} Συντάγματος SS, με αποστολή να υποστηρίξει από τα δυτικά την επιχείρηση και να ανακόψει τη διαφυγή των ανταρτών. Διοικητής του λόχου ήταν ο Λοχαγός, Γκέρχαρντ Κλίνγκενχεφερ. Ακολουθώντας τον δρόμο, που οδηγούσε από το Βελβεντό στο Καταφύγιο, ο γερμανικός λόχος, αιφνιδιάστηκε από την απροσδόκητα σθεναρή αντίσταση που πρόβαλλε το 2^ο

¹⁴⁷ Δορδανάς 2007: 313

Τάγμα του ΕΛΑΣ, που έδρευε στο χωριό. Το ίδιο όμως αιφνιδιάστηκαν στην αρχή και οι αντάρτες, οι οποίοι είχαν στήσει φυλάκια, ελέγχοντας όλες τις άλλες διαβάσεις εκτός από το δρόμο Βελβεντού – Καταφυγίου. Έχοντας συγκεντρώσει η διοίκηση του Τάγματος τον κύριο όγκο των δυνάμεων κυρίως στα νότια, αλλά και στα ανατολικά και βόρεια του χωριού, ανέθεσε σε μία μικρή μόνο ομάδα του εφεδρικού ΕΛΑΣ από το Καταφύγιο, με ελαφρύ οπλισμό, την επιτήρηση του δρόμου Βελβεντού – Καταφυγίου. Η ομάδα αυτή των πέντε περίπου αντρών εκγαταστάθηκε εντός του περιβόλου του νεκροταφείου, όπου και σήμερα βρίσκεται η εκκλησία του Αγίου Δημητρίου. Οι αντάρτες του τάγματος, που δεν ξεπερνούσαν τους εκατό άντρες, είχαν στη διάθεσή τους οπλισμό, αποτελούμενο από αυτόματα όπλα, όλμους και δύο πολυβόλα μεγάλου διαμετρήματος που τα χειρίζονταν Ιταλοί¹⁴⁸.

Αρχικά οι Γερμανοί κατάφεραν να φτάσουν μέχρι τις δυτικές παρυφές του χωριού, να καταλάβουν το φυλάκιο στο νεκροταφείο και να απωθήσουν τους αντάρτες προς τα βορειοανατολικά. Στη προσπάθειά τους αυτή υποστηρίζονταν από το πυροβολικό, που έβαλε εναντίον των ανταρτικών θέσεων από τη γέφυρα του Αλιάκμονα. Λίγο αργότερα όμως βρέθηκαν σε δύσκολη θέση, καθώς ενεπλάκησαν και οι δυνάμεις των άλλων φυλακίων του ΕΛΑΣ, που είχαν σπεύσει στην περιοχή της αντιπαράθεσης. Μετά από ολιγόωρη μάχη και καθώς βάλλονταν από πολλές κατευθύνσεις, οι Γερμανοί αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν, μετά από διαταγή του διοικητή τους, ο οποίος παρέβη προηγούμενη ρητή διαταγή των ανωτέρων του να καταλάβει το Καταφύγιο.

¹⁴⁸ Κρήτος (Θαλής) 1987: 187-192, Σόρμας, 1995 – 2001: 251 – 255, Μπεζητάκος 1994, Δορδανάς 2007: 314

Μετά την αποτυχημένη προσπάθεια και ταυτόχρονα αιματηρή να καταλειφθεί το Καταφύγιο, ο λόχος των SS αποσύρθηκε από την περιοχή, μεταβαίνοντας στο γειτονικό χωριό Αγία Κυριακή. Εκεί οι στρατιώτες ξεθύμαναν την οργή τους, πυρπολώντας τα περισσότερα σπίτια. Λίγο πριν την είσοδο των Γερμανών το χωριό είχε ήδη εκκενωθεί από τους κατοίκους του. Μια ομάδα αντρών και γυναικών, που προσπάθησε να διαφύγει προς την κατεύθυνση του Καταφυγίου, εκτελέστηκε στην θέση «Άγιος Αθανάσιος». Την ίδια τύχη είχαν και όσοι από τους ηλικιωμένους παρέμειναν στα σπίτια τους. Η πυρπόληση της Αγίας Κυριακής και η εκτέλεση επτά κατοίκων της θεωρείται πράξη αντεκδίκησης για τις απώλειες που είχε υποστεί ο 7^{ος} Λόχος των SS στο Καταφύγιο. Κατά την επιστροφή τους στο Βελβεντό και πυροβολώντας συνεχώς εναντίον κάθε κινούμενου στόχου, οι Γερμανοί σκότωσαν ένα κορίτσι δύο ετών, που με την οικογένειά της είχε καταφύγει στην περιοχή, μετά την πυρπόληση του Μοσχοχωρίου¹⁴⁹.

Μετά λοιπόν από την αποτυχημένη προσπάθεια της 18^{ης} Δεκεμβρίου, το Καταφύγιο κατελήφθη στις 20 Δεκεμβρίου, αφού προηγουμένως αποχώρησαν οι αντάρτες, ενώ οι κάτοικοι κατέφευγαν στο δάσος. Το έδαφος για τη κατάληψη του Καταφυγίου από τα τμήματα του πεζικού προετοίμασαν βολές του πυροβολικού και της αεροπορίας. Στις 22 Δεκεμβρίου τα τμήματα του Γκουκς και του Εμπερλάιν, που είχαν αναλάβει να εκκαθαρίσουν την περιοχή από τους αντάρτες, εισήλθαν για δεύτερη φορά στο Καταφύγιο, καταστρέφοντάς το ολοσχερώς. Υπολογίζεται ότι καταστράφηκαν περίπου

¹⁴⁹ Δορδανάς 2007: 315

τετρακόσιες πενήντα κατοικίες, τρεις εκκλησίες, ένα σχολείο και το κτίριο του παρθεναγωγείου – ταπητουργείου¹⁵⁰.

Η εκκαθαριστική επιχείρηση «seerferd» ολοκληρώθηκε στις 22 Δεκεμβρίου το 1943. Στις 27 του μηνός η Ομάδα του γερμανικού Στρατού ενημερώθηκε για τα τελικά της αποτελέσματα. «Απώλειες του εχθρού : 146 νεκροί, 42 αιχμάλωτοι, μεγάλος αριθμός τραυματιών. Λάφυρα : 12 όλμοι, 5 αντιαρματικά, 90 όπλα, 115.000 σφαίρες πεζικού, μεγάλες ποσότητες χειροβομβίδων, ναρκών και εκρηκτικών υλών, 1 ασύρματος, 6 τηλέφωνα, 2 αγγλικά κιβώτια με χάρτες της Ελλάδος, 2 τυπογραφεία, 20 αλεξίπτωτα, μεγάλος αριθμός πολεμικού εξοπλισμού και ειδών ένδυσης, 2 μικρές κρύπτες τροφίμων, 1309 σακιά σιτάρι, 19 βόδια, 547 πρόβατα, 5 γουρούνια και 77 ζώα μεταφορών».¹⁵¹

¹⁵⁰ Κρήτος (Θαλής), 1987: 187-188

¹⁵¹ Οι απώλειες καταγράφονται στην έκθεση προς την Γενική Διοίκηση Μακεδονίας, από τον τότε Έπαρχο Πιερίας Κωνσταντίνο Ηλιάδη, βλ. / ΑΥΕ 1943 – 1944

4.2. Βελβεντό

Το χειμώνα του 1943 λόχος των SS εγκαταστάθηκε στο Βελβεντό, στο μεγάλο Σχολείο (Διδακτήριο) των Δημοτικών Σχολείων επί σχεδόν ένα τρίμηνο. Μετά την πυρπόληση των Σερβίων και την φυγή των κατοίκων, το μόνο κέντρο εφοδιασμού με τρόφιμα του ΕΛΑΣ των συγκροτημάτων Περίων – Χασίων ήταν το Βελβεντό. Αυτό το γνώριζαν οι Γερμανοί και αποφάσισαν να κάψουν το Βελβεντό, για να αναγκαστούν να φύγουν οι κάτοικοι και να σταματήσει ο ανεφοδιασμός των ΕΛΑΣιτών με τρόφιμα. Μάλιστα οι Γερμανοί είχαν στήσει στη γέφυρα του Αλιάκμονα τα πυροβόλα όπλα τους, για να κάψουν το Βελβεντό. Μετά από επικοινωνία όμως του κοινοτικού Συμβουλίου με τους Γερμανούς, και διαβεβαίωσής τους, πως δεν υπάρχουν αντάρτες στο χωριό που να προμηθεύονται τρόφιμα, οι Γερμανοί απέσυραν τα πυροβόλα από τον Αλιάκμονα και έτσι γλίτωσε το Βελβεντό από μια ολοκληρωτική καταστροφή.

Η ομάδα του Μιχάλαγα και των Ιμέρων, που συνεργάζονταν με τους Γερμανούς, πίεσαν τους Βελβεντινούς να συνεργαστούν με αυτούς και να τους εφοδιάσουν με όπλα, για να φυλάξουν την κωμόπολη από τους αντάρτες. Οι Βελβεντινοί αρνήθηκαν και τη συνεργασία τους και τη προσφορά εκ μέρους των σε όπλα. Με διπλωματικές ενέργειες κατάφερα και έμειναν ουδέτεροι. Από την άλλη πλευρά, οι αντάρτες άσκησαν εξίσου πίεση στους κατοίκους του Βελβεντού, ακόμη και βία, για να ενταχθούν στο ΕΑΜ – ΕΛΑΣ. Οι Βελβεντινοί κρατήσανε μια ουδέτερη στάση και εδώ, και τους διαβεβαίωσαν πως και έξω από το ΕΑΜ θα βοηθούσαν υλικά και ηθικά. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που πράγματι εντάχθηκαν στον ΕΛΑΣ.

Η τοπική οργάνωση του ΕΑΜ στο Βελβεντό, δεν ικανοποιήθηκε από τις παρά πάνω διαβεβαιώσεις των συμπατριωτών και εισηγήθηκε στην περιφεριακή

Επιτροπή του ΕΑΜ να ληφθούν άλλα πιο αυστηρά μέτρα, για να αναγκασθούν οι κάτοικοι του Βελβεντού να καταφύγουν στα βουνά.

Για τον σκοπό αυτό, ο ΕΛΑΣ προέβη στο φόνο ενός μεμονωμένου Γερμανού μοτοσικλετιστή που ερχόταν στο Βελβεντό. Οι Γερμανοί μετά από αυτό το περιστατικό, προέβησαν σε αντίποινα. Ομάδα Γερμανών κατευθύνθηκε προς το Βελβεντό και έκανε «μπλόκο», συνέλαβε αρκετούς κατοίκους και σκότωσε αρκετούς, οι οποίοι είχαν καταφύγει έξω από την κωμόπολη, στα χωράφια, για να γλιτώσουν¹⁵².

Στις 10 και 11 Απριλίου του 1944, είχε οργανωθεί στα Παλιάλωνα, συνδιάσκεψη του ΕΑΜ της περιοχής των Σερβίων. Σε αυτή πήρανε μέρος πολλοί αντιπρόσωποι, από όλα τα χωριά της περιοχής. Όταν η συνδιάσκεψη τελείωσε, οι αντιπρόσωποι ξεκίνησαν να επιστρέψουν στα χωριά τους. Από το Βελβεντό και τα γύρω χωριά, είχαν λάβει μέρος, πάνω από 200 άτομα.

Καθώς κατευθύνονταν προς το Βελβεντό, μέσα στο πηχτό σκοτάδι, έσκασαν φωτοβολίδες που έβαλαν σε μεγάλη ανησυχία τους αντιπροσώπους. Χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες και βάδιζαν με μεγάλη προσοχή και προφύλαξη. Οι περισσότεροι με επικεφαλή τον Ν. Κουριπά και με απόσταση μεταξύ τους, λοξοδρόμησαν πριν φτάσουν στο «Γρατσιανίσιο» λάκκο, προς την πλευρά του βουνού, και δεν ακολούθησαν τον κανονικό δρόμο. Μια ομάδα όμως, πέντε ατόμων, με αρχηγό τον Δ. Αγοράτσιο και τον επονίτη Στάμκο Κλίγκο, συνέχισε να βαδίζει στον κανονικό δρόμο και σε κάποια στιγμή έφτασε μπροστά στο «Γρατσιανίσιο» λάκκο. Περνώντας τον όμως οι δύο πρώτοι, ο Δ. Αγοράτσιος και Στάμκος Κλίγκος, πέφτουν στα χέρια των

¹⁵² Ζανδές 2010: 71 – 73

Γερμανών. Οι Γερμανοί, έχοντας γνώση για την συνδιάσκεψη, είχανε στήσει ενέδρα σε εκείνο το σημείο περιμένοντας να πιάσουν αρκετούς.

Μετά τα χαράματα το Βελβεντό βρέθηκε περικυκλωμένο. Όσοι αγρότες έβγαιναν εκείνη την ώρα με τα ζώα τους έξω στα χωράφια για τις δουλειές τους, υποχρεώνονταν να γυρίσουν στα σπίτια τους, και όσοι τυχόν έμπαιναν στο χωριό, πιάνονταν και οδηγούνταν στην γερμανική διοίκηση για να δικαιολογήσουν που βρίσκονταν τη νύχτα.

Όταν ξημέρωσε για τα καλά, ειδοποιήθηκαν όλοι οι κάτοικοι του Βελβεντού, να βρεθούν στην αυλή του Δημοτικού Σχολείου μέσα σε μισή ώρα. Μετά την εκπνοή της ημίωρης προθεσμίας θα γινόταν από τους ίδιους τους Γερμανούς, λεπτομερειακή έρευνα σε όλα τα σπίτια. Εάν έβρισκαν κάποιον κρυμμένο, θα τον εκτελούσαν επί τόπου, χωρίς καμία διαδικασία. Έτσι εντός ημιώρου, οι 6000 κάτοικοι, συγκεντρώθηκαν στην μεγάλη αυλή του σχολείου. Να σημειωθεί πως οι Γερμανοί, συνοδεύονταν και από αρκετούς Έλληνες, ντυμένους με γερμανικές στολές, οπαδούς του Πούλου και της ΠΑΟ¹⁵³. Αφηγείται ο Ν. Κουριπάς : « Μόλις είχαμε γυρίσει από την συνδιάσκεψη και ετοιμαζόμουν να πλαγιάσω. Δεν είχε ακόμα καλά – καλά χαράξει κι ακούμε περπατησιές στον δρόμο και κάποιον ασυνήθιστο για την ώρα εκείνη θόρυβο. Σε μια στιγμή μια γειτόνισσα μας χτυπά από το πίσω μέρος του σπιτιού το τζάμι και μας λέγει : “Στο χωριό ήρθανε Γερμανοί. Αν είναι ο Νικολάκης μέσα, να τρέξει να κρυφτεί!”.

¹⁵³ Φυλακτός 1977: 115-118

Δεν χάνω ούτε στιγμή. Βγαίνω από το πίσω μέρος του σπιτιού, από την πορτούλα του μπαχτσέ, και μαζί με άλλους 3 – 4 γείτονες μετακινούμε μια στίβα από δεμάτια κλαριά πλατανίσια και χωνόμαστε από κάτω. Σε λίγο ακούμε ελληνικές φωνές. Ήτανε από τους συνεργάτες των Γερμανών – Παιοτζίδες του Πούλου, που έκαναν έρευνα στα σπίτια και στη συνέχεια τα λεηλατούσαν.

[...] Και άλλοι πολλοί πατριώτες, κρύφτηκαν κατά τον ίδιο τρόπο σε κρύπτες , που είχαν φτιάσει προηγούμενα, για κάτι τέτοιο ενδεχόμενο κίνδυνο, στους κήπους ή σε βαθιά υπόγεια.

Μια τέτοια παρέα είχε κρυφτεί σε μια καλή κοινή κρύπτη, που είχαν φτιάσει ανάμεσα από τα σπίτια τους, τα Σαμαράδικα στη κεντρική πλατεία [...]

Και ήταν κρυμμένοι εκεί, γύρω στους 10 άντρες. Ανάμεσά τους και ο Μ. Σαμαράς. Με τη σκέψη ότι μπορεί να κινδυνέψει η γυναίκα του, φεύγει από την κρυψώνα και παρουσιάζεται στην συγκέντρωση.

Καθώς πήγε κάπως καθυστερημένα στη συγκέντρωση, οι Γερμανοί τον πρόσεξαν και μόλις είδαν την ταυτότητά του σημαδεμένη τον έβαλαν χωριστά με μερικούς, που είχαν προηγούμενα ξεχωρίσει. Είχαν ξεχωρίσει ακόμα τον δάσκαλο Γ. Σακελλάρη, τον Γ. Βλατή και τον Γ. Εμμανουήλ. Τον τελευταίο αυτόν τον ξεχώρισαν απ' τις γερμανικές μπότες που φορούσε. Του τις έβγαλαν και τον κράτησαν εκεί. Σε μια όμως στιγμή, καθώς ο φρουρός γύρισε την πλάτη, ο Γ. Εμμανουήλ, ξυπόλητος όπως ήταν και κοντός, δίνει ένα σάλτο ανάλαφρο και χάνεται μέσα στο πλήθος. Κι αυτό ούτε καν τον πρόσεξαν.

Το ίδιο πάνω κάτω έγινε και με τον Δ. Αγοράτσιο. Μόλις τον φέρανε απ' έξω, που τους είχανε πιάσει την νύχτα μαζί με τον επονίτη Στ. Κλίγκο, εκείνον τον έβαλαν να κουβαλάει κάτι βαρέλια κι αυτόν τον έφεραν στο πλήθος. Προτού πάρει καλά – καλά είδηση ο Γερμανός, που τον συνόδευε, σε μια στιγμή που γύρισε να δει κάτι, ο μικρόσωμος και πολύ σβέλτος Αγοράτσιος, σαλτάρει απότομα προς το συγκεντρωμένο πλήθος και χώνεται ολόκληρος κάτω από τη φαρδιά φούστα μιας μεγαλόσωμης Καταφυγιώτισσας. [...]

Στο μεταξύ οι Γερμανοί έφεραν και άλλους τρεις πατριώτες στη συγκέντρωση, που τους είχαν πιάσει έξω από το χωριό, σε έναν αχυρώνα, τον Ζ. Τζατζάρη, τον Λ. Μαργαρίτη και έναν καυκάσιο από το χωριό Ίμερα. Και τους τρεις τους έβαλαν απομονωμένους . Τους Γ. Σακελλάρη και Γ. Βλατή, τους πήρε επικεφαλής των Γερμανών, Ελληνογερμανός Άλεκ, που είχε τον βαθμό ταγματάρχη, και τους έσπρωξε στο πλήθος.

[...] Τους 5 πατριώτες τους έβαλαν πίσω από το Σχολείο και φρουρά από Γερμανούς τους φύλαγε με τα αυτόματα. Στη συνέχεια ο Άλεκ άρχισε να φωνάζει με τον τηλεβόα διάφορα ονόματα πατριωτών, προφανώς αντιστασιακών, να βγουν να παρουσιαστούν. Κανένας όμως δεν έβγαινε. Πήραν τον επονίτη Κλίγκο και άρχισαν να τον βασανίζουν να μαρτυρήσει πατριώτες εαμίτες. Τον έφεραν μέσα στις γραμμές του πλήθους και χτυπώντας τον με τη λόγχη και σπρώχνοντάς τον, τον πίεζαν. Ο Κλίγκος δεν έβγαζε μιλιά. Τελικά τον βγάζουν έξω από τη συγκέντρωση κάτω από ένα δέντρο, όπου στο μεταξύ είχαν ετοιμάσει τη θηλειά να τον κρεμάσουν. Κι αρχίζουν εκεί νέα βασανιστήρια εναντίον του να μαρτυρήσει, μα ο νεαρός επονίτης συνεχίζει να κρατά το στόμα του κλειστό. Τον ανεβάζουν τέλος σε ένα τραπέζι και περνούν τη θηλειά στο λαιμό του. Του ζητούνε για τελευταία

φορά να μαρτυρήσει έστω και λίγους και του δίνουν την υπόσχεση πως θα του χαρίσουν τη ζωή. Ατάραχος ο ήρωας επονίτης, κοιτάει για τελευταία φορά το συγκεντρωμένο πλήθος των συμπατριωτών του, σηκώνει με όση δύναμη του είχε μείνει ψηλά τα χέρια και φωνάζει με όλη τη δύναμη της νεανικής του ψυχής : “Ζήτω το ΕΑΜ – ΕΛΑΣ ! Ζήτω η ΕΠΟΝ ! Ζήτω η Ελλάδα μας ! Ζήτω η λευτεριά !”»¹⁵⁴.

Την ίδια τύχη με τον Στάμκο Κλίγκο, είχαν και οι 5 απομονωμένοι πατριώτες, που βρίσκονταν στην πίσω πλευρά του Σχολείου. Οι Γερμανοί βιαιοπραγώνοντας πάνω τους, με τους υποκόπανους των όπλων τους και με τις λόγχες, αρχίζουν να τους βασανίζουν προκειμένου να μαρτυρήσουν τα μέλη του ΕΑΜ της περιοχής. Παρ’ όλα τα βασανιστήρια, κανένας τους δεν έβγαλε μιλιά. Η κατάσταση αυτή εξαγρίωσε τους Γερμανούς οι οποίοι, αποθηριωμένοι πια, σηκώνουν τα αυτόματα όπλα τους και γαζώνουν με ριπές, σχεδόν εξ επαφής τους 5 άντρες.

Στο Βελβεντό εκτελέστηκαν από τα γερμανικά ναζιστικά στρατεύματα Κατοχής: Ο Γεώργιος Μπαλάνης και ο Μάρκος Σαμαράς, εκτελέστηκαν στο πίσω μέρος του Δημοτικού Σχολείου Βελβεντού, ο Ζήνων Τζατζάρης, ο Αντώνιος Καραδήμος, ο Ελευθέριος Μαργαρίτης, ο Γεώργιος Κακούλης και ο Χριστόδουλος Μαρκάλας εκτελέστηκαν στην παλιά Γέφυρα του Αλιάκμονα στη Νεραίδα, ο Γεώργιος Χατζηγιάννου ή Μπαχασιώτας, ο Ζορμπάς Νίκος, οι δύο αδερφοί Μπουντιό, τα ονόματά τους δεν μας δόθηκαν, εκτελέστηκαν κοντά στην εκκλησία Παναγία της Κοζάνης σ’ ένα ύψωμα, ο Στάμκος Κλίγκος, τον κρέμασαν οι Γερμανοί-χιτλερικοί σ’ ένα από τα πλατάνια στην περιοχή «φιγκαταλώνια» Βελβεντού, ύστερα από βασανιστήρια, οι Ζίγκος Γιάννης,

¹⁵⁴ Φυλακτός 1977: 137-138

Ζίγκος Γιώργος, Ζορμπάς Λεωνίδα, Ξυναδάς Βαγγέλης, Χατζηγιάννου Γιώργος, πιάστηκαν στο Βελβεντό στο μπλόκο των Γερμανών και κλείστηκαν στο στρατόπεδο ομήρων της Κοζάνης. Απ' αυτούς ο Χατζηγιάννου Γιώργος σκοτώθηκε κατά τη μεταφορά στην Κοζάνη, στην προσπάθειά του να δραπετεύσει. Οι άλλοι σκοτώθηκαν στο στρατόπεδο για αντίποινα σε σαμποτάζ των ανταρτών, το καλοκαίρι του 1944. Οι Λάπας Περικλής, Λάπας Θύμιος, και Πανάγκος Ζήνωνας σκοτώθηκαν από τους Παοτζίδες, σε επιδρομή που έκαναν για κάψιμο και πλιάτσικο, στα χωράφια του Βελβεντού, καθώς είχαν βγει για καλλιέργεια, το καλοκαίρι του 1944. Η Κλασή Ευανθία και ο Παπανδρίτσας Περικλής σκοτώθηκαν από τους Γερμανούς στην επιδρομή τους στο Βελβεντό τον Ιούνιο του 1944, όταν πήραν και γύρω στους 75 ομήρους. Ο Χορχούρος Λεωνίδα δολοφονήθηκε από τους Γερμανούς στη Φτέρη των Πιερίων, στις εκκαθαριστικές επιχειρήσεις, τα Χριστούγεννα του 1943 σε ενέδρα. Ο Φυλακτός Νίκος σκοτώθηκε από τους Παοτζίδες του Τσαούς Αντών στη Νιγρίτα Σερρών, μαζί με την γυναίκα του¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Τα στοιχεία αυτά δόθηκαν στον π. Κωνσταντίνο Ι. Κώστα από τον Μάρκο Μπαλάνη, 2005, ο οποίος τα μετέφερε από τον Μάρκο Σιώμο, 90 ετών και την Άννα Μπαλάνη 93 ετών

4.3. Παλαιογράτσανο

Η υπό της Ιταλίας κατάληψη της Αλβανίας, την άνοιξη του 1939, προς όλους τους Έλληνες και τους κατοίκους του χωριού αυτού, ανέβαλε την υπόνοια ότι η Ιταλία έχει κατακτητικές βλέψεις και προς την Ελλάδα. Η υπόνοια εδραιώθηκε, όταν τον Αύγουστο του ίδιου έτους κηρύχθηκε στην Δυτική Μακεδονία τοπική επιστράτευση μέχρι και της κλάσεως του 1922. Απολύθηκαν μετά από δύο μήνες περίπου, λόγω προσωρινής ύφεσης της κατάστασης, και επιστρατεύτηκαν και πάλι το επόμενο έτος, το 1940, τότε που η Ιταλία, την 28^η Οκτωβρίου, κήρυξε επίσημα τον πόλεμο προς την Ελλάδα. Διαλύθηκε όμως γρήγορα αυτός και αμέσως επιτεύχθηκαν οι πρώτες επαφές με τον εχθρό και αποδείχτηκε μέσα από τις νίκες τους, ότι οι πόλεμοι δεν κερδίζονται με την υπεροχή των όπλων και των τεχνικών μέσων. Κατά τον Ιταλικό πόλεμο, από το Παλαιογράτσανο σκοτώθηκαν οι εξής δύο, ο Νικόλαος Γ. Καρδάκος και ο Λάζαρος Μ. Μύρος, των οποίων τα οστά αναπαύονται στα Αλβανικά βουνά. Και εκεί που οι κάτοικοι του χωριού, καθώς και όλοι οι Έλληνες, περίμεναν να επανακάμψουν οι φαντάροι, κομίζοντας την ποθητή ειρήνη, ξεκίνησε από τον βορρά ο Γερμανικός χείμαρρος για να πάρει εκδίκηση και να αποπλύνει το αίμα της φίλης του της Ιταλίας. Και μέσω της Σερβίας, αφού δεν μπόρεσαν οι Γερμανοί να σπάσουν τα οχυρά προς Βουλγαρία συνόρων μας, ξεχύθηκαν στον κάμπο της Θεσσαλονίκης και κατέλαβαν και την πόλη αυτή κάνοντας κάθε αντίσταση στο μέτωπο, από τον ελληνικό στρατό, μάταια.

Αφού λοιπόν διαλύθηκε το μέτωπο και ο στρατός, άρχισαν και οι νέοι του χωριού, στρατευθέντες, να καταφθάνουν σε διάφορα σημεία. Οι Γερμανοί, έφτασαν στην Κοζάνη και επόμενη τους κίνηση, ήταν η κατάληψη των

Σερβίων και των στενών της Πόρτας, ενώ παράλληλα η Γερμανική αεροπορία βομβάρδιζε τα Σέρβια το απόγευμα της Κυριακής των Βαΐων του 1941. Το απόγευμα αυτής της μέρας οι περισσότεροι από τους κατοίκους του χωριού, το εγκατέλειψαν, κατόπιν συστάσεως Άγγλου λοχαγού από τα διερχόμενα στο χωριό Νεοζηλανδικά τμήματα, και κατέφυγαν προς το βουνό. Αφού οι Γερμανοί κατέλαβαν τα Σέρβια, άρχισαν να κατευθύνονται νότια.

Οι πρώτοι κατοχικοί μήνες ήταν για τους κατοίκους του χωριού τελείως ανώδυνοι, γιατί ως ορεινό χωριό, δεν είχε καμία επαφή με τους Γερμανούς. Τα σκληρά αποτελέσματα της ξενικής κατοχής, άρχισαν να φαίνονται από το φθινόπωρο του 1941, όταν άρχισε να παρουσιάζεται η έλλειψη τροφίμων και να εξαντλούνται τα υπάρχοντα αποθέματα. Επειδή το χωριό δεν ήταν παραγωγικό, πολλοί ήταν εκείνοι που πείνασαν κατά τον χειμώνα εκείνο του 1941-1942. Τον Ιούνιο του 1941 αφίχθη στο χωριό, ένας στρατιώτης από την Νέα Ζηλανδία, ο οποίος απόδρασε από τη γερμανική συνοδεία και ζήτησε άσυλο. Τον κρατήσαμε στο χωριό, στην οικεία του Ιωάννη Π. Στεφανόπουλου. Το γεγονός αυτό όμως μαθεύτηκε από τους Γερμανούς που βρίσκονταν στα Σέρβια, ο διοικητής των οποίων μετατιθέμενος ανακοίνωσε το γεγονός στον τότε διοικητή της υποδιοίκησης χωροφυλακής Σερβίων. Ο αιχμάλωτος στρατιώτης, κατά τις αρχές του 1943 ενώθηκε με τα τμήματα των αγγλικών κομάντο στην Ελλάδα και σώθηκε στην Μ. Ανατολή. Μετά από έναν μήνα, δηλαδή τον Ιούλιο του 1941, ένας άλλος Βρετανός στρατιώτης, παρουσιάστηκε στο σχολείο, απεσταλμένος από το Βελβεντό και ζήτησε την προστασία του από τον δάσκαλο του σχολείου.

Γράφει ο δάσκαλος του χωριού Ιωάννης Χ. Ηλιόπουλος¹⁵⁶ : « Τούτον χωρίς να τον αντιληφθεί κανείς και αφού έφερα εις επαφήν με τον προμνησθέντα έτερον Βρεττανόν, απέστειλα κρυφίως δι' εμπίστου μου προσώπου εις Σαραντάπορον, όπως μου εζήτησε, οπόθεν μετέβη εις την περιοχίν της Μαγνησίας, ίνα φυγαδευθεί εκείθεν δια την Κ. Ανατολήν.»

Την σκληρή κατοχή που περνούσαν οι κάτοικοι του χωριού, ήρθε να επιδεινώσει, στο τέλος του 1942, η εμφάνιση του ΕΑΜ. Οι συχνές αφίξεις και αναχωρήσεις ξένων προσώπων, οι μυστικές συνεδριάσεις αυτών με παράγοντες του χωριού, άρχισαν να ανησυχούν τους κατοίκους του χωριού. Επειδή όμως ως ορεινή περιοχή, οι χωρικοί, όπως αναφέρει ο Ιωάννης Χ. Ηλιόπουλος, δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με κομμουνιστές και συνεπώς δεν γνώριζαν το σύστημα των ενεργειών τους, τον τρόπο των δράσεων τους και τους σκοπούς τους, παρόλο που δελεάζονταν από τα κηρύγματά τους περί «πανελληνίου εξεγέρσεως κατά των κατακτητών». Η άκρα όμως μυστικότητα των ενεργειών των διαφόρων υπευθύνων, η ανάθεση των αξιωμάτων σε ύποπτα πρόσωπα, άρχισαν να θέτουν σε υποψίες τους κατοίκους του χωριού, σχετικά με τους πραγματικούς σκοπούς του ΕΑΜ, οι οποίες δικαιώθηκαν κατά αλλά και μετά, την καταστροφή των Σερβίων, στις 6 Μαρτίου το 1943.

Κατά την ημέρα της πυρπόλησης των Σερβίων από τους Ιταλούς, για να αποφύγουν οι κάτοικοι τον κίνδυνο, ανέβηκαν στο Παλαιογράτσιανο και εγκαταστάθηκαν εκεί. Ως και 2600 άνθρωποι φιλοξενήθηκαν από τους κατοίκους του χωριού, σχεδόν για ένα μήνα, μέχρις ότου ηρεμίσουν τα πράγματα. Κάποιοι από αυτούς, μείνανε και μέχρι το τέλος. Μαζί με τους

¹⁵⁶ Ηλιόπουλος 1962

κατοίκους των Σερβίων βέβαια, στο χωριό εγκαταστάθηκε και μια ομάδα Ελασιτών. Αυτό οι Παλαιογρατσιανίτες το θεώρησαν πρόκληση προς τους Γερμανούς και για να αποφύγουν τις δυσάρεστες συνέπειες, ζήτησαν να απομακρυνθεί η ομάδα αυτή από το χωριό. Περί τα μέσα του Νοεμβρίου, οι ιθύνοντες προετοίμαζαν την εγκατάσταση νέας ομάδας ελασιτών στο χωριό. Οι ελασίτες εγκαταστάθηκαν στο χωριό και χρησιμοποίησαν το σχολείο για τις μυστικές τους συγκεντρώσεις. Η ομάδα αυτή, είχε αρχηγό κάποιον «Καπετάν-Στέφανο» καταγόμενο από την Καβάλα. Αφού εγκαταστάθηκαν λοιπόν στο σχολείο, δεν έλαβαν κανένα μέτρο προφύλαξης. Απεναντίας, άναβαν φωτιές τη νύχτα, σαν να ήθελαν να προκαλέσουν τους Γερμανούς, οι οποίοι ήταν εγκατεστημένοι στη γέφυρα του Αλιάκμονα, αλλά και στο Βελβεντό¹⁵⁷.

Το απόγευμα της 11^{ης} Δεκεμβρίου του 1943, γερμανικό απόσπασμα περίπου δεκατεσσάρων στρατιωτών των SS κινήθηκε από το Βελβεντό προς το Παλαιογράτσιανο και το Μοσχοχώρι. Φτάνοντας στο Πλατανόρρευμα, το απόσπασμα χωρίστηκε σε δύο τμήματα των επτά ατόμων. Το πρώτο κατευθύνθηκε προς το Παλαιογράτσιανο και το δεύτερο προς το Μοσχοχώρι. Λίγο πριν την είσοδό τους στα δύο χωριά, οι στρατιώτες δέχτηκαν πυρά από τις διμοιρίες των προωθημένων φυλακίων του ΕΛΑΣ. Οι Γερμανοί, που είχαν κατευθυνθεί προς το Μοσχοχώρι, αποχώρησαν, ανταλλάσσοντας πυρά με τους αντάρτες, χωρίς όμως να υποστούν απώλειες.

Δεν συνέβη το ίδιο όμως και με το άλλο απόσπασμα, το οποίο είχε πάρει τον δρόμο προς το Παλαιογράτσιανο. Η διμοιρία του ΕΛΑΣ, που είχε εγκατασταθεί στο σχολείο του χωριού, αιφνιδίασε το γερμανικό απόσπασμα,

¹⁵⁷ Ηλιόπουλος 1962

και σκότωσε δύο γερμανούς στρατιώτες, που είχαν αποκοπεί από τους υπόλοιπους.

Οι Γερμανοί, αφού βρέθηκαν σε δύσκολη θέση, αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν και να επιστρέψουν στο Βελβεντό, όπου χωρίς να μπορούν με βεβαιότητα να παράσχουν κάποια πληροφορία για την τύχη των συναδέλφων τους, στην έκθεση που συντάχθηκε και απεστάλη στις προϊστάμενες υπηρεσίες της Θεσσαλονίκης, οι δύο στρατιώτες, αναφέρθηκαν ως αγνοούμενοι.

Λίγες ώρες αργότερα, τη νύχτα της 11^{ης} προς τη 12^η Δεκεμβρίου, ξημερώνοντας του Αγίου Σπυριδώνα, το 1943, ισχυρό γερμανικό τμήμα SS από το Βελβεντό, επέστρεψε στην περιοχή. Εκεί συνέβη μια συμπλοκή ανάμεσα στο γερμανικό τμήμα των SS και τους αντάρτες της περιοχής, με απώλειες ανταρτών, που ανέρχονταν στους δώδεκα νεκρούς και δέκα με δεκαπέντε τραυματίες. Εκεί εντόπισε νεκρούς τους δύο Γερμανούς στρατιώτες, που μέχρι τότε αγνοούνταν. Σε αντίποινα για την απώλεια αυτή, το γερμανικό τμήμα των SS πυρπόλησε το Παλαιογράτσιανο, με αποτέλεσμα να καταστραφούν περίπου εκατόν είκοσι κατοικίες, μεταξύ αυτών το σχολείο και η εκκλησία του Αγίου Νικολάου. Οι απώλειες του άμαχου πλυθησμού ανέρχονται στους έντεκα νεκρούς, οι οποίοι στην αναφορά της μονάδας των SS μετατράπηκαν σε συμμορίες. Από τους έντεκα άντρες και γυναίκες, οι εννέα εκτελέστηκαν ή κάηκαν ζωντανοί στο Παλαιογράτσιανο και οι δύο στο Μοσχοχώρι.

Η πυρπόληση του Παλαιογρατσάνου έγινε στις 11 Δεκεμβρίου του 1943 το βράδυ ξημερώνοντας του Αγίου Σπυριδώνα. Τότε κάηκαν ζωντανοί οι

:Νικόλαος Νικόπουλος, Ασημίνα Στεφάνου και Γεώργιος Γεργούλας. Σκοτώθηκαν από τους Γερμανούς οι: Κωνσταντίνος Ζέρβας, Δημήτριος Χριστοδούλου, Αικατερίνη Ρήγα, Μαρία Ματοπούλου, μητέρα 6 παιδιών και ο Δημήτριος Στεφάνου. Ο Δημήτριος Στεφάνου συνελήφθη από τους Γερμανούς την ώρα που πήγε να πάρει τη μάνα του την Ασημίνα που είχε καεί ζωντανή. Οι Γερμανοί τον πήγαν στην Κοζάνη, όπου ήταν εκεί αιχμάλωτος και ο γιος του Χρήστος καταδικασμένος σε θάνατο. Την ώρα της εκτέλεσης του γιου, ο πατέρας του Δημήτριος ζήτησε να εκτελεστεί αυτός στη θέση του παιδιού του. Το αίτημά του έγινε δεκτό. Ο Δημήτριος Στεφάνου εκτελέστηκε. Η σύλληψη του Χρήστου Στεφάνου συνδέεται με τον απαγχονισμό του Βελβεντινού Στάμκου Κλίγγου στο πλατάμι, στην τοποθεσία «φιγκαταλώνια» Βελβεντού. Στην ομάδα των νέων που είχαν συλλάβει οι Γερμανοί ήταν και ο Χρήστος Στεφάνου. Σκοτώθηκαν επίσης στα ίδια γεγονότα οι: Λάμπρος Κουτσιούκης και Ελένη Στεργιοπούλου. Οι δύο αυτοί σκοτώθηκαν στο Μετόχι Ζιδανίου κοντά στο Ρύμνιο. Η Ελένη Ματοπούλου. Την Ελένη Ματοπούλου την τραυμάτισαν και τη σκότωσαν οι Γερμανοί την ίδια βραδιά στην περιοχή Κάτω αλώνια. Ο Ιωάννης Ματόπουλος, η Μαρία Μυλωνά, βρέφος 50 ημερών. Πέθανε μετά την πυρπόληση μέσα σ' ένα μήνα περίπου, ίσως και λιγότερο, από το κρύο και τις κακουχίες, στην περιοχή Αη-Γιάννης, όπου είχε καταφύγει η οικογένειά της. Θάφτηκε στο εξωκλήσι του Αη-Γιάννη¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Συνεντεύξεις πήρε ο π. Κωνσταντίνος Ι. Κώστας από τον Θωμά Στεργιόπουλο, 1994 και από τους: Γεώργιο Ράππη, Παύλο Παπανώτα, Νικόλαο Στεργιόπουλο, Ιωάννη Στεργιόπουλο και Παναγιώτη Παπαγόρα, 1996. Συμπληρωματικά στοιχεία έδωσε στον π. Κωνσταντίνο και ο Στέφανος Μυλωνάς, 2001

Καταγράφει ο δάσκαλος Ιωάννης Χ. Ηλιόπουλος¹⁵⁹: « Ήτο Σάββατο 11 Δεκεμβρίου του 1943. Ο ουρανός σκεπασμένος με βαριά μαύρα σύννεφα εμεγάλωνε την αγωνίαν, ήτις επλάκωνε τα στήθη μας δια την κρισιμότητα της θέσεώς μας. Επαναληφθείσα την 6^η Δεκεμβρίου απόπειρα μου όπως συνεγείρω τους κατοίκους δια να ζητήσωμεν την αναχώρησιν της ομάδος, ως είχε συμβεί και τον Αύγουστον, απέτυχε παταγωδώς και εγκαταλείφθην υφ' όλων λόγου του μεγάλου φόβου όστις τους συνέιχε. Το αποτέλεσμα της απόπειράς μου ταύτης ήτο να εγκλεισθώ επί τριώρον εις το Γραφείον της Κοινότητος με σκοπόν ν' αποσταλώ εις Καταφύγιον, ως διατάξεν ο καταφθάσας αρχηγός της ομάδας. Φαίνεται όμως ότι επεκράτησαν μεταξύ των σωφρωνέστεραι σκέψεις, ίσως λόγω του κύρους το οποίον ενέπνεον εις τους κατοίκους, και αφέθην ελεύθερος. Ούτω παρήλθεν ολόκληρος η εβδομάς έως το Σάββατον της 11^{ης} Δεκεμβρίου ημέραν εβδομαδιαίας αγοράς εν Βελβεντώ και πολλοί κάτοικοι μετέβησαν εις Βελβεντόν, ιδίως αρένες, δια να κάμουν τας προμηθείας των. Η μετάβασις όμως εις Βελβεντόν την ημέραν εκείνην δεν επιτρέπτετο εις τους μη εφοδιασμένους δια σχετικής άδειας.

Περί την μεσημβρίαν της ημέρας ταύτης περίπολος εκ 14 Γερμανών στρατιωτών έφθασεν εις Πλατανόρρευμα και εκεί χωρισθείσα εις δύο επροχώρησε η μια δια Ματσκοχώριον και η ετέρα δια Παλαιογράφισανον. Ειδοποιηθείσα όμως η εν των χωρίω μας ομάς περὶ τούτου δια συνδέσμου εκ "Ζαρούχα λάκκος" κατώθεν του χωριού. Ενώ δε οι Γερμανοί ανήρχοντο τον λόφον προς "Αι – Ηλίαν" δια της ατραπού της συντομευούσης την οδόν εβλήθησαν υπό των ελασιτών εκ των οπίσθεν και δύο εξ αυτών εφονεύθησαν.

¹⁵⁹ Ηλιόπουλος 1962

Οι υπόλοιποι ετράπησαν εις φυγήν και προχωρούντες κατ'ευθείαν έφθασαν εις την γέφυραν του Αλιάκμονος, όπου φυσικά ανέφεραν το γεγονός.

Το επεισόδιον γνώσθεν εις το χωρίον προκάλεσε μέγα πανικόν και οι πάντες ήρχισαν να εγκαταλείπουν τας οικίας των και να τρέπωνται εις τα όρη συναποκομίζοντες ό,τι ηδύναντο. Αφιχθέντες δε και, ημείς οι υπόλοιποι εκ Βελβεντού και ευρεθέντες προ τετελεσμένου γεγονότος κατεφύγαμεν εις το δάσος.

Οι Γερμανοί πληροφορηθέντες το επεισόδιον εκινητοποίησαν τμήματά των εκ Βελβεντού προς την θέσιν «Γρατσιάνη» και εκείθεν μόλις ενύκτωσεν επροχώρησαν δια Παλαιογράτσιανον με σκοπόν να εξοντώσουν όλους τους κατοίκους. Φθάσαντες εις θέσιν «Λιναριές» εχωρίσθησαν εις δύο τμήματα. Το πρώτον δια της θέσεως «Μπάκου Λάκκος» και «Κρασιά» κατέλαβε το ύψωμα του «άι – Λια» όπου και το σχολείον, άνευ ουδεμίας αντιστάσεως, διότι εγκαίρως είχεν εκκενωθεί υπό των ενοίκων του και ήρχισε να βάλη δια πολυβόλων αδιακρίτως κατά του χωρίου. Το δεύτερο τμήμα ακολούθησε την οδόν έφθασε εις «Κάτω αλώνια», όπου εφόνευσε τον Κ. Ζέρβαν και την Μ. Ματοπούλου και επροχώρησε δια να κυκλώση ο χωρίον και εκ των άνωθεν.

Τούτου επιτευχθέντος ήρχισε η πυρπόλησις του χωρίου. Και πρώτον επυρπολήθη το σχολείον και είτε περί τας τεσσαράκοντα οικίας. Εκάησαν δε το εσπέρας εκείνο, ίσως αφού εφονεύθησαν πρώτον οι γέροντες : Ν. Νικόπουλος, Γ. Γεωργούλας, Α. Στεφάνου και εφονεύθησαν οι Δ. Χριστοδούλου και Αι. Ρήγα και συνελήφθη ο Δ. Στεφάνου εκτελεσθείς εις Κοζάνην.

Την επόμενη ως και την μεθεπόμενη επανήλθον οι Γερμανοί συνεχίζοντας καθ' εκάστην το εμπρηστικόν των έργων, μη φεισθέντες ουδέ του Ιερού Ναού του Αγίου Νικολάου. Έπαυσαν δε να επισκέπτονται το χωρίο από της Τρίτης, 14 του μηνός, ημέραν καθ' ην ανεκάλυψαν τα πτώματα των φονευθέντων στρατιωτών των άτινα και παρέλαβον. Έκαυσαν δε εν συνόλω περί τας εκατόν είκοσι οικίας, εκτός των άλλων οικοδομών.

Το ευτύχημα δια τους κατοίκους ήτο αφ' ενός μον ότι το επεισόδιον συνέβη ενωρίς και εδόθη καιρός εις τα γυναικόπαιδα να καταφύγουν εις τα δάση, αφ' ετέρου δε το ότι η θέσις του χωρίου είναι τοιαύτη, ώστε καθιστά δυσχερή, εις παρωμοίας περιπτώσεις, την κύκλωσιν αυτού. Εις τούτο κυρίως οφείλονται και τα ολίγα θύματα. Διότι πολλοί την ώραν εκείνη ευρισκόμεθα εντός των οικιών μας και διεφύγαμεν, καίτοι εβαλλόμεθα πανταχόθεν. Τώρα σπίτι δεν υπάρχει, ούτε ψωμί, ούτε ρουχισμός και κλινοσκεπάσματα. Και να βρίσκεται κανείς Δεκέμβριον μήνα με ένα σωρό παιδάκια και με γέρους στο δάσος στη θέση «Χαλάσματα». Τι φρίκη και τι αγωνία!

Άλλ' ως να μη ήσαν αρκετά τα επελθόντα δεινά, προσετέθη τώρα και η προστασία των «ελευθερωτών». Η οργάνωσις των δεν μας επέτρεπε ελευθέραν την μετάβασιν εις μέρη όπου ο καθείς, τέλος πάντων ενόμιζε ότι θα εξασφάλιζε καλύβην δια την οικογένειά του, αλλά μας υποχρέωνε να τους ακολουθήσωμε εις Καταφύγιον ή Μόρνα, χωριά άτινα ηλέγχοντο υπ' αυτών και χωριά ων επέκειπο η καταστροφή, όπως και κατεστράφησαν μετά μίαν εβδομάδα. Εσκεμμένη η ενέργειά των αυτή. Πολλοί τους ηκολούθησαν, αλλά μετανόησαν σκληρά. Επλανήθησαν αρκετά ανά τα όρη, έως ότου επιστρέφουν δια Φυτίβιανη (Πολυφύτου) εις την περιοχήν, στεγασθέντες εις ποιμενικάς καλύβας. Ελάχισται δε οικογένειαι μετέβησαν εκείθεν Βελβεντόν.

Η Νομαρχία τότε της Κοζάνης, τη συγκατάθεσει φαίνεται των Γερμανικών Αρχών, απέστειλεν υπάλληλον της όστις επρότεινε εις επιτροπήν των κατοίκων ότι η υπηρεσία δύναται να τους μετακινήση προς προσωρινήν στέγασιν και διαμονήν εις την περιοχόν του Γιδά (Αλεξάνδρειας). Ούτοι όμως εδήλωσαν, κατά διαταγήν βέβαια του ΕΑΜ, ότι πάντες οι κατοίκοι είναι στεγασμένοι εις αγροικίας και ότι ως εκ τούτου δεν επιβάλλεται μετακίνησίς των. Τω όντι διεχείμασαν τον χειμώνα του 1944 υπό αθλιέστατας συνθήκας φθειριόντες, πεινώντες και γυμνητεύοντες. Το θέρος δε του ιδίου έτους επανήλθον εις το χωρίον στεγασθέντες οι περισσότεροι εις τα διασωθέντα παραρτήματα των οικίων των και τους αχυρώνας. Ενελήσθημεν δε χαράς, όταν την 17^{ην} Οκτωβρίου 1944 τα αποχωρούντα τελευταία γερμανικά τμήματα επυρπόλησαν το Διοικητήριον των Σερβίων και την 'γεφυραν του Αλιάκμονος.»

4.4. Καταφύγιο

Από την δυτική πλευρά των Πιερίων, η Ομάδα Μάχης του Εμπερλάιν πέρασε στις 18 Δεκεμβρίου τον Αλιάκμονα, με κατεύθυνση τα βορειοανατολικά, επιχειρώντας να εμποδίσει τη διαφυγή των τμημάτων του ΕΛΑΣ. Την ίδια αλλά και την επόμενη ημέρα λεηλάτησε και πυρπόλησε όσα χωριά βρέθηκαν στην πορεία του. Η επίθεση όμως των SS εναντίον του Καταφυγίου δεν εξελίχθηκε ευνοϊκά για τους Γερμανούς. Στις 18 Δεκεμβρίου, ξεκίνησε από το Βελβεντό, ο 7^{ος} λόχος του 2^{ου} Τάγματος του 7^{ου} Συντάγματος των SS, με αποστολή να υποστηρίξει από τα δυτικά την επιχείρηση και να ανακόψει τη διαφυγή των ανταρτών. Ακολουθώντας όμως τον κύριο δρόμο προς το Καταφύγι, ο γερμανικός λόχος αιφνιδιάστηκε από την απροσδόκητα σθεναρή αντίσταση που προέβαλλε το 2^ο Τάγμα του ΕΛΑΣ. Το ίδιο όμως αιφνιδιάστηκαν στη αρχή και οι αντάρτες του ΕΛΑΣ, οι οποίοι είχαν στήσει φυλάκια, ελέγχοντας όλες τις άλλες διαβάσεις εκτός από το δρόμο Βελβεντό – Καταφύγιο. Η ομάδα του εφεδρικού ΕΛΑΣ από το Καταφύγιο, με ελαφρύ οπλισμό, επιτηρούσαν τον δρόμο Βελβεντό – Καταφύγιο. Η ομάδα αυτή των πέντε περίπου ανδρών εγκαταστάθηκε εντός του περιβάλλου του νεκροταφείου¹⁶⁰.

Αρχικά οι Γερμανοί κατάφεραν να φτάσουν μέχρι τις δυτικές παρυφές του χωριού, να καταλάβουν το φυλάκιο στο νεκροταφείο και να απωθήσουν τους αντάρτες βορειοανατολικά. Στην προσπάθειά τους αυτή υποστηρίζονταν από το πυροβολικό, που έβαλε εναντίον των ανταρτικών θέσεων από τη γέφυρα του Αλιάκμονα. Λίγο αργότερα όμως, βρέθηκαν σε δύσκολη θέση, καθώς

¹⁶⁰ Δορδανός 2007: 313 – 314

ενεπλάκησαν και οι δυνάμεις των άλλων φυλακίων του ΕΛΑΣ, που είχαν σπεύσει στην περιοχή της αντιπαράθεσης. Μετά από ολιγόωρη μάχη και καθώς βάλλονταν από πολλές κατευθύνσεις, οι Γερμανοί αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν, μετά από διαταγή του διοικητή τους.

Στις 19 Δεκεμβρίου του 1943 οι Καταφυγιώτες περίμεναν την εμφάνιση των Γερμανών. Είχε προηγηθεί το κάψιμο του Παλαιογρατσάνου και οι άνθρωποι στο Καταφύγι ήταν προετοιμασμένοι. Οι περισσότεροι είχαν φροντίσει να θάψουν το νοικοκυριό τους (ό,τι θάβονταν) για να το σώσουν. Με το πέσιμο των πρώτων ριπών οι νεότεροι βγήκαν στους δρόμους κι έφευγαν τρέχοντας προς το δάσος για να γλυτώσουν. Όσοι κάτοικοι είχαν προλάβει να φύγουν στο βουνό, επέστρεψαν την άλλη μέρα στο χωριό. Έπρεπε να φροντίσουν τους νεκρούς τους. Οι Γερμανοί είχαν φύγει για τη Σκούλιαρη. Με την επιστροφή των κατοίκων στο χωριό, επέστρεψαν και οι Γερμανοί. Όσοι ήταν στο χωριό τους συνέλαβαν όλους. Έκλεισαν στο Ταπητουργείο τους μισούς και τους υπόλοιπους στο Ναό του Αγίου Γεωργίου. Στις 23 Δεκεμβρίου τους έβγαλαν έξω και τους απομάκρυναν απ' το χωριό. Τότε έβαλαν φωτιά σε όλα τα σπίτια και τα έκαψαν. Εκκλησίες κάηκαν. Κάηκε επίσης και το Σχολείο. Αρκετοί Καταφυγιώτες βρήκαν τους νεκρούς τους καμένους, μόνο τα κόκκαλα είχαν απομείνει μέσα από τη φωτιά. Ό,τι βρέθηκε, τα λείψανά τους, θάφτηκαν στο νεκροταφείο του χωριού.

Θαρραλέα εκτιμήθηκε η πράξη ενός κατοίκου του χωριού, του Παύλου Μιρλιαούντα, ο οποίος άρπαξε το όπλο ενός Γερμανού Αξιωματικού που μπήκε να λεηλατήσει το σπίτι του και τον σκότωσε. Έπεσαν τότε απάνω του οι στρατιώτες και με κλοτσιές, γροθιές τον χτυπούσαν αλύπητα, τον έσυραν

μέχρι την πλατεία, όπου τον κρέμασαν από το κλαδί μιας ιτιάς. Την άλλη μέρα το άψυχο σώμα του το έριξαν στη φωτιά και το έκαψαν.

Στήριγμα του χωριού ήταν ο Ιερέας Παπαγιάννης Γουρμάνος, που ήταν ο παπάς του χωριού, ο οποίος αν και κρατούμενος στο Παρθεναγωγείο, τελούσε όλο το βράδυ νεκρώσιμο ακολουθία, μιας και το πρωί που θα τους έβρισκε ήταν αβέβαιο. Την επόμενη ημέρα οι κάτοικοι μεταφέρθηκαν στην Κοζάνη και το χωριό πυρπολήθηκε. Ο απολογισμός αυτής της καταστροφής ήταν εξακόσια σπίτια, τρεις εκκλησίες και δύο σχολεία¹⁶¹.

Οι κατακτητές έβαλαν φωτιά στα σπίτια, σκότωσαν, κρέμασαν κι έκαψαν τους παρακάτω Καταφυγιώτες, στις 19 Δεκεμβρίου 1943: τον Ιωάννη Τάτση, ο οποίος φύλαγε караούλι στην τοποθεσία «καγκέλια», τον είδαν και τον σκότωσαν. Ήταν το πρώτο θύμα. Ο Ιωάννης Τζιόκας, πυροβολήθηκε μέσα στο σπίτι του. Η Μαρία Παπλιώρη, πυροβολήθηκε στο κεφάλι μέσα στο σπίτι της. Η Αγνή Γκάτζιου, ο Δημήτριος Βλαχοδήμος, κήκαν ζωντανοί από τους Γερμανούς. Τον Παύλο Μιρλιαούντα, τον κρέμασαν. Την Αικατερίνη Φίτσιου, την πυροβόλησαν στο δρόμο καθώς έφευγε να σωθεί, το ίδιο συνέβη και στην Αικατερίνη Γκουτζιάνα και τον Αριστείδη Τσιουπλής. Την Ευθαλία Ζουζού, την περιτύλιξαν με άχυρο και την έκαψαν ζωντανή. Τον Γρηγόριο Τσιτσιάνη, τον Ευάγγελο Καρά, τον Αστέριο Τσιάτσιο, τον Στέφανο Παπαδημητρίου, την Αικατερίνη Ψαροδήμου και την Ευγενία Ζαραμπούκα, τους πυροβόλησαν οι Γερμανοί. Άλλα θύματα των αντιποίνων των γερμανικών δυνάμεων Κατοχής

¹⁶¹ Γκατζαράς 1954: 12 – 14

ήταν, η Μαρία Καραγιάννη, η Τριανταφυλλιά Τσιώτσιου, η Μαρία Παπαδημητρίου και η Γιάννω Καραλέκα¹⁶².

¹⁶² Συνεντεύξεις πήρε ο π. Κωνσταντίνος Ι. Κώστας από την Μαριάνθη Καρασίμου, 1996 και την Αλεξάνδρα Τζινίκου, μητέρα του Νικολάου Τζινίκου., 2005 και από τις: Ευθαλία Λιάλιου και Ερμιόνη Τσακνάκη. Βλ. Γκατζαράς 1954: 14

4.5. Αγία Κυριακή

Μετά την αποτυχημένη και ταυτόχρονα αιματηρή προσπάθεια να καταλάβει το Καταφύγιο, ο λόχος των SS αποσύρθηκε από την περιοχή, μεταβαίνοντας στο γειτονικό χωριό Αγία Κυριακή (Σκούλιαρη). Εκεί οι στρατιώτες ξεθύμαναν την οργή τους, πυρπολώντας τα περισσότερα σπίτια. Λίγο πριν την είσοδο των Γερμανών το χωριό είχε ήδη εκκενωθεί από τους κατοίκους του. Μια από τις πρώτες φροντίδες ήταν να σώσουν τις εικόνες της εκκλησίας τους. Μια ομάδα ανταρτών και γυναικών, που προσπάθησε να διαφύγει προς την κατεύθυνση του Καταφυγίου, εκτελέστηκε στη θέση «Άγιος Αθανάσιος». Την ίδια τύχη είχαν και όσοι από τους ηλικιωμένους παρέμειναν στα σπίτια τους. Η πυρπόληση της Αγίας Κυριακής και η εκτέλεση επτά κατοίκων θεωρείται πράξη αντεκδίκησης για τις απώλειες που είχε υποστεί ο 7^{ος} λόχος των SS στο Καταφύγιο.

Διηγείται η Μαρία Καρανάσιου¹⁶³: «Στο ένα χέρι κρατούσα την ασημένια εικόνα της Κοίμησης της Θεοτόκου και στο άλλο χέρι το κορίτσι μου, τη Βάγια, ήταν τότε μωρό 40 ημερών. Τις εικόνες μαζί και τον πολυέλαιο τα κρύψαμε στο πυκνό δάσος για να τα σώσουμε.

Ο καθένας πήγαινε να κρυφτεί όπου μπορούσε. Εμείς πήγαμε στο μαντρί μας, που ήταν προς την πλευρά του Καταφυγίου. Βλέπαμε τους Γερμανούς με μεγάλα ζώα να κατευθύνονται προς τη Σκούλιαρη. Ήταν πάρα πολλοί. Οι αντάρτες είχαν φύγει στο βουνό. Αποφασίσαμε να φύγουμε από την καλύβα. Οι σφαίρες έπεφταν γύρω μας σαν χαλάζι. Ο άντρας μου, ο Λάμπρος, χτυπήθηκε λίγο στα πλευρά.»

¹⁶³ Συνέντευξη στον Πατέρα Κωνσταντίνο Κώστα, της Μαρίας Λ. Καρανάσιου, 1996

Στο δρόμο προς τη Σκούλιαρη συνάντησαν τρεις Σκουλιαριώτες. Τη Μαρία Ρήγα. Κουβαλούσε ψωμιά. Την ξέσχισαν με τα μαχαίρια. Το Θωμά Γκαρμπούνη, τον σκότωσαν. Το Δημήτριο Γκαρμπούνη, γιο του Θωμά του έκοψαν τα αυτιά και τον σκότωσαν. Όταν οι Γερμανοί μπήκαν στο χωριό το βρήκαν σχεδόν άδειο. Τρεις κάτοικοι έμειναν στο χωριό. Ο Γεώργιος Μίχος, ο Ευθύμιος Σεραφείμ και η Δέσποινα Σεραφείμ, γυναίκα του Ευθύμιου. Τη σκότωσαν την ώρα που ζύμωνε. Τα χέρια της μετά τα έφαγαν τα σκυλιά. Οι τρεις αυτοί ήταν στο ίδιο σπίτι. Εκεί τους σκότωσαν. Το πρώτο σπίτι που έκαψαν ήταν του Αντώνιου Λανάρα. Έκαψαν κι άλλα σπίτια, την Εκκλησία, το Σχολείο. Ο υπόλοιπος κόσμος ήταν κρυμμένος στο βουνό. Κι είχαν μαζί τους τις, κότες, τα γουρούνια, το βιος τους¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Συνέντευξη πήρε ο π. Κωνσταντίνος Ι. Κώστας από τους: Αθανάσιο Ζουζό, Βασιλική Νατσιούλα, Βάια Σταμάτη, Δέσποινα Στεργιοπούλου, Ελένη Στεργιοπούλου, Αντώνιο και Βάια Τσέγκου, και Περιστέρα Τέτου, 1995. Συνέντευξη με τις Σκουλιαριώτισσες γυναίκες: Μαρία Λ. Καρανάτσιου, Περιστέρα Γ. Τέτου, 1996

4.6. Μνημεία

Χρόνια μετά, μετά από αρκετά δημοτικά συμβούλια, τιμώντας την μνήμη όλων των πεσόντων του 1940 και των θυμάτων των πυρπολήσεων των Πιερίων ορέων, κατασκευάστηκαν μνημεία. Μνημεία που τιμούνε τους παλιούς αγωνιστές, ευχαριστούν τους πεσόντες για το θάρρος τους και υπενθυμίζουν στους νέους πως τίποτα δεν είναι δεδομένο, πως για να γραφτεί η ιστορία, όπως γράφτηκε, πολλοί θυσιάστηκαν, πολλοί συμμετείχαν χωρίς θέληση και πολλοί παθιάστηκαν με κάτι που αργότερα θα φάνταζε τρελό.

Τα μνημεία που τιμούνε τους πεσόντες του '40, είναι δύο. Τα υπόλοιπα δύο τιμούνε τα θύματα των πυρπολήσεων των Πιερίων ορέων. Τα δύο που στήθηκαν για να τιμήσουν τα θύματα του ολοκαυτώματος των Πιερίων, ένα στο χωριό Καταφύγιο το 1984 και ένα στη πλατεία Καλλιθέας Βελβεντού, το 2004. Υπάρχουν και άλλα δύο μνημεία έξω και απέναντι από το Δημοτικό Σχολείο Βελβεντού. Το ένα στήθηκε τιμής ένεκεν του Βελβεντινού Στάμκου Κλίγγου που απαγχονίστηκε από τα γερμανικά στρατεύματα κατοχής, διότι πιάστηκε να γυρνά από συγκέντρωση αντιστασιακών και δεν φανέρωσε, όσα βασανιστήρια κι αν πέρασε τίποτα για την ομάδα στην οποία βρισκόταν. Αποτελούσε την βασική αντίσταση του τόπου του εκείνη την περίοδο. Το άλλο μνημείο αφορά τους πεσόντες του '40. Για τα δύο τελευταία δεν έχουμε πληροφορίες για το πότε κλήθηκε το δημοτικό συμβούλιο και τις αποφάσεις για την ανέγερσή τους.

4.7. Πρακτικά Δημοτικών Συμβουλίων για την ανέγερση των μνημείων

Α Π Ο Σ Π Α Σ Μ Α

Από το πρακτικό της αριθ. 6) 1983.

συνεδρίασης του Κοινοτικού Συμβουλίου Καταφυγίου Καζέλης

Αριθ. Απόφασης 25/1983 Π α ρ ί λ η ψ η

* Περί κληρώσεως πιστώσεως δρχ 75000 στον Κ.Α των εξόδων 151 9 για την κατασκευή μνημείου ηρώου

Καταφυγι και στο Κοινοτικό κατάστημα, σήμερα 27
Ιουνίου 1983, ημέρα της εβδομάδας Δευτέρα
και ώρα 7μμ συγκαλεσθήκη σε ΙΣΤΙΟΚΑΪ συνεδρίαση το Κοινοτικό συμβούλιο Καταφυγίου, μετά από την αριθ.400/15-6-1983 έγγραφη πρόσκληση του Προέδρου, και έπιδόθηκε σε καθένα σύμβουλο, σύμφωνα με το άρθρο 93 του δημοτικού και κοινοτικού κώδικα. Απόρ διαπίστώθηκε ότι υπάρχει νόμιμη άπαρτία γιατί σε σύνολο 7 μέλην βρέθησαν παρόντα 7 δηλαδή:

ΠΑΡΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΝΤΕΣ
1) <u>Θεόδωρος Τσιουμπίλης</u>	1) _____
2) <u>Αστέριος Γκέτζιος</u>	2) _____
3) <u>Αντώνιος Λιάλιος</u>	3) _____
4) <u>Αστέριος Ξεγυλιώτης</u>	4) _____
5) <u>Γεώργιος Βουβονίκιος</u>	
6) <u>Ιωάννης Τσακνιάτης</u>	πόσ δέν παρουσιάστηκαν ήν και κλήθηκαν νόμιμα.
7) <u>Γεώργιος Ποδλιος</u>	

Ο πρόεδρος κήρυξε την έναρξη της συνεδρίασης _____
και εισηγηόμενος το 4 θέμα της ημερήσιας διατάξεως είπε ότι πρέπει να κληρωθεί
πιστώση δρχ 75000 για την κατασκευή μνημείου ηρώου

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ

απ' το πρακτικό της 19/2004 συνεδρίασης του δημοτικού συμβουλίου Βαλβεσντού

Σήμερα στις τρεις (3) του μηνός Δεκεμβρίου του έτους 2004, ημέρα Παρασκευή και ώρα 19:30, το δημοτικό συμβούλιο συνήλθε σε δημόσια συνεδρίαση στην αίθουσα συνεδριάσεων, ύστερα από την αριθμ. 4677/29-11-2004 γραπτή πρόσκληση του Προέδρου, που δημοσιεύτηκε στον ειδικό χώρο ανακοινώσεων του Δήμου και επιδόθηκε με αποδεικτικό στους δημοτικούς συμβούλους και στους προέδρους των τοπικών συμβουλίων, Αγίας Κυριακής, Καταφυγίου και Πολυφύτου και αφού διαπιστώθηκε ότι υπάρχει νόμιμη απαρτία, διότι σε σύνολο έντεκα (11) δημοτικών συμβούλων και τριών (3) παρέδρων παραβρέθηκαν οι εξής:

A. Από τους δημοτικούς συμβούλους:

- | Παρόντες: | Απόντες: |
|---------------------------|--------------------|
| 1. Κουρτέλης Κωνσταντίνος | 1. Κούτλου Δήμητρα |
| 2. Καραδήμας Νικόλαος | |
| 3. Τσιουκαρόνης Νικόλαος | |
| 4. Στεργιάτσικος Γεώργιος | |
| 5. Εμμανουήλ Αντώνιος | |
| 6. Διλής Αντώνιος | |
| 7. Βαβλιούκης Δημήτριος | |
| 8. Τρίντας Ιωάννης | |
| 9. Παπαδημητρίου Ζήνων | |
| 10. Αγγέλης Δημήτριος | |

B. Από τους παρέδρους των Τοπικών Συμβουλίων:

- | Παρόντες: | Απόντες: |
|-------------------------|----------|
| 1. Τέτος Νέστορας | |
| 2. Βρακόπουλος Αντώνιος | |
| 3. Πούλιος Αθανάσιος | |

Στη συνεδρίαση παραβρέθηκε ο Δήμαρχος Μανώλης Κ. Στεργίου καθώς και ο Δημήτριος Άγρος υπάλληλος του Δήμου για την τήρηση των πρακτικών.

Το δημοτικό συμβούλιο άρχισε τη συζήτηση στα θέματα της ημερήσιας διάταξης, ως εξής:

Αριθμός απόφασης 149/2004

Περίληψη

Κατασκευή Πρώου υπέρ των αδικώς φονευθέντων υπό των στρατευμάτων κατοχής κατά την πυρπόληση των τόπων Κοινοτήτων Παλαιογρατσάνου, Καταφυγίου και Αγ. Κυριακής τον Δεκέμβριο του έτους 1943.

✓ Πληρεί
Αξιό
Βιοβίου

ΧΡΗΜΑΤΙΚΟΝ ΕΝΤΑΛΜΑ

Έξοδον προϋπολογισμού Χρήσεως 1983

Επί του Ταμείου της Κοινότητας Καταφυγίου
Κύριον Διευθυντήν Ταμείου Σοφίτων

Δυνάμει του παρόντος πληρώσατε εις τόν κάστη δικαιοχρον τὸ ἑξῆς ποσόν

Όνοματεπώνυμον καὶ ἰδιότης δικαιοχρον	Αἰτία πληρωμῆς	Ποσόν	Συνημιθέτα διερρηλογητικά	
			Αρ.	ΕΠΟΣ
Νικολάος Α.	Ποσὸν κέρσεως	75.000	1	ΑΠΚΣ 25/83
Παυλίνα Ζωή	ἠμεμερίαν κέρσεως		2	Ε 13111/83
Μωυσιάνα Μαρία			3	ΑΠΚΣ 32/83
κα.			4	Ε 15236/83 (10/83)
Βελβεντό			5	Πρωτ. Πρωτοκ. Π.Τ.Υ.Α.Σ
			6	Πρωτ. Πρωτοκ. Π.Τ.Υ.Α.Σ
			7	Βιβλ. κέρσεως
		75.000	8	Τιμολόγιο
Δραχμαὶ	ἑβδομήκοντα πέντε χιλιάδες		9	ΑΠΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΣ
			10	Ε.Φ.Κ. Π. Τ.Υ.Α.Σ

Κοζάνη 23-11-1983
Ο ΓΡΑΜΜΑΤΕΥΣ Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Βουλκογιάν Μαρία

Θεόδ. Τσιανφάκης

Σύνταξις _____
Τ.Α.Δ.Κ.Υ. _____
Τ.Τ.Α.Υ. _____
Δάνειον _____
Σύνολον Κρ. _____
εις δικαιοχρον _____
Σύνολον _____



Ε.Δ.
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Βαθμ/ση 7 Διασταυρώσεων 10 03
Αρ.Πρωτ.
2.19236

ΠΡΟΣ:

Υποδ. Δ/σης:
Παραρτηματ.
Τμήμα :

ΠΡΟΣ: Εξουσιοδότηση εκτέλεσης (γυναίκα/εξουσιοδότηση) από τις
ενοποιημένες αρχές/ενοποιημένες αρχές (ηδού),
Κοινότητα Διασταυρώσεων.

Δ Ι Ο Τ Η Σ Η
Ο Περιφέρειας Κοινότητας

Εξουσιοδότηση

1) Ημερ. 02/03/2010 του άρθρου 9 παρ.3 του Ν.Δ.30/2009, όπως συμπληρώθηκε
από το άρθρο 3 Ν.Δ. 1181/2010 του ΝΔΕ (1005/20).

2) Ημερ. 02/03/2010 της Κοινότητας Διασταυρώσεων, με το οποίο μετ' όλης
αποδοτέ η 22/03 απόφαση του Ν.Δ. από αρμοδιότητα Κοιν. Διασταυρώσεων
με άρθρο της κοινότητας Διασταυρώσεων.

Δ Ι Ο Τ Η Σ Η

Εξουσιοδότηση εκτέλεσης (γυναίκα/εξουσιοδότηση) από τις ενοποιημένες αρχές/ενοποιημένες αρχές (ηδού) της Κοινότητας Διασταυρώσεων από τους
οργανισμούς της Π.Δ.Δ.

Παραρτηματ. Βαθμ/ση Διασταυρώσεων του ημερησίου Διασταυρώσεων με "Εξουσιοδότηση
από αρμοδιότητα Διασταυρώσεων

Υποδοχή Διασταυρώσεων Κοιν. Διασταυρώσεων.

Έργο της αρμοδιότητας είναι η εκτέλεση (γυναίκα/εξουσιοδότηση) για την ενοποιημένη
αρμοδιότητα της κοινότητας των άρθρων.

Οι αρμοδιότητες Διασταυρώσεων
Ο Διευθυντής

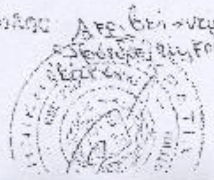
Διευθυντής Διασταυρώσεων

Δ.Τ.Ε. Β.Μ. - Ν.Τ.Ε.Μ.

Κοινότητα

Διευθυντής Διασταυρώσεων Διασταυρώσεων
Διευθυντής Διασταυρώσεων
Δ. Τ.Ε. Β.Μ. - Ν.Τ.Ε.Μ.
Διευθυντής Διασταυρώσεων

(Handwritten signature)



Καταφύγι 24 Οκτωβρίου 1983

Μνημείο Γεωργίου
ΚΑΤΑΧΥΓΙΟΥ

Αριθμ Πρωτ

730
ΠΡΟΣ Τον Παρχιτάκη Συμβούλιο Δήμου
Λεβέντων

Σέρβια

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Ο

Στο Καταφύγι Κοζάνης έγινε Δείκη Συνέλευση στις 13 Αυγούστου 1983
η οποία πρόκειται τα παρακάτω

- 1) Δρόμος Μελέτη στο Π Δ Β 1984 κατασκευή από το 1985
- 2) Ύδρευση ολοκλήρωση έργου στο 1984
- 3) Σχολείο Αίτηση προς το Υ Π Β να κριθεί διατηρητέα Μελέτη για συντήρηση
- 4) Μνημείο Νέο Μνημείο με βλάση επιγραφή ομοφυλίας
- 5) Τηλέφωνο Συνεννόηση με Ο.Τ.Ε για θάλαμο ή ντεσπλεξ τηλεφώνου
- 6) Τοπογράφηση Μετά την εγκατάσταση της Τοπογραφικής Υπηρεσίας Κοζάνης
- 7) Γιατρού Συνεννόηση με αγρατικό γιατρό Βελβεντού
- 8) Βαζάι Υπό την αίρεση της νέας Κομοτατικής ρύθμισης (Καζ)
- 9) Δρόμος Λατομείου Έγγραφο υπόμνηση προς Νομάρχη Πιερίας.
- 10) Αναβάσεις Ένταξη στο Πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες του Κοινοβ
- 11) Παραχωρήσιμα Άμεση συνεργασία Ένωσης Ευρωπαίων και Δ/ νσεως Γεωργίας για έκδοση

ακριβές αντίγραφο
από το πρωτότυπο αντίγραφο
του κ Νομάρχη Κοζάνης
Ο Πρόεδρος της Κοινότητας

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΣΙΤΣΙΜΑΚΗΣ

5. Διδακτική πρόταση για την πυρπόληση των χωριών των Πιερίων, από τα γερμανικά στρατεύματα Κατοχής (1943)

5.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πρόταση που θα ακολουθήσει, στηρίζεται στις αρχές της παιδαγωγικής, της διδακτικής της ιστορίας και της διδακτικής προσέγγισης των τραυματικών/ συγκρουσιακών ζητημάτων. Μέσα από συνδυαστικές μορφές διδασκαλίας, θα πραγματοποιηθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί παρακάτω.

Μέσω της γνωστικής ανάπτυξης, οι μαθητές θα βοηθηθούν ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας απόκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών. Θα καλλιεργηθεί η δεξιότητα διαμόρφωσης εννοιών και εννοιολογικών συστημάτων καθώς και ο μεταγνωστικός έλεγχος¹⁶⁵. Στη συνέχεια μέσα από τη συνεργατική διερεύνηση, οι μαθητές θα αποκτήσουν την ικανότητα να αναπτύξουν δεξιότητες συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες, κοινωνικές δεξιότητες και προ πάντων θα αναπτυχθούν προσωπικά¹⁶⁶. Τέλος μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και με βάση τη παιδαγωγική της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση. Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση και στην κατάκτηση της γνώσης, ώστε αυτή να είναι πιο αποτελεσματική¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Κασσωτάκης - Φλουρής, 2013: 461-462

¹⁶⁶ Κασσωτάκης - Φλουρής, 2013: 461-462

¹⁶⁷ Μασσαγγούρας, 2011

Η διδασκαλία αυτή κινητοποιεί την διανοητική περιέργεια των μαθητών. Την κριτική σκέψη, την ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση. Η διδακτική προσέγγισης τραυματικών ή συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων, ωφελεί αρκετά τους μαθητές, αφού κατανοούν τις συνέπειες που μπορεί να προκληθούν σε μια κοινωνία μέσα από την προκατάληψη, τον ρατσισμό και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα, τη σέβονται και την αποδέχονται. Ιστορία δεν είναι λοιπόν η αποστήθιση. Είναι σίγουρα κάτι πιο βαθύ. Είναι η κατανόηση του «άλλου», η κατανόηση των πράξεων, των συγκυριών.

Όλα αυτά είναι εφικτό να συμβούν μέσα από τις ιστορικές πηγές διάφορων μορφών (οπτικές, ακουστικές, προφορικές, γραπτές), καθώς και της διερεύνησής τους, προκειμένου να κατανοηθεί η έννοια του ναζισμού αυτού κάθε αυτού αλλά και του ναζιστικού φαινομένου της Γερμανίας. Ορισμένες από τις πηγές που αναλύονται και ερμηνεύονται από τους μαθητές, είναι πρωτογενείς, ενώ άλλες δευτερογενείς. Σκοπός είναι οι μαθητές να μπουν στη θέση του ιστορικού και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα, μέσα από την ουσία που αυτά προβάλλουν στις πηγές που θα δοθούν για διερεύνηση.

5.2. Τα χαρακτηριστικά της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική αυτή αφορά τους μαθητές της ΣΤ τάξης του Δημοτικού. Αφορά αυτής της ηλικίας μαθητές, διότι, εκτός από το ότι το γεγονός του Β' Παγκοσμίου Πολέμου βρίσκεται στην ύλη τους, είναι σε κατάλληλη ηλικία, σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις, προκειμένου να κατανοήσουν έννοιες, όπως η μνήμη, το τραύμα, ο ναζισμός. Η διάρκειά του προσδιορίζεται γύρω στις 19 ώρες. Οι χώροι υλοποίησης μιας τέτοιας διδακτικής δεν περιορίζονται μόνο στον χώρο του σχολείου, αλλά επεκτείνονται και σε τόπους μνήμης, όπως το μνημείο του επονίτη Στάμκου Κλίγγου, το μνημείο που δημιουργήθηκε για τα θύματα των πυρπολήσεων των χωριών των Πιερίων, ακόμη και ο προαύλιος χώρος του Δημοτικού Σχολείου Βελβεντού, ο οποίος από μόνος του αποτελεί μνημειακό τόπο, αφού την εποχή εκείνη, χρησιμοποιούνταν από τα γερμανικά στρατεύματα Κατοχής SS, για έδρα του διοικητηρίου τους. Τα βιβλία μας που αφορούν την τοπική ιστορία την περίοδο της κατοχής, τα παιδιά προμηθεύονται από τον Μορφωτικό Όμιλο Βελβεντού και τα βίντεο που θα παρακολουθήσουν θα τα παρακολουθήσουν στην αίθουσα των υπολογιστών. Τέλος το υλικό το οποίο χρησιμοποιείται είναι, ιστορικές πηγές διαφορετικής μορφής, εικόνες, γραπτά κείμενα, προφορικές μαρτυρίες επιζώντων κ.α., βίντεο, βιβλία τοπικής ιστορίας και φύλλα εργασίας. Μέσα από τις πηγές, που αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ιστορίας, οι μαθητές ελκύονται. Οι οπτικές πηγές παραδείγματος χάρη, αποτελούν συμπλήρωμα της αφήγησης, συμπυκνωμένο, γιατί οι εικόνες – ζωγραφιές, μπορούν να μας δώσουν πολλαπλές πληροφορίες. Η ανάλυση των οπτικών πηγών, χρειάζεται συστηματική μελέτη και αυτό είναι που επιδιώκει η παρακάτω εκπαιδευτική δράση. Παρατηρώντας τις εικόνες ή τις φωτογραφίες, οι μαθητές περιγράφουν

τι βλέπουν, το αναλύουν και το ερμηνεύουν. Οι οπτικές πηγές αυτής της δράσης, θεωρούνται εύκολες προς τους μαθητές. Διαπιστώνουν την ειδική κατηγορία στην οποία η εικόνα ανήκει και διερευνούν τις συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκε. Προσδιορίζουν τον χρόνο δημιουργίας της, τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες. Στη συνέχεια πρέπει να σιγουρευτούμε ότι η κατανόηση της οπτικής πηγής, γίνεται σωστά. Διακρίνονται τα πρόσωπα, τα αντικείμενα, τα σύμβολα και συνδέονται με την θεωρία που έχει προηγουμένως αναπτυχθεί. Ποια είναι τα μηνύματα της εικόνας και πως αυτά ερμηνεύονται είναι ένα ακόμη στάδιο στην ανάλυση των οπτικών πηγών.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί και με έναν πίνακα ζωγραφικής, αναφερόμενο στον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Εδώ όμως δεν μιλάμε για φωτογραφικές πηγές, αλλά για τέχνη. Την τέχνη που αναπτύχθηκε εκείνη την περίοδο και τι αυτή εξέφραζε και ομολογουμένως, μπορεί να μας δώσει αρκετά στοιχεία για τα βιώματα των ανθρώπων και τις συνθήκες διαβίωσής τους σε μια τόσο αιματηρή περίοδο, από τον καλλιτέχνη μέχρι τον άνθρωπο που απεικονίζει ο εκάστοτε πίνακας.

Τα παιδιά εξοικειώνονται με την τέχνη έτσι και ωθούνται στο να παρατηρούν, να εκφέρουν προσωπικές κρίσεις, να εκφράζουν τις σκέψεις τους, να παίρνουν μέρος σε δημιουργικούς διαλόγους, να ερευνούν και να συνθέτουν. Η περιγραφή ενός πίνακα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους ενεργητικής διδασκαλίας και μέσα από την προσέγγιση του πολύπλοκου φαινομένου που ονομάζεται τέχνη, ο μαθητής καταλαβαίνει καλύτερα τον κόσμο γύρω του αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό.

Έπειτα οι ιστορικές μαρτυρίες σε ήχο και εικόνα, αποτελούν και αυτές με τη σειρά τους, σημαντικό κομμάτι σε μια εκπαιδευτική δράση που αφορά την ιστορία γενικά αλλά και την τοπική ιστορία. Απευθύνονται στο αισθητήριο όργανο της ακοής. Το ραδιόφωνο και η προβολή εικόνων με ήχο (βίντεο), φέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της ιστορίας. Το ίδιο και ο κινηματογράφος και τα ντοκιμαντέρ. Οι μαθητές παρακολουθούν με ιδιαίτερη προσήλωση τα γεγονότα που διαδραματίζονται μπροστά τους. Δεν είναι πια μια απλή αφήγηση. Υπάρχει και η εικόνα, η αναπαράσταση. Αυτό τους βοηθά περισσότερο στην κατανόηση των συμβάντων και την ταύτιση των γεγονότων που συμβαίνουν στον δικό τους τόπο με εκείνων που συνέβησαν σε κάποιον άλλο, υπό την γερμανική κατοχή.

Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι, αποτελούν εξίσου ιστορικές πηγές, όπου κανείς μπορεί να αντλήσει τις πληροφορίες που χρειάζεται για να ερμηνεύσει ένα ιστορικό γεγονός. Στην εκπαιδευτική αυτή δράση, η επίσκεψη σε μνημειακούς τόπους, επιδιώκεται. Τα μνημεία συμμετέχουν στη διαμόρφωση του ιστορικού νοήματος, επεμβαίνουν στην κοινωνική συγκρότηση της συλλογικής μνήμης και της ιστορικής νοοτροπίας¹⁶⁸. Επιτελούν μνημονικές λειτουργίες, ενέχουν επιλογές μνημόνευσης και συγκεκριμένες εντολές μνήμης και λήθης. Την διαιώνιση της θύμησης, το είδος της επιθυμητής ενθύμησης, την ομογενοποίηση της μνήμης και την απάλειψη των διαφορετικών εκδοχών της¹⁶⁹.

Βασική λοιπόν στρατηγική διδασκαλίας στην προκειμένη εκπαιδευτική δράση, με τη χρήση τόσων πηγών, είναι η στρατηγική από – μυστικοποίησης με

¹⁶⁸ Ρεπούση , 2004: 82

¹⁶⁹ Ρεπούση – Αναγνώστου, 2004

κέντρο τους μαθητές και την κατάκτηση της δυνατότητας να μπορέσουν να ερμηνεύσουν και να νοηματοδοτήσουν έναν περίπλοκο κόσμο, γεμάτο συγχύσεις. Με τη βοήθεια όλων των παραπάνω, αναπτύσσεται σίγουρα μία συζήτηση γύρω από το θέμα, σε τοπικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, ένας διάλογος, η ανάπτυξη –αν θέλετε- της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, της ικανότητας για διερεύνηση και διατύπωση απόψεων επί των ζητημάτων.

5.3 Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Ο βασικός σκοπός αυτής της πρότασης, είναι οι μαθητές να οικειοποιηθούν και να κατανοήσουν τις έννοιες του ναζισμού, του τραύματος ή της σύγκρουσης, μέσα από τη διαδικασία της μνήμης. Δηλαδή, μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες επιζώντων, που βίωσαν αυτού του είδους τις βιαιότητες, να τις επεξεργαστούν και να προβούν στα δικά τους συμπεράσματα. Σε συνδυασμό με την ανάλυση των πηγών και τη νοηματοδότηση των συμβάντων μέσω αυτών, οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν και να εκφέρουν πια τη δική τους άποψη για τα συγκρουσιακά ζητήματα και τις δράσεις των γερμανικών στρατευμάτων σε γενικό αλλά και τοπικό επίπεδο, μέσα πάντα από το πρίσμα της ιδεολογίας όπου αυτοί ενστερνίζονταν.

Όσον αφορά τους στόχους, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, να είναι σε θέση να:

- αντιληφθούν τη σημασία που είχε για τις δυνάμεις του Άξονα η κατάληψη της Ελλάδας
- διερευνήσουν τη γερμανική εισβολή και την κατάκτηση όλης της χώρας
- διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο.
- αντιληφθούν τη σημασία των αντιποίνων γεγονότων που θα ερευνήσουν για τους ανθρώπους εκείνη την εποχή και για τους ανθρώπους σήμερα στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας
- καλλιεργήσουν βαθμιαία τη δεξιότητα αναγωγής από την τοπική στην εθνική και παγκόσμια ιστορία
- εμπνεδώσουν βιωματικά την έννοια του ιστορικού χώρο – χρόνου

- κατανοούν ιστορικούς όρους και έννοιες και να ασκούνται στη χρήση τους μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου
- ασκηθούν να παίρνουν συνεντεύξεις για θέματα του παρελθόντος
- εξοικειωθούν με τις διαφορετικές ερμηνείες που έχουν διατυπωθεί για τα γεγονότα του παρελθόντος και να αξιολογήσουν τις διαφορετικές οπτικές για αυτά
- δημιουργούν αφηγήσεις για το παρελθόν με βάση τα δεδομένα που έχουν επεξεργαστεί
- διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο και να αποκτήσουν τη δεξιότητα να εξηγούν για την επιλογή ή την απόρριψη ενός γεγονότος
- αισθητοποιήσουν τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και να δημιουργήσουν μια σαφής νοητική αναπαράσταση της ροής του χρόνου
- αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη
- αναδείξουν την μνήμη
- αναπτύξουν ιστορική σκέψη και συνείδηση
- ερμηνεύσουν ιδεολογίες και φαινόμενα
- ερμηνεύσουν συγκρουσιακά ζητήματα

Προκειμένου όμως, να επιτευχθεί η ιστορική μάθηση, πρέπει να τεθεί ένα ιστορικό ερώτημα, το οποίο θα αποσαφηνίσει και θα διαμορφώσει το ιστορικό αντικείμενο. Αν η ιστορική μάθηση δεν συνδεθεί με το ιστορικό ερώτημα, θα επικρατήσει ένα χάος, γεγονότων και ντοκουμέντων. Σύμφωνα με τη

Ρεπούση¹⁷⁰, «το ζήτημα του ιστορικού ερωτήματος αφορά σε προγράμματα ιστορικής εκπαίδευσης, που επιχειρούν με τη διαμεσολάβηση των ιστορικών πηγών, και σε παιδαγωγικές συνθήκες ενεργητικής μάθησης, να αναπλάσουν όψεις του ιστορικού παρελθόντος. Καθώς τα πάντα έχουν ιστορία, είναι απολύτως απαραίτητο να τεθούν ερωτήματα που θα μας οδηγήσουν σε αυτή. Τα ερωτήματα είναι αυτά που θα επιτρέψουν στις σχολικές ομάδες να προσανατολιστούν στην απεραντοσύνη του ανθρώπινου παρελθόντος και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Τα ερωτήματα είναι τα εργαλεία, μέσα από τα οποία τα ντοκουμέντα θα γίνουν παροντικά και οι πληροφορίες που περιέχουν θα αποκτήσουν σημασία. [...] Τα ερωτήματα σε συνδυασμό με την επεξεργασία των πληροφοριών, θα υποστηρίξουν τη μεθόδευση των ιστορικών συνθέσεων της σχολικής ομάδας».

Ιστορικό ερώτημα: Τι κρύβεται πίσω από τις πράξεις των γερμανικών κατοχικών δυνάμεων; Σε τι αποσκοπούσε αυτή η πρακτική ναζισμού;

Επιμέρους ερωτήματα:

- Γιατί έγινε ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος και ποίοι συμμετείχαν
- Ποια ήταν η ιδεολογία του Β' Παγκοσμίου πολέμου
- Ποιος ήταν ο Χίτλερ
- Γιατί κατέφυγε σε τόσο μεγάλα εγκλήματα
- Γιατί οι Γερμανοί κατέλαβαν την Ελλάδα
- Συνέχισαν και στην Ελλάδα την ιδεολογία που ασκούσαν στην Ευρώπη
- Οι Έλληνες αντιστάθηκαν στην επεκτατική πολιτική τους

¹⁷⁰ Ρεπούση, 2004: 297

- Ποια ήταν η δράση των Ελλήνων και ποια η αντίδραση των Γερμανών
- Γιατί προέβησαν σε τόσο μεγάλα εγκλήματα
- Τι μαρτυρούν οι πηγές
- Συνέβη το ίδιο και στο δικό μας τόπο
- Πιστεύετε ότι οι αντιστασιακές ομάδες προκάλεσαν τις πυρπολήσεις
- Το Βελβεντό γιατί δεν πυρπολήθηκε
- Ποιος ήταν ο Στάμκος Κλίγγος και ποια η δράση του
- Μετά από πολλά χρόνια πως θυμόμαστε αυτά τα γεγονότα

5.4 Τα στάδια υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

- Γενικό πλαίσιο Β' Παγκοσμίου Πολέμου

Διάρκεια: 3 ώρες

Χώρος υλοποίησης: Σχολική αίθουσα

Μέσα: Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, φύλλα εργασίας

Στόχοι:

- Να διερευνήσουν τα αίτια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου
- Να αντιληφθούν το πρόγραμμα εξωτερικής πολιτικής της Γερμανίας
- Να αποσαφηνίσουν τις έννοιες: Άξονας, Σύμμαχοι και Ουδέτερες χώρες
- Να εξετάσουν τις πρώτες επεκτατικές επιχειρήσεις της Γερμανίας
- Να κατανοήσουν την αρχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου

Περιγραφή Σταδίου: Αρχικά γίνεται αναφορά στους μαθητές, με την προβολή Power point στον προτζέκτορα, των γεγονότων που προηγήθηκαν του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Γίνεται αναφορά στην ήττα της Γερμανίας κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και στην υπογραφή της Συνθήκης των Βερσαλλιών κατά την οποία η Γερμανία χάνει αρκετά εδάφη και τις αποικίες της, καταβάλλει μεγάλες πολεμικές αποζημιώσεις, περιορίζεται ο στρατός της, της απαγορεύεται να κατασκευάσει όπλα, τεθωρακισμένα, υποβρύχια και αεροπλάνα και τέλος η ζώνη πενήντα χιλιομέτρων ανατολικά του Ρήνου κηρύσσεται αποστρατικοποιημένη. Στη συνέχεια μοιράζουμε στους μαθητές φύλλα εργασίας (παράρτημα 1), στα οποία υπάρχει μία εικόνα του Χίτλερ και τη δήλωση του την ημέρα που αυτός ανέλαβε την εξουσία της Γερμανίας.

Αφού διαβάσουν την πηγή, αναλύουμε με συζήτηση στην τάξη, τις προθέσεις του. Έπειτα οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις που βρίσκονται κάτω από την πηγή. Αφού συμβεί αυτό συζητούμε όλοι μαζί στην τάξη τις απόψεις μας. Επιπλέον ρωτάμε τους μαθητές μας, ποιοι πιστεύουν ότι ήταν οι σύμμαχοι του Χίτλερ και ποιους θεωρούσε αδύνατους και ήθελε να τους υποτάξει. Κάνοντας μια συζήτηση μεταξύ μας οι μαθητές εκφέρουν τις απόψεις τους και σε αυτό το σημείο τους μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο αυτοί θα ανακαλύψουν αν οι εικασίες τους ήταν κοντά στη πραγματικότητα. Έτσι θα ορίσουν τους συμμάχους και τον Άξονα (παράρτημα 2). Μέσα από τη συζήτηση των απαντήσεων τους ξεκινά μια νέα έρευνα που αφορά την προσάρτηση νέων συμμαχικών δυνάμεων και δυνάμεων του Άξονα. Αυτό γίνεται με την προβολή ενός διευκρινιστικού χάρτη, τον οποίο εξηγούμε λεπτομερώς και θα βοηθήσει τους μαθητές να αποσαφηνίσουν την κατάσταση που επικρατούσε τότε (παράρτημα 3). Αφού συμβεί αυτό καλούνται να ονοματίσουν τις δυνάμεις του άξονα, τις συμμαχικές δυνάμεις και τις ουδέτερες χώρες, σε έναν πίνακα που ακολουθεί τον διευκρινιστικό χάρτη. Μέσα από το Power point παρουσιάζουμε στους μαθητές τις πρώτες επεκτατικές επιχειρήσεις της Γερμανίας μέσω χαρτών (στο παράρτημα 4 παρατίθενται ορισμένοι χάρτες που θα δειχθούν στα παιδιά στο power point). Κάνουμε συζήτηση και εικάζουμε γιατί ο Χίτλερ ήθελε να επεκταθεί πρώτα σε αυτά τα μέρη. Στη συνέχεια, μέσω πάλι του Power point ,οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν πως τελικά ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος ξεκίνησε. Εξηγούμε στους μαθητές πως ο Χίτλερ στρέφεται πια και προς την προσάρτηση της Πολωνίας. Πριν όμως από αυτό, υπογράφει ένα σύμφωνο μη επιθέσεως, τον Αύγουστο του 1939, με τη Σοβιετική Ένωση. Καθώς όμως η Πολωνία αρνείται

να εκχωρήσει το διάδρομο του Ντάντσιχ, ο γερμανικός στρατός της επιτίθεται. Έτσι τη πρώτη Σεπτεμβρίου του 1939, ο γερμανικός στρατός επιτίθεται την Πολωνία και εκεί ξεκινά ένας νέος πόλεμος, πολύ πιο καταστροφικός από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο που αργότερα θα ονομασθεί Β' Παγκόσμιος Πόλεμος. Κλείνοντας αυτό το στάδιο, μοιράζονται στους μαθητές φωτογραφίες και τους ζητούνται να τις αναλύσουν σε ατομικά φύλλα εργασίας που δίνονται (παράρτημα 5).

- Αλβανικό Μέτωπο (1940)

Διάρκεια: 2 ώρες

Χώρος υλοποίησης: αίθουσα υπολογιστών

Μέσα: ηλεκτρονικός υπολογιστής, φύλλα εργασίας, πηγές

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν πως η Ελλάδα εισήλθε στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο
- Να αποσαφηνίσουν πως η πρώτη κατάληψη της Ελλάδας επιχειρήθηκε από τους Ιταλούς και όχι τους Γερμανούς
- Να ερευνήσουν την αντίσταση των Ελλήνων έναντι των Ιταλικών δυνάμεων
- Να εκτιμήσουν για τη συνεισφορά των γυναικών στον Ελληνο – ιταλικό πόλεμο

Σε αυτό το στάδιο χωρίζουμε τους μαθητές μας σε δύο ομάδες. Μοιράζουμε στις εκάστοτε ομάδες μια εφημερίδα με τον τορπιλισμό της «Έλλης» (παράρτημα 6). Αφού το μελετήσουν οι μαθητές στις ομάδες τους, τους θέτουμε την εξής ερώτηση, ποιοι πιστεύουν ότι τορπίλισαν το πλοίο αυτό.

Κρατούμε τις εικασίες τους και συνεχίζουμε με μία ακόμη εφημερίδα του ασυρμάτου (παράρτημα 7). Αφού τη μελετήσουν, τους θέτουμε την ερώτηση, ποιοι επιτίθενται στην Ελλάδα, και κουβεντιάσουμε όλοι μαζί για την ξαφνική επίθεση της Ιταλίας στην Ελλάδα. Συσχετίζουμε αυτή τη πληροφορία με την προηγούμενη εφημερίδα, ότι δηλαδή, ήταν οι Ιταλοί εκείνοι που τορπίλισαν το ελληνικό πλοίο «Έλλη»; Στη συνέχεια τους βάζουμε στον υπολογιστή να ακούσουν το έκτακτο ανακοινωθέν της Ελληνικής Κυβέρνησης, όπου μιλά για την κήρυξη του πολέμου στα αλβανικά σύνορα. Συνεχίζουμε την κουβέντα μας μιλώντας για τη συνεργασία της Ιταλίας με τη Γερμανία. Τι κοινό είχαν αυτές οι δύο χώρες; Συσχετίζουμε τις απόψεις μας με τις πληροφορίες που δεχτήκαμε από το προηγούμενο στάδιο. Στη συνέχεια μοιράζουμε στους μαθητές μας ορισμένες φωτογραφίες από το μέτωπο και τους ζητούμε να τις σχολιάσουν και να απαντήσουν στα ερωτήματα που βρίσκονται κάτω από τις φωτογραφίες (παράρτημα 8). Έπειτα μοιράζουμε στους μαθητές δύο γραπτές πηγές που σχετίζονται με το αλβανικό μέτωπο και τους ζητούμε, αφού τις μελετήσουν να συζητήσουμε όλοι μαζί τις συνθήκες του πολέμου και τη ψυχολογία που αυτός επέβαλε στους στρατιώτες, προκειμένου να επιβιώσουν (παράρτημα 9). Τέλος, ζητούμε από τις ομάδες, να ερευνήσουν στο διαδίκτυο, τη συνεισφορά της γυναίκας στον Ελληνο- Ιταλικό πόλεμο και να συζητήσουμε όλοι μαζί μετά την έρευνα, ποια ήταν αυτή και αν ήταν σημαντική προς τους Έλληνες στρατιώτες.

- Γερμανική επίθεση στην Ελλάδα (1941)

Διάρκεια: 3 ώρες

Χώρος υλοποίησης: αίθουσα διδασκαλίας

Μέσα: χάρτης, προτζέκτορας, φύλλα εργασίας,πηγές

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν με ποιον τρόπο και γιατί εισέβαλαν οι Γερμανοί στην Ελλάδα
- Να ερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο εδραιώθηκαν και κατέλαβαν όλη την Ελλάδα
- Να ερευνήσουν ποιες ήταν οι βλέψεις του Χίτλερ για την Ελλάδα

Στο στάδιο αυτό, προβάλλουμε στον προτζέκτορα της τάξης δύο βίντεο. Το πρώτο βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=ibVc9xkVtic>), μιλά για τη στρατηγική του Ιωάννη Μεταξά και συνδέεται με το προηγούμενο στάδιο.

Κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο, το σταματούμε και θέτουμε στους μαθητές ορισμένες ερωτήσεις (παράρτημα 10), προκειμένου να κατανοηθεί η αργότερα εισβολή των Γερμανών στην Ελλάδα, γιατί προέκυψε. Στο επόμενο βίντεο που θα προβληθεί

(https://www.youtube.com/watch?time_continue=426&v=lgOulKu4Cqo&feature=emb_title), με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή, το σταματούμε και θέτουμε

ερωτήσεις (παράρτημα 11), συζητούμε με τους μαθητές απαντώντας τους, ομοίως και στο πρώτο, την εισβολή των γερμανικών δυνάμεων στην Ελλάδα και την ελλιπή άμυνα του ελληνικού στρατού.

- Η εκδήλωση του Ναζισμού / Κατοχή στην Ελλάδα

Διάρκεια: 4 ώρες

Χώρος υλοποίησης: σχολική αίθουσα , αίθουσα υπολογιστών

Μέσα: πηγές, προτζέκτορας, φύλλα εργασίας - έρευνας

Στόχοι :

- Να κατανοήσουν την ιδεολογία του ναζισμού
- Να κατανοήσουν με ποιόν τρόπο επιβλήθηκε αυτή η ιδεολογία στις κατεχόμενες χώρες, συνεπώς και στην Ελλάδα
- Να συγκρίνουν τις ενέργειες των ναζί στην Ευρώπη με την Ελλάδα
- Να ερευνήσουν τις εγκληματικές ενέργειες που διαπράχθηκαν
- Να ερευνήσουν τον απώτερο σκοπό αυτών των ενεργειών
- Να ερευνήσουν που διαπράχθηκαν τέτοιες ενέργειες στην Ελλάδα
- Να μελετήσουν ποια ήταν η αντίσταση των Ελλήνων σε όλη αυτή την κτηνωδία
- Να μάθουν ποια ήταν η πορεία των Γερμανών στην Ελλάδα για την ολική κατοχή της

Στο στάδιο αυτό προκειμένου να φτάσουμε στο σημείο να μιλήσουμε για την γερμανική κατοχή στην Ελλάδα και τις κτηνωδίες που ακολούθησαν, πρώτα θα εξηγήσουμε στους μαθητές την έννοια του ναζισμού, την ιδεολογία του Χίτλερ και της ναζιστικής Γερμανίας. Σε πρώτη φάση προβάλλουμε στον προτζέκτορα μια εικόνα που αφορά το καθεστώς και την πολιτική της Γερμανίας στην ίδια τους τη χώρα (παράρτημα 12). Έπειτα αφού διαβάσουν στις ομάδες τους τι γράφει η εικόνα, τους θέτουμε ορισμένες ερωτήσεις και κάνουμε μια κουβέντα για τις εικασίες που κάνουν. Στη συνέχεια τους μοιράζουμε σε φυλλάδια το πρόγραμμα του ναζιστικού κόμματος και τις βλέψεις του για τους άλλους λαούς. Τα μελετούνε στις ομάδες τους και τους ωθούμε να ανακαλύψουν μόνοι τους τη βιαιότητα του ναζισμού και την ιδεολογία του, γράφοντας κάτω από τα φύλλα εργασίας τους τι τους κάνει

εντύπωση, ποιες ήταν οι βλέψεις για τους άλλους λαούς και γιατί πιστεύουν ότι είχαν τέτοια άποψη (παράρτημα 13). Αφού συμβεί αυτό τους μοιράζουμε πάλι ανά ομάδες να μελετήσουν μια γραπτή πηγή και να απαντήσουν συνεργατικά στις ερωτήσεις που τους τίθενται από κάτω (παράρτημα 14). Για να καταλάβουν πως οι ενέργειες του ναζισμού ήταν ίδιες σε όλους τους λαούς που είχαν κατακτήσει, πρώτα θα δώσουμε στους μαθητές να καταλάβουν πως αντιμετώπιζαν τους Εβραίους στην ίδια τους τη χώρα οι Γερμανοί, μέσα από δύο φωτογραφικές πηγές (παράρτημα 15). Έπειτα τους βάζουμε να σκεφτούνε ποια μπορεί να ήταν η αντίδραση του φύρερ για όσους δεν συμβάδιζαν με την πολιτική της Γερμανίας ή για όσους αντιστέκονταν. Κουβεντιάζουμε μαζί τους τις απαντήσεις τους. Τέλος τους μοιράζουμε στις ομάδες που ήδη βρίσκονται δύο φωτογραφίες και τους δίνουμε ένα χαρτόνι. Αφού μελετήσουν τις φωτογραφίες και με βάση όσα συζητήθηκαν προηγουμένως, τους ζητάμε να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με κεντρική έννοια τη λέξη Ναζισμός (παράρτημα 16).

Στη συνέχεια αυτού του σταδίου προβάλλουμε στον προτζέκτορα έναν χάρτη στον οποίο φαίνεται από πού έγινε η εισβολή των Γερμανών στην Ελλάδα και ποια ήταν η πορεία τους (παράρτημα 17). Έπειτα συνεχίζουμε στον προτζέκτορα, προβάλλοντας ένα βίντεο, ένα ντοκιμαντέρ που αφορά την κατοχή και τις πυρπολήσεις στην Μακεδονία. Η εκπομπή καταγράφει γεγονότα που αφορούν τον Οκτώβριο του '41, όταν η Βέρμαχτ αιματοκύλισε τα Άνω και Κάτω Κερδύλια και το Καλόκαστρο στις Σέρρες, τα τρία χωριά των Κρουσσιών στο Κιλκίς (Κλειστό, Κυδωνιές και Αμπελόφυτο) και στη συνέχεια επιτέθηκε στα χωριά του Βερμίου και έστησε εκτελεστικά αποσπάσματα στο ποντιακό προσφυγικό χωριό, Μεσόβουνο Κοζάνης. Αφού τελειώσει το βίντεο,

θέτουμε στους μαθητές μας ορισμένες ερωτήσεις (παράρτημα 18). Είναι σημαντικό να συζητούμε τις νέες πληροφορίες που δεχόμαστε, να βγάζουμε συμπεράσματα και να ξεμπερδεύουμε από το μυαλό των μαθητών όλες τις έννοιες εκείνες που τους μπερδεύουν. Τέλος μεταφερόμαστε στην αίθουσα των υπολογιστών και έτσι όπως οι μαθητές μας είναι χωρισμένοι σε ομάδες, τους ζητούμε να ψάξουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τα Καλάβρυτα, και το τι συνέβη εκεί το 1943. Αφού βρουν όσες πληροφορίες θέλουνε, τους ζητούμε να τις συγκεντρώσουν και να δημιουργήσουν στον υπολογιστή που βρίσκονται, ένα power point, το οποίο και θα μας παρουσιάσει η εκάστοτε ομάδα αργότερα. Στο τέλος της παρουσίασής των power point από τις ομάδες, συζητούμε με τους μαθητές μας και πάλι για τις βιαιοπραγίες και το τι συναισθήματα μπορεί να άφησε αυτό στους επιζήσαντες και τι στις επόμενες γενιές που ακολούθησαν, ακόμη και στους ίδιους.

- Τα αντίποινα των Γερμανών στα Πιέρια

Διάρκεια: 7 ώρες

Χώρος υλοποίησης: σχολική αίθουσα, προαύλιος χώρος του σχολείου, πνευματικό κέντρο Βελβεντού, μνημείο Στάμκου Κλίγγου, μνημείο ολοκαυτώματος των χωριών των Πιερίων

Μέσα: φύλλα εργασίας – έρευνας

Στόχοι:

- Να ερευνήσουν τις εγκληματικές ενέργειες που συνέβησαν στα Πιέρια
- Να καταγράψουν την ιστορία του τόπου τους

- Να συγκρίνουν τις ενέργειες των Ναζί στην Ευρώπη με την Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα με το χωριό τους
- Να μεταφέρουν την ιστορία του τόπου τους και στους υπόλοιπους μαθητές τους σχολείου τους

Σε αυτό το στάδιο θα πραγματοποιηθούν επισκέψεις πεδίου. Πριν όμως από τις επισκέψεις πεδίου, συζητούμε με τους μαθητές τι παρατηρούμε σε ένα μνημείο κατά την επίσκεψή μας σε αυτό. Που βρίσκεται το μνημείο, τι πληροφορίες μας δίνει, σε τι αναφέρεται, τι αναγράφεται πάνω σε αυτό, αν αναγράφεται, γιατί να στηθεί ένα μνημείο, ποιος είναι ο σκοπός του. Οι επισκέψεις πεδίου θα αφορούν το μνημείο του Στάμκου Κλίγγου, το μνημείο του ολοκαυτώματος των ορεινών χωριών των Περίων και το Δημοτικό σχολείο Βελβεντού, που χρησιμοποιήθηκε σαν διοικητήριο των γερμανικών στρατευμάτων των Ναζί. Δίνουμε στις δυο ομάδες από έναν χάρτη με τις περιοχές τις οποίες θα επισκεφθούμε και ξεκινάμε την εξερεύνηση. (Παράρτημα 19). Σε κάθε σταθμό – μνημείο που σταματάμε τα παιδιά θα πρέπει σε ομάδες, όπως είναι, να απαντήσουν κάτω από το χάρτη που τους δώσαμε τις ερωτήσεις που θέτουμε, βλέποντας ένα μνημείο. Στα ίδια φύλλα έρευνας δίνουμε και δύο εικόνες του παρελθόντος προκειμένου οι μαθητές μας να ερευνήσουν το τι συνέβη και να συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν.

Έπειτα επισκεπτόμαστε το Πνευματικό κέντρο Βελβεντού, όπου στεγάζεται η βιβλιοθήκη του μορφωτικού ομίλου . Εκεί οι μαθητές μας θα ερευνήσουν μέσα από τα βιβλία και τις εφημερίδες που θα τους έχουμε συγκεντρωμένα, πως εξελίχθηκαν τα γεγονότα την περίοδο της κατοχής στο χωριό τους. Αφού μελετήσουν τα αρχεία που έχουν μπροστά τους, σε ομάδες όπως είναι, τους ζητούμε να καταγράψουν τα γεγονότα και να τα συνδυάσουν με αυτά που

είδαν στα μνημεία που επισκέφθηκαν. Στη συνέχεια τους δίνουμε δύο γραπτές πηγές που αφορούν τις ενέργειες των γερμανικών στρατευμάτων στα Πιέρια και τους ζητούμε να τις μελετήσουν ανά ομάδες και να απαντήσουν στις διευκρινιστικές ερωτήσεις κάτω από τις πηγές. Αφού αυτό συμβεί τους δίνουμε ένα χάρτη και τους ζητούμε να σημειώσουν την πορεία των Γερμανών στα Πιέρια και να καταγράψουν αυτά τα νέα στοιχεία (παράρτημα 20).

Κλείνοντας όλο αυτό το πρότζεκτ, οι μαθητές πλέον είναι σε θέση, μέσα από τα στοιχεία που έχουν συλλέξει να δημιουργήσουν και να προβάλλουν προς τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, την ιστορία, όχι μόνο των άλλων αλλά και την δική τους, την τοπική. Αυτό θα συμβεί μέσα από τη συγκέντρωση όλων των πληροφοριών και τη δημιουργία power point, κολάζ φωτογραφιών και γραπτών πηγών, καθώς και τη δημιουργία μιας εκδήλωσης, στην οποία οι μαθητές θα παρουσιάσουν την ιστορία που κατέγραψαν για τον τόπο τους, την περίοδο της Γερμανικής κατοχής. Έπειτα αφού αυτό παρουσιαστεί στο σχολείο τους, όλοι μαζί, όχι πια σε ομάδες θα γράψουν ένα κείμενο για την τοπική εφημερίδα που θα σχετίζεται και πάλι με όλες τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει γύρω από το θέμα του ναζισμού στην Ευρώπη, στην Ελλάδα αλλά και στην τοπική κοινωνία του Βελβεντού.

5. Συζήτηση

Η διδακτική πρόταση που η παρούσα εργασία πραγματεύεται, αφορά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, την εισβολή των Ιταλών αλλά και των Γερμανών στην Ελλάδα καθώς και τη κατοχική περίοδο. Στόχος είναι οι μαθητές, να ερευνήσουν την ιστορία ευρύτερα αλλά και την ιστορία του τόπου τους. Ο σκοπός είναι να καταφέρουν να ανακαλύψουν μόνοι τους τα γεγονότα, ομαδοσυνεργατικά μέσα από τις πηγές που θα τους δοθούν. Εικόνες, προφορικές μαρτυρίες αλλά και γραπτές, βίντεο, φωτογραφίες και εφημερίδες της εποχής, γίνονται το κλειδί για την ανακάλυψη όσων συνέβησαν στο παρελθόν. Από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τις απαρχές του, πως φτάσαμε στην κατοχική περίοδο στην Ελλάδα; Γιατί οι ενέργειες των Γερμανών ήταν τόσο σκληρές; Ποιες από τις πληροφορίες που συνέλεξαν οι μαθητές είναι σημαντικές και ποιες όχι; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που θα απαντηθούν με το πέρας της διδακτικής πρότασης που επρόκειτο να υλοποιηθεί.

Η έρευνα θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τα γεγονότα και η αντικειμενικότητα, να αποστασιοποιηθούν όσο μπορούν από αυτά και να γράψουν οι ίδιοι «ιστορία», να κρατήσουν τα σημαντικά, να νιώσουν, μελετώντας τις πηγές τους, σε ποια σημεία βρίσκεται η αλήθεια, κι αν όχι η απόλυτη αλήθεια, αυτή που είναι στη μέση, των μεν και των δε. Με άλλα λόγια, η διδακτική αυτή πρόταση, προσπαθεί να ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και να ενεργοποιήσει την δημιουργικότητα των μαθητών και την εξέλιξη της σκέψης τους.

Μέσα από τις δραστηριότητες ελπίζουμε να γίνουν πιο συνεργατικοί, δημιουργικοί, να μάθουν να αμφισβητούν γεγονότα, να θέτουν συνεχώς ερωτήματα και να χρησιμοποιούνε τη λογική τους.

Τέλος, η διδακτική πρόταση τίθεται προς υλοποίηση και δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Όμως αν ποτέ δοθεί η ευκαιρία σε εμένα την ίδια ή σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό θελήσει να την εφαρμόσει, θα ήταν πολύ χρήσιμη η εφαρμογή της και θα βοηθούσε πολύ τους μαθητές να εξοικειωθούν με την ιστορία σε γενικό αλλά και τοπικό επίπεδο, μιας και ποτέ δεν έχει γίνει στο παρελθόν κάποια άλλη εκπαιδευτική δράση, τέτοιου είδους, στον τόπο μας.

6. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Alexander, J.C., 2004, "Toward a Theory of Cultural Trauma", Alexander, J.C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N.J., Sztopka, P, (eds.), "Cultural Trauma and Collective Identify" University of California Press, California, US

Alexander, J.C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N.J., Sztopka, P, 2004, "Cultural Trauma and Collective Identify" University of California Press, California, US, pp1-30.

Apple, M.W., 1990, "Ideology and Curriculum", Psychology Press, RoutledgeFalmer Editions, London, UK.

Berg, W., Graeffe, L., Holden, C., 2003, "Teaching Controversial Issues: A European Perspective", CICE Thematic Network Project, Institute for Policy Studies, London Metropolitan University, London, UK.

Berliner, C.D., 2005, "The Abuses of Memory Reflections on the Memory Boom in Anthropology", Anthropological Quarterly, Vol.78, No.1, pp 197-211.

Bigwillow, B., Peterson, B., 2002, "Introduction: Why we Wrote this Book", Chapter in Book Bigellow, B., Peterson, B., "Rethinking Globalization: Teaching for Justice in an Unjust World", WI: Rethinking School Press, Milwaukee, US.

Blustein, J., 2008, "The Moral Demands of Memory", Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Boyer, P., 2009, "What are Memories for? Functions of Recall in Cognition and Culture", Chapter in Book Boyer, P., Wertsch, V.J., "Memory in Mind and Culture", Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Bridges, D., 1986, "Dealing with Controversy in the Curriculum: A Philosophical Perspective", Chapter in Book Wellington, J., "Controversial Issues in the Curriculum", Basil Blackwell Editions, Oxford, UK.

Brier, J., Scott, C., 2006, "Principles of Trauma Theory: A Guide of Symptoms, Evaluation and Treatment", Sage Publications, Thousand Oaks, Canada.

Carrington, B., Troyna, B., 1988, "Children and Controversial Issues: Strategies for the Early and Middle Years", The Falmer Press, London, UK.

Caruth, C., 1995, "Trauma: Explorations in Memory", The Johns Hopkins University Press, Baltimore, US & London, UK.

Changeux, J.P., 1974, "Apprendre par stabilisation selective de synapses en cours de developpement" Chapter in Book Morin, E., Piatelli Palmarini, M., "L'Unite de l' Homme" invariants Biologiques et Universaux Culturels, Seuil, Paris, France, pp58-88.

Collingwood, R.G., 1946, "The Idea of History", Oxford University Press, Oxford, UK.

Contemporary Learning Series, 2009, "Using Taking Sides in the Classroom", McGraw Hill Editions, Dubuque, UK. Available in <http://www.mhcls.com/usings/usingts/usingts.pdf>

Cotton, D.R.E., 2006, "Teaching Controversial Environmental Issues: Neutrality and Balance in the Reality of Classroom", Educational Research, Vol.48, No.2, pp 223-241.

Council of Europe, 1977, "L'Homme: Directorate of Human Right", Council of Europe Staff.

Crane, S.A., 1997, "Writing the Individual Back into Collective Memory", The American Historical Review, Vol.102, No.5, pp 1372-1385.

Crick, B., 1998, "Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools", Final Report, Qualification and Curriculum Authority, London, UK.

Ey, H., 1967, "Les troubles de la Memoire", Proceeding of Symposium "Etudes Psychopathology of Memory", Editions Tallard, Boston, US.

Fernandez – Armesto Felipe, "The world a history"

- Finkelstein, G.N., 2000, "The Holocaust Industry: Reflection on the Exploitation of Jewish Suffering, Verso Editions, New York, US."
- Flaherty, L.T., 2012, "The Holocaust War Trauma and Reconciliation: Commentary on the Special Section", *Adolscents Psychiatry*, Vol.2, No.4, pp 379-382.
- Foshay, A.W., 2000, "The Curriculum: Purpose, Substance, Practice", Teachers College Press.
- Gadamer, H.G., 1987, "The Problem of Historical Consciousness" Chapter in Rabinaw, P., Sullivan, W.M., Book "Interpretive Social Science: A Second Look", University of California Press, Berkeley, California, US, pp82-140.
- Gibson, J.L., 2004, "Overcoming Apartheid: Can Truth Reconcile a Divided Nation?", Russell Sage Foundation, New Yorke, US.
- Gong, G.W., 2001, "The Beginning of History: Remembering and Forgetting as Strategic Issues", *The Washington Quarterly*, Vol.24, No.2, pp 45-57.
- Groody, G., 2000, "Memory in Oral Tradition", Chapter in Book "The Power of the Written Tradition", Washington, US, pp 26-46.
- Halbwachs, M., 1992, "The Social Frameworks of Memory", On Collective Memory, Chapter in Book Burke, P, "History as Social Memory", Editor Butler, T., *Memory: History, Culture and the Mind*, Chicago, US, pp 96-124.

Halbwachs, M., 1994, "Les Cadres Sociaux de la Memoire", Albin Michel Editions, Paris, France.

Hartog, F., 2003, "Regimes in Historicity: Presentism and Experiences of Time", Translated by Brown, S., 2015, Columbia University Press, US.

Harwood, R., 2010, "Imagination", University of California Press, California, US.

Hess, D., 2008, "Controversial Issues and Democratic Discourse", Chapter in Book Levstik, L., Tayson, C.A., "Handbook of Research on Social Studies Education", RoutledgeFalmer Editions, New York, US.

Hess, D., 2005, "How do Teachers' Political Views Influence Teaching About Controversial Issues", Social Education, Vol.69, No.1, pp 47-48.

Hodgkin, K., Abdullaji, A., 2000, "The Politics of Memory: Truth Healing and Social Justice", Zed Books, London, UK, New York, US.

Husbands, C., Pendry, A., 2003, "Thinking and Feeling: Pupils Preconception About the Past and Historical Understanding" Chapter in Book Arthur, J., Phillips, R., "Issues in History Teaching", Routledge Falmer Editions, London, UK, pp 125-134.

Huyssen, A., 2000, "Present Pasts: Media, Politics, Amnesia", Public Culture, Vol.12, No.1, pp21-38.

Judt, T., 2005, "Postwar, A History of Europe Since 1945", New York: Penguin Press, 2009 "Reappraisals Reflection on the Forgotten Twentieth Century", Penguin Books, New York, US.

Judt, T., 2009, "Reappraisals Reflection on the Forgotten Twentieth Century", Penguin Books, New York, US.

Rusen, J., 2011, "Using History: The Struggle over Traumatic Experiences of the Past in Historical Culture", *Historein*, Vol.11, pp 14-18.

Kansteiner, W., Weilnbock, H., 2008, "Against the Concept of Cultural trauma or How I Learned to Love the Suffering of Others Without the Help of Psychotherapy", De Gruyter, Berlin, Germany.

Kelly, A., 1989, "The Curriculum: Theory and Practice" Paul Chapman Publishing Ltd, London, UK.

Knox, M., 1982, "Mussolini Unleashed, 1939-1941. Politics and Strategy in Fascist Italy's Last War", Cambridge University Press, Cambridge, UK.

LaCapra, D., 2000, "Writing History, Writing Trauma", Johns Hopkins University Press, Baltimore, US.

Le Goff, J., Chartier, P., 1986, "L' Histoire Naïve", Editor Revel, J., Retz, Paris, France.

- Levesque, S., 2009, "Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century", Reprint Edition, Scholarly Publishing Division, University of Toronto Press, Toronto, Canada.
- Levstik, L., Barton, K., 2004, "Teaching History for the Common Good", RoutledgeFalmer Editions, New York, US.
- Levstik, L., Barton, K., 2008, "Researching History Education: Theory, Method and Context", RoutledgeFalmer Editions, New York, US.
- Lloyd, M.J., 2002, "In Anticipation of a Post Memory and History", Biography.
- Manier, D., Hirst, W., 2008, "A Cognitive Taxonomy of Collective Memories" Chapter in Book "Cultural Memory Studies", Editions Erll & Nunning, Berlin, Germany.
- Marwick, A., 1970, "The Nature of History", Red Globe Press, London, pp 133-137.
- Middlewood, D., Burton, N., 2001, "Managing the Curriculum", Sage Publications, London, UK.
- Misztal, B.A., 2003, "Theories of Social Remembering", Open University Press, Berkshire, UK.
- Morin, E., Piatelli-Palmarini, M., 1974, "L' unite de l' homme: Invariants Biologiques et Universaux Culturels", Editions du Seuil, Paris, France.

- Moscovici, S., 1976, "Studies in Social Influence III: Majority Versus Minority Influence in a Group", *European Journal of Social Psychology*, Vol. 6, No. 2, pp 149-174.
- Olick, J.K., 2008, "Collective Memory: A Memoir and Prospect", *Memory Studies*, Vol.1, No1, pp 23-29.
- Oulton, C., Dillon, J., Grace, M.M., 2004, "Reconceptualising the Teaching of Controversial Issues", *International Journal of Science Education*, Vol.26, No.4, pp 411-423.
- Paschalides, G., 2003, "Images of History and the Optical Unconscious", *Historein*, Vol. 4, pp 33-44.
- Piaget, J., 1970, "La Memoire", *Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Francoise*, PUF, Paris, France.
- Piaget, J., 1997, "Conversations Libres Aver Piaget", Editor Bringuier, J., C, France.
- Piaget, J., Inhelder, B., 1968, "Memoire et Intelligence", P.U.F., Paris, France.
- Pierre, N., "Present", Chapter in Book Editor Le Goff, J., "La Naivelle Histoire"
- Pierre, N., 1989, "Between Memory and History: Les Lieux de Memoire", *Representations*, No.26 "Special Issue: Memory and Counter-Memory", University of California Press, California, US, pp 7-24.
- Poster, M., 2003, "History in Digital Domain", *Historein*, Vol. 4, pp 17-32.

Prager, J., 2000, "Presenting the Past: Psychoanalysis and the Sociology of Misremembering", Harvard University Press, Boston, Massachusetts, US.

Richter, H.A., 1990, "Griechenland im 20. Jahrhundert: Band 1: 1900-1939, Megali Ida – Republik - Diktatur", Romiosini, Koln, Germany.

Ricoeur, P., 1983, "Temps er Recit", Editions T1, Seuil, Paris, France.

Ricoeur, P., 2000, "Memoire, l' Histoire, L' Oubli", Gallimard, Paris, Translated in English from Blamey, K., Pellauer, D., 2006, "Memory, History, Forgetting", The University of Chicago Press, Chicago, US and London, UK.

Rosenfeld, D.G., 2009, "A Looming Crash of a Soft Landing? Forecasting the Future of the Memory Industry", The Journal of Modern History, Vol. 81, No. 1, pp122-158.

Rudduck, J., 1986, "A Strategy for Handling Controversial Issues in the Secondary School", Chapter in Book Wellington, J., "Controversial Issues in the Curriculum", Basil Blackwell Editions, Oxford, UK.

Rusen, J., 2004, "Trauma and Mourning in Historical Thinking", Journal of Interdisciplinary Studies in History and Archaeology, Vol. 1, No. 1

- Sanjakdar, F., 2005, "Controversy in the Classroom: Problems, Perspectives and Possibilities" AARE Conference Papers, Parramata, Australia.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., A.J. Lewis, 1981, "Curriculum Planning for Better teaching and Learning", Holt Reinhart & Winston Editions, New York, US.
- Schacter, D.L., 1995, "Memory Distortion: How Minds, Brains and Societies Reconstruct the Past", Cambridge, UK & Massachusetts, US.
- Schacter, D.L., 2001, "The Seven Sins of Memory: How the Mind Forgets and Remembers", Houghton Mifflin, Boston, Massachusetts, US.
- Singh, A., 2008, "Tanzania and the IMF: The Analytics of Alternative Adjustment Programmes", Development and Change, Vol.17, No.3, pp 425-454.
- Slater, J., 1989, "Where is Dogma, Let us Sow Doubt", Chapter in Book White, J., "The Aims of Hardian School History: The National Curriculum and Beyond", University of London Institute of Education, UK.
- Slater, J., 1995, "Teaching History in the New Europe", Cassel Editions, UK.
- Stark, G.D., 1990, "Vom Nutzen und Nachteil al er Literatur fur die Geschichtswissenschaft: A historian's View", The German Quaiterly, Vol.63, No.1, pp19-31.

Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S., 2000, "Knowing, teaching and Learning History: National and International Perspectives", NYU Press, New York, US.

Sztompka, P., 2004, "The Trauma of Social Change: A Case of Postcommunist Societies", Chapter in book Alexander, J.C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N.J., Sztompka, P., "Cultural Trauma and Collective Identity" University of California Press, California, US, pp155-195.

Torstendahl, R., 2003, "Fact, Truth and Text: The Quest for a Firm Basis for Historical Knowledge Around 1900", History and Theory, Vol. 42, No. 3, pp305-331.

Yalom, I.D., 2009, "Staring at the Sun: Overcoming the Terror of Death", Jossey-Bass Editions, US.

Wineburg, S., 2001, "Historical Thinking and other Unnatural Acts: Chatting the Future of Teaching the Past", Temple University Press, Philadelphia, US.

Μεταφρασμένα

Bruner, J., 1997, "Πράξεις Νοήματος", Ρόκου, Η., Καλομοίρης, Γ., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Cannadine, D., 2007, "Τι Είναι Ιστορία Σήμερα", Αθανασίου, Κ., Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα.

- Davoine, Fr., Gaudilliere, J.M., 2013, “Ιστορία και Τραύμα”, Κουρνέζη, Μ., Εκδόσεις Μέθεξις, Θεσσαλονίκη.
- Ferro, M., 2007, “Τα ταμπού της ιστορίας, Γαλανοπούλου Α., Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Husbands, C., 2004, “Τι Σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα”, Λυκούργος, Α., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Iggers, G., 1999, “Η Ιστοριογραφία στον 20ο Αιώνα”, Ματαλάς, Π., Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
- Le Goff, J., 1998, “Ιστορία και Μνήμη”, Κουμπουρλής, Γ., Επιμέλεια, Γαζή, Ε., Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
- Mattozi, I., 2006, “Εκπαιδύοντες Αναγνώστες Ιστορίας”, Σκονδρας, Π., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Moniot, H., 2002, “Η Διδακτική της Ιστορίας”, Κανερ, Ε., Επιμέλεια, Δασκαλόπουλος, Π., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Sorlin, P., 2004, “Ευρωπαϊκός Κινηματογράφος, Ευρωπαϊκές Κοινωνίες, 1939-1990”, Λατίφη, Ε., Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα.
- Thompson, P., 2008, “Φωνές από το Παρελθόν: Προφορική Ιστορία”, Μπουσχότεν, Ρ.Β., Επιμέλεια, Μπαδα, Κ., Εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα.
- Vidal, P.N., 2006, “Καμιά Κοινωνία δεν Μπορεί να Λειτουργήσει με τη Μνήμη Πάντα εν Δράσει”, Σχινά, Κ., Εκδόσεις Ελευθεροτυπία – Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Ελληνική

- Ανδρέου, Α., 2008, Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ασέρ, Α., 2007, “Απόγονοι Θυμάτων και Θυτών: Τραύματα της Ιστορίας” στο Γεωργιάδου, Β., Ρήγος, Α., “Το Γεγονός και η Μνήμη του: Ιστορικές, Κοινωνικές, Ψυχαναλυτικές και Πολιτικές Όψεις της Γενοκτονίας”, Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα.
- Βλαχού, Μ., 2006, “Η Αξιοποίηση του Τοπικού Περιβάλλοντος και η Οργανική Ένταξη στο Μάθημα της Ιστορίας”, στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε., “Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γερογιάννη, Α., 2019, “Η Κατανόηση των Ιστορικών Εννοιών Μέσα από την Χρήση των Πηγών: Έρευνα στους Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου”, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία.
- Γκατζάρας, Α.Δ., 1954, “Αντίλαλος από το Καταφύγι”, Θεσσαλονίκη.
- Δελλασούδας, Λ., 2005, “Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική Τόμος Β΄: Διδακτική Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Από τη Θεωρία στη Πράξη”, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Δορδανάς, Σ.Ν., 2007, “Το Αίμα των Αθώνων: Αντίποινα των Γερμανικών Αρχών Κατοχής στην Μακεδονία, 1941-1944”, Εκδόσεις Εστία, Αθήνα.

Ηλιοπούλου, Ι., 2004, “Η Θεωρία του Jorn Rusen για την Ιστορική Συνείδηση” στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε., “Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ζανδές, Α.Ν., 2010, “Μελετήματα για το Βελβεντό”, Μορφωτικός Όμιλος Βελβεντού, Βελβεντό, Κοζάνη.

Ζουμπουλάκης, Σ., 2014, “Συγχώρηση του Πολιτικού Κακού: ΠΟΤΕ”, στο Ζουμπουλάκης, Σ., “Η Συγχώρηση”, Κέντρο Βιβλικών μελετών Άρτος Ζωής, Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018, “Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού – Α΄ Λυκείου)”, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.
Διαθέσιμο στο http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf, Αθήνα Οκτώβριος 2018

Κάββουρα, Δ., 2010, “Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Καλλιανιώτης, Θ., 2008, “Η Ελλάδα Κατά την Περίοδο 1940-1941” Κεφάλαιο Ζ Μέρος στο Βιβλίο “Πολεμική Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας Β΄ Τόμος: Από τη Μικρασιατική Καταστροφή στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την Κατοχή”, Εκδόσεις ΣΚΑΙ, Αθήνα.

Καλόγηρος, Β., 2013, “Τα Ιστορικά Παραθέματα στην Εξεταστική Διαδικασία”, Εργασία στο Πρόγραμμα “Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού”, 2010-2013.

Καραγεώργος, Δ., 2003, “Διδακτική των Θετικών Επιστημών”, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ., 1999, “Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην Ιστορία της Ιστοριογραφίας, την Επιστημολογία και την Διδακτική της Ιστορίας”, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ., 2003, “Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το Μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ., 2004, “Θεωρητικά Ζητήματα Ανάλυσης Ιστορικών Πηγών” στο Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ., “Η Διαθεσιμότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με την Χρήση Πηγών”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Κόκκινος, Γ., 2006, “Συμβολικοί Πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το Παράδειγμα της Σχολικής Ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ., 2010, “Η Δυναμική της Μνήμης και της Λήθης στη Δημόσια Σφαίρα και οι Νόμοι για την Μνήμη στη Γαλλία”, Κεφάλαιο στο Βιβλίο Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Αγτζίδης, Β., “Το Τραύμα και οι Πολιτικές της Μνήμης: Ενδεικτικές Όψεις των Συμβολικών Πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη”, Εκδόσεις Ταξιδευτής, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ., 2015, “Το Ολοκαύτωμα: Η Διαχείριση της Τραυματικής Μνήμης – Θύτες και Θύματα”, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ., 2015, “Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες, στην Ιστορική Εκπαίδευση”, Εκδόσεις Ρόδον, Αθήνα.
- Λεοντσίνης, Γ.Ν., Ρεπούση, Μ., 2001, “Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας”, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εκδοτικός Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Λιάκος, Α., 2007, “Πως το Παρελθόν Γίνεται Ιστορία;”, Εκδόσεις Πόλις, Αθήνα.
- Μαντόγλου, Α., “Κοινωνική Μνήμη, Κοινωνική Λήθη: Έκδηλες και Λανθάνουσες Μορφές Κοινωνικής Σκέψης”, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, 2010.

Μαυροσκούφης, Δ., 2008, “Τα Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας: Καταστροφική Διδακτική ή Στρατηγική Πρόκλησης Ηθικών Πανικών”, στο Ανδρέου, Α., “Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μαυροσκούφης, Δ., 2015, “Συγκρουσιακά Θέματα και Επίλυση Προβλημάτων στο Μάθημα της Ιστορίας”, στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., “Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση”, Εκδόσεις Ρόδον, Αθήνα.

Μπαντάς, Θ., 2001, “Αναμνήσεις, Τα Σέρβια στην Εθνική Αντίσταση”, Σέρβια, Κοζάνη.

Νάστος, Κ.,Α., 1971, “Καταφύγι Πιερίων – Κοζάνης”, ιστορική Λαογραφική Επισκόπηση

Παπανδρέου, Ζ., 2015, “Διδακτικές Προσεγγίσεις σε Επίμαχα Τραυματικά Γεγονότα: Η Σφαγή του Διστόμου”, στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., “Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερευνητικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση”, Εκδόσεις Ρόδον, Αθήνα.

Ρεπούση, Μ., 2004, “Μαθήματα Ιστορίας: Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση”, Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα.

- Σόρμας, Ν., 2007, “Λαογραφικοί Απόηχοι του Καταφυγίου Πιερίων Κοζάνης”, Εκδόσεις Μάτι, Αθήνα.
- Συριάτου, Α., 1999, “Καθήκον και Ένστικτο: Η Ιστορία στα Σχολεία, στην Μεταπολεμική Βρετανία (1945-1955)”, Μνήμων, Τομ.21, σελ. 133-163.
- Τσουκαλάς, Κ., 1977, “Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)”, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ., Κανδαράκης, Κ., 1979, “Επιστημονικά Πλαίσια της Παιδαγωγικής”, Εκδόσεις Ορόσημο, Αθήνα.
- Φυλακτός, Δ., 1977, “1941-1944, Εθνική Αντίσταση (Αναμνήσεις από το Βελβεντό)”, Αθήνα.
- Φυλακτός, Δ., 1988, “Θυμάται!. Βιογραφικό – Χρονικό (1907 ως τα Σήμερα)”, Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.
- Φωτεινός, Δ., 2004, “Ιστορική Θεώρηση και Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης: 1950-1977: Ιδεολογία, Συγκρότηση και Ρόλος των Φορέων Δράσης”, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Χατζή, Χ., Πατεράκη, Λ., 2009, “Η μνήμη στην Ψυχανάλυση και στην Νευροεπιστήμη: Οι Εκλεκτικές

Συγκλίσεις τους Μέσα από τα Ερωτήματα του Τραύματος και της Ιστορικής Αλήθειας”, Εκδόσεις Ποταμός, Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Ι., 1999, “Γνώθι το Curriculum”, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Ι., 2003, “Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια Ολιστική / Οικολογική Προοπτική”, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Άρθρα

Ηλιόπουλος, Ι.Χ., 1962, “Ιστορία του Παλιογράτσανου Νομού Κοζάνης”, Εθνική Αντίσταση, Τχ. 3, Δεκέμβριος, Αθήνα.

Κακουλίδης (Τσικριτζής), Γ., 1962, “Οι επιχειρήσεις των Γερμανών στα Πιέρια, Γενάρης 1944”, Εθνική Αντίσταση, Τχ. 3, Δεκέμβριος, Αθήνα.

Μαγιάννης, Π., 1962, “Μια Ενέδρα στον Αλιάκμονα”, Εθνική Αντίσταση, Τχ. 3, Δεκέμβριος, Αθήνα.

Εφημερίδες

Λιάκος, Α., 1997, “Η Βιομηχανία της Μνήμης”, Ένθετο “Νέες Εποχές”, Εφημερίδα το Βήμα, Αθήνα.

Μπεζητάκος, Α., 1994, “Αναμνήσεις από τη Μάχη του Καταφυγίου”, Εφημερίδα “Το Καταφύγι”, Κατερίνη

Ο Αγώνας, 1942, Εφημερίδα.

Πατρίς, 1944, Εφημερίδα, Κοζάνη.

Παύλου, Β., 2014, “Ιστορία και Τραύμα” Κριτική Παρουσίαση του Βιβλίου των
Davoine, F., Gaudilliere, J.M., Εφημερίδα Αυγή, Αθήνα.

Το Καταφύγι, 1994, Εφημερίδα, Κοζάνη.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Πάτερ Κώστας, Κ., “Μαρτυρίες για τα Χωρία των Πιερίων από τους Αυτόπτες
Μάρτυρες των Γερμανικών Αντιποίνων”

Κρήτος, Γ., 1987, “Πιέρια – Β. Όλυμπος: Εθνική Αντίσταση του 50ου
Συντάγματος του ΕΛΑΣ”, Θεσσαλονίκη.

Παραρτήματα.

Παράρτημα 1



« Πρόγραμμα της εξωτερικής μας πολιτικής είναι να εξασφαλίσουμε στο γερμανικό λαό το ζωτικό χώρο που του είναι απαραίτητος... Αποστολή μας είναι να υποτάξουμε τους άλλους λαούς... Η διεθνής δικαιοσύνη εφαρμόζεται μόνο με τη δύναμη του κατακτητή και την υποταγή του αδύνατου...»

Ποιος πιστεύεις ήταν ο τόνος της φωνής του Χίτλερ, όταν έκανε αυτή την ανακοίνωση στο λαό της Γερμανίας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι δηλώνουν οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιεί για τον χαρακτήρα του και τα σχέδιά του;, ζωτικός χώρος που του είναι απαραίτητος, να υποτάξουμε άλλους λαούς, δύναμη του κατακτητή, υποταγή του αδύνατου.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Παράρτημα 2



➤ Σύμμαχοι εναντίον Άξονα



Ποιες χώρες εκπροσωπούν οι εκάστοτε σημαίες;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ποιοι συμμαχούν με τη Γερμανία και εναντίον ποιων φαντάξεστε βλέποντας την εικόνα;

.....

.....

.....

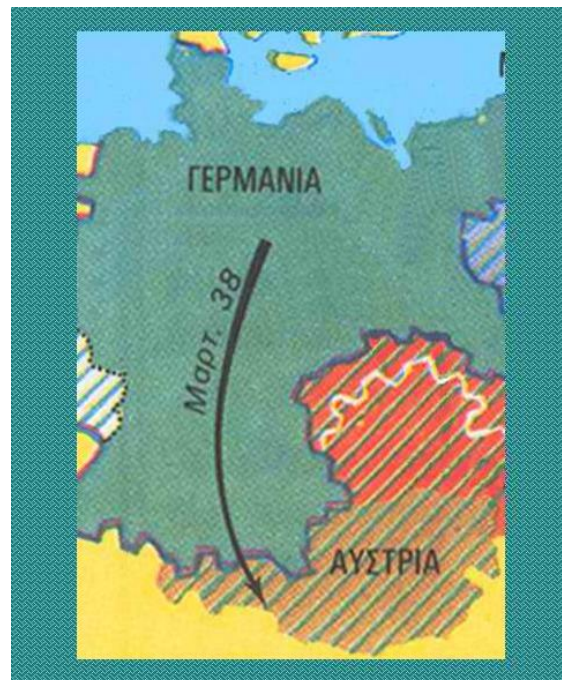
.....

Παράρτημα 3



ΣΥΜΜΑΧΟΙ	ΆΞΟΝΑΣ
ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ ΧΩΡΕΣ	

Παράρτημα 4





Παράρτημα 5



▲ Χιτλερικοί στρατιώτες περνούν τα σύνορα εισβάλλοντας στην Πολωνία



▲ 1939: Ο βομβαρδισμός της Βαρσοβίας από τους Γερμανούς. Ένα παιδί πάνω στα ερείπια

Τι παρατηρείς στην πρώτη εικόνα; Τι σε κάνει να σκέφτεσαι αυτή η ενέργεια των Γερμανών στρατιωτών; Τι πιστεύεις ότι έπεται μετά;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Τι παρατηρείς στην δεύτερη εικόνα; Τελικά σε τι προέβησαν οι Γερμανοί στρατιώτες; Τι οδηγίες πιστεύεις ότι έδωσε ο Χίτλερ; Πώς μπορεί να νιώθει αυτό το παιδί; Τι να σκέφτεται;

.....
.....
.....
.....



Τὸς γνωρίζουμε καλὸί Εἶνε αἰθελοφρόνωνι τῆς Τῆνος

Ἄθυρματος

ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΙΣ ΤΑ ΟΠΛΑ!
ἩΡΧΙΣΑΝ ΣΗΜΕΡΟΝ Αἰ ΕΧΘΡΟΠΡΑΞΙΑΙ
Τὸ πρῶτον ἀνακοινωθέν τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἐπιτελείου
Πρωῖνοι συναγερμένοι εἰς τὰς Ἀθήνας
Ὁ Βασιλεὺς εἰς τὰς ἡδοὺς τῆς πρωτεύουσας
Τὸ ἔθνος σύσωμον ἀντιμετωπίζει
τὴν θροσδειλον προκλήσιν τῶν Ἰταλῶν

Ἡ ΖΩΗ ΜΑΣ
εἰς τὴν ὑπηρεσίαν
τῆς Πατρίδος

Τὸ Ἀγγέλιον
τοῦ Βασιλέως

Τὸ Ἀγγέλιον
τοῦ Προέδρου

Τοὺς ἡρώτας

Ἡ ἀποφασιστικὴ

Ἡ ἀποφασιστικὴ



Παράρτημα 8.



◀ Αναχώρηση για το Μέτωπο. Αποχαιρετισμός. Αθήνα, Φωτογραφικό Αρχείο Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος.

<http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/general/gallery/index.html>



Τι βλέπετε στις φωτογραφίες; Που πηγαίνουν αυτοί οι άντρες; Είναι στεναχωρημένοι; Τι μπορεί να νιώθουν; Εσύ πως θα ένιωθες στη θέση τους;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



◀ Αργυρόκαστρο.
Ανάπαυση στρατιωτών.
Αθήνα, Φωτογραφικό Αρχείο
Ιστορικής και Εθνολογικής
Εταιρείας της Ελλάδος.
<http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/general/gallery>.



▶ Στιγμιότυπο από το αλβανικό
μέτωπο.
Αθήνα, Φωτογραφικό Αρχείο Ιστορικής
και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος.
<http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/general/gallery/index.html>

Τι ρούχα φορούσαν; Τι εποχή ήταν; Με τι μετακινούνταν; Ήταν εύκολη η
αντίσταση στις εχθρικές δυνάμεις; Γιατί όχι; Σε τι θα διέφερε αυτός ο πόλεμος
αν αντί για το 1940 γινόταν σήμερα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Παράρτημα 9.

α. Το κρύο ήταν φοβερό, αφάνταστο. Από το κρύο αυτές τις ώρες σου πονούσε κυριολεκτικά η ψυχή και σου 'ρχόταν, σα μωρό, να μπήξεις τα κλάματα, έτσι χωρίς να ξέρεις κι εσύ τι ζητάς και τι θα βγάλεις μ' αυτό. Απ' το περιορισμένο του χώρου δεν μπορούσες να κάνεις δυο βήματα και καθόσουν εκεί ακίνητος, ξυλιασμένος, έτσι σα να 'χει παγώσει κι αυτό το ίδιο το μυαλό σου, χτυπώντας μόνο από καιρό σε καιρό το 'να σου χέρι με τ' άλλο, έτσι σαν στο στίχο της απελπισίας του Σολωμού.
Γ. Μπεράτης, Το πλατύ ποτάμι (1946-47), Ερμής, Αθήνα 1992, σ. 145.

β. Νύχτα πάνω στη νύχτα βαδίζαμε ασταμάτητα, ένας πίσω απ' τον άλλο, ίδια τυφλοί. Με κόπο ξεκολλώντας το ποδάρι από τη λάσπη, όπου φορές, εκατοβούλιαζε ίσαμε το γόνατο. Επειδή το πιο συχνά ψιχάλιζε στους δρόμους έξω, καθώς μες στην ψυχή μας. Και τις λίγες φορές όπου κάναμε στάση να ξεκουραστούμε, μήτε που αλλάζαμε κουβέντα, μονάχα σοβαροί και αμίλητοι, φέγγοντας μ' ένα μικρό δαδί, μία-μία εμοιραζόμασταν τη σταφίδα. Ή φορές πάλι, αν ήταν βολετό, λύναμε βιαστικά τα ρούχα και ξυνόμασταν με λύσσα ώρες πολλές, όσο να τρέξουν τα αίματα. Τι μας είχε ανέβει η ψείρα ως το λαιμό, κι ήταν αυτό πιο κι απ' την κούραση ανυπόφερτο.
Οδ. Ελύτης, Αξιον Εστί (1960).

Παράρτημα 10.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για πρώτο βίντεο:

- Ποιος ήταν ο Μεταξάς;
- Σε τι επένδυσε πολλά χρήματα;
- Τι έχτισε στα σύνορα Ελλάδας – Βουλγαρίας;
- Γιατί το έκανε αυτό;
- Με ποιους κράτησε φιλική πολιτική;
- Γιατί από το 1936 τα πράγματα δεν πήγαιναν καλά στην Ευρώπη;
- Ποια χώρα καταλήφθηκε πρώτη από τους Ιταλούς;
- Τι υποσχέθηκε η Ιταλία στην Αλβανία;
- Γιατί το έκανε αυτό; Ποιος ήταν ο απώτερος σκοπός της;
- Σε ποια χώρα εισέβαλε ο Χίτλερ εκείνη την περίοδο;
- Γιατί αυτό να θεωρείται απειλή προς εμάς;
- Τι μπορεί να είχε αισθανθεί ο Χίτλερ για τις πολεμικές ικανότητες των Ιταλών έναντι της Ελλάδας;

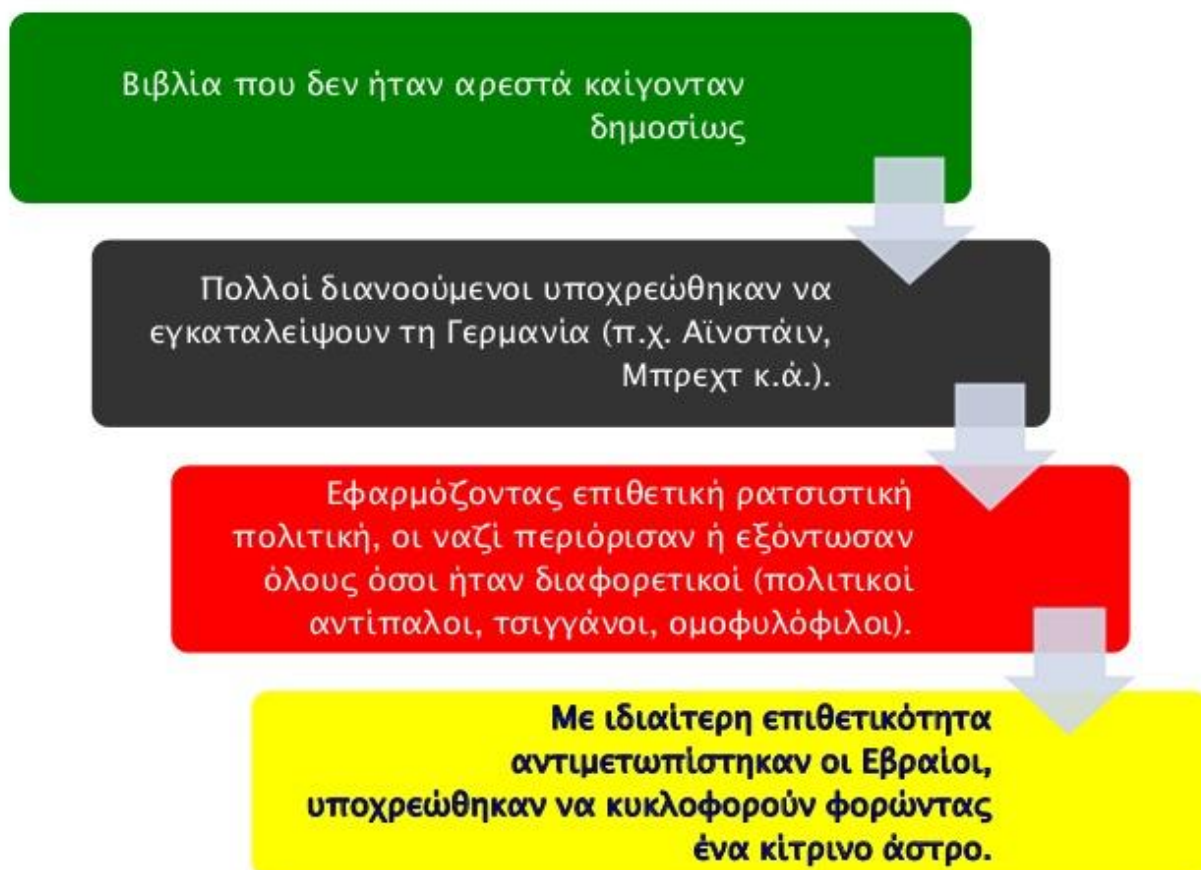
Παράρτημα 11.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για το δεύτερο βίντεο:

- Πως αντιμετώπισαν οι ελληνικές στρατιωτικές δυνάμεις τους Ιταλούς;
- Ηττήθηκαν οι Ιταλοί;
- Τι έκανε ο Χίτλερ, βλέποντας τις διαδοχικές ήττες της Ιταλίας;
- Τι έστειλε στη Βουλγαρία;
- Τι τηλεσίγραφο δόθηκε στη Γιουγκοσλαβία και από ποιους;
- Πότε εισέβαλαν οι Γερμανοί στην Ελλάδα;

- Πως αντιμετώπισε ο ελληνικός στρατός το νέο εισβολέα;
- Πότε εισήλθαν τα γερμανικά στρατεύματα στην Αθήνα;

Παράρτημα 12.



- Γιατί πιστεύετε ότι καίγανε τα βιβλία;
- Γιατί οι διανοούμενοι εγκατέλειψαν τη Γερμανία; Τι δεν τους άρεσε;
- Γιατί οι διαφορετικοί άνθρωποι διώκονταν;

Παράρτημα 13.

A. Για τη ναζιστική ιδεολογία οι Άριοι, δηλαδή οι Γερμανοί, ήταν «ανώτερη φυλή» ως προς τη φυσική δύναμη, την εξυπνάδα και τον πολιτισμό.

B. Οι υπόλοιποι πληθυσμοί έμπαιναν σε μια ιεραρχία (δηλαδή σε μια σειρά) ανάλογα με το πόσο «συγγενείς» ήταν με τους Γερμανούς. Στη ναζιστική Ευρώπη, αμέσως κάτω από τους Γερμανούς θα ήταν οι πληθυσμοί που ζούσαν στη **βόρεια Ευρώπη**, που υποτίθεται ότι είχαν κοινά σημεία με τους Άριους.

Γ. Μετά ακολουθούσαν οι πληθυσμοί που μιλούσαν γλώσσες οι οποίες προέρχονταν από τα λατινικά (**Γάλλοι, Ιταλοί, Ρουμάνοι**) και οι **Έλληνες**. Όλοι αυτοί θα εργάζονταν για τους Γερμανούς.

Δ. Οι **Σλάβοι**, οι **Εβραίοι**, οι **Ρομά** (Τσιγγάνοι) και όλοι οι **μαύροι** ήταν για τους ναζί «υπάνθρωποι» και επικίνδυνοι για «φυλετική μόλυνση».

E. Εξίσου «υπάνθρωποι» ήταν για τους ναζί και οι **ομοφυλόφιλοι** (άντρες και γυναίκες), αλλά και οι **ψυχικά άρρωστοι** και οι **ανάπηροι**.

→ Πίστευαν ότι οι «υπάνθρωποι» έβαζαν σε κίνδυνο την Άρια φυλή. Γι' αυτό έπρεπε να απομονωθούν, ακόμη και να εξοντωθούν.

- Ζητάμε να ενωθούν όλοι οι Γερμανοί σε μια μεγαλύτερη Γερμανία [...].
- Ζητάμε επίσης να ακυρωθεί η Συνθήκη των βερσαλιών.
- Ζητάμε γη για τον αυξανόμενο πληθυσμό μας.
- Μόνο οι Γερμανοί μπορούν να έχουν τα δικαιώματα του πολίτη. Γερμανός είναι αυτός που οι γονείς του είναι Γερμανοί. Από αυτό εξαιρούνται οι Εβραίοι [...].
- Ζητάμε οι μεγάλες βιομηχανίες να μοιράζονται τα κέρδη τους με τους εργάτες.
- Ζητάμε μεγάλες βελτιώσεις στη συνταξιοδότηση των ηλικιωμένων [...].
- Ζητάμε ελευθερία στη θρησκευτική πίστη [...], αρκεί η θρησκεία να μη βάζει σε κίνδυνο το κράτος ή τις ηθικές αξίες της γερμανικής φυλής.
- Το Κόμμα εναντιώνεται στην εβραϊκή θρησκεία για την αγάπη που δείχνει στα πλούτη.

Πρόγραμμα Ναζιστικού Κόμματος, έτος 1920

- Το 1921 αρχηγός στο Ναζιστικό Κόμμα έγινε ο Αδόλφος Χίτλερ.
- Το 1923 προσπάθησε να οργανώσει πραξικόπημα στο Μόναχο και να πάρει την εξουσία, αλλά απέτυχε. Για τη δράση του αυτή πήγε φυλακή για εννέα μήνες.

Παράρτημα 14.

«Οι περισσότεροι από τους άνδρες που υπηρέτησαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο - στη συντριπτική τους πλειοψηφία ως κληρωτοί - μίσησαν ενσυνείδητα τον πόλεμο. Ωστόσο, εκείνοι οι στρατιώτες που δοκίμασαν την εμπειρία αυτού του πολέμου χωρίς να στραφούν εναντίον του, μερικές φορές άντλησαν απ' αυτή την κοινή εμπειρία, ζώντας με το θάνατο και το θάρρος, μια αίσθηση μη επικοινωνήσιμης και άγριας ανωτερότητας απέναντι μάλιστα στις γυναίκες και σ' εκείνους που δεν είχαν πολεμήσει, αποτελώντας και τους πρώτους οπαδούς της μεταπολεμικής άκρας Δεξιάς. Ο **Αδόλφος Χίτλερ** ήταν ένας μόνο απ' όλους αυτούς τους στρατιώτες που η εμπειρία της πρώτης γραμμής του μετώπου διαμόρφωσε καθοριστικά τη ζωή τους».

Eric Hobsbawm, *Η εποχή των άκρων*, σ.σ. 43.

▲ Μίσησαν όλοι οι στρατιώτες τον πόλεμο; Ποια εμπειρία διαμόρφωσε καθοριστικά τη ζωή τους;



▲ Ο Χίτλερ δεκανέας στον α΄ παγκόσμιο πόλεμο.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Παράρτημα 15.



▲ Εβραίοι που τους ανάγκασαν να φορέσουν ταμπέλες με αντισημιτικά συνθήματα. Γερμανοί ναζι ποζάρουν δίπλα τους. 1935.

Απαγορεύονται οι **γάμοι** ανάμεσα σε Εβραίους και σε όσους έχουν γερμανικό [...] αίμα. Απαγορεύονται οι εξωσυζυγικές σχέσεις ανάμεσα σε Εβραίους και σε όσους έχουν γερμανικό [...] αίμα. Οι Εβραίοι δεν μπορούν να προσλαμβάνουν στα σπίτια τους γυναίκες με γερμανικό αίμα [...], που είναι μικρότερες από 45 χρονών. Νόμος για την προστασία του γερμανικού αίματος και της γερμανικής τιμής, 15 Σεπτεμβρίου 1935



2. Ξανθά Γερμανόπουλα εμφανίζονται να χαίρονται καθώς Εβραίοπουλα μαζί με τον δάσκαλό τους (αποδίδονται σαν καρικατούρες) διώχνονται από σχολείο (εικόνα από σχολικό βιβλίο της ναζιστικής Γερμανίας).



▲ Το κίτρινο άστρο που υποχρεώθηκαν να φορούν οι Εβραίοι στα ρούχα τους (στο πέτο ή στο μανίκι) για να τους ξεχωρίζουν, ώστε όλοι να καταλαβαίνουν ότι είναι Εβραίοι και να τους αποφεύγουν

- Τι θεωρούσαν ότι ήταν οι Εβραίοι σύμφωνα με όσα μελετήσατε προηγουμένως και όσα έχετε εδώ μπροστά σας;
- Γιατί υπήρχε τόσο μίσος πιστεύετε;
- Ήταν σωστή η αντίδραση αυτή των Γερμανών;
- Τι σας κάνει να νιώθετε;

Παράρτημα 16.

► Ο Γιόζεφ **Γκέμπελς** υπουργός Δημόσιας Διαφώτισης και Προπαγάνδας στη ναζιστική Γερμανία (1935). Το Υπουργείο Προπαγάνδας έλεγχε τον Τύπο, την τέχνη, το ραδιόφωνο, τη λογοτεχνία, το θέατρο και τη μουσική. Οι ναζιστές αμέσως μόλις πήραν την εξουσία στη Γερμανία απαγόρευσαν την κυκλοφορία σε χιλιάδες εφημερίδες και περιοδικά.



◀ Η **Λένι Ρίφενσταλ** (1902-2003) στα γυρίσματα του Ντοκιμαντέρ «**Ο θρίαμβος της θέλησης**». Ήταν η πιο πετυχημένη προπαγανδιστική ταινία που γυρίστηκε ποτέ για το ναζισμό. Η Ρίφενσταλ ήταν χορεύτρια σκηνοθέτρια και φωτογράφος. Έγινε όμως γνωστή για τη στενή συνεργασία τη με το ναζιστικό καθεστώς και το Χίτλερ.

Παράρτημα 17.



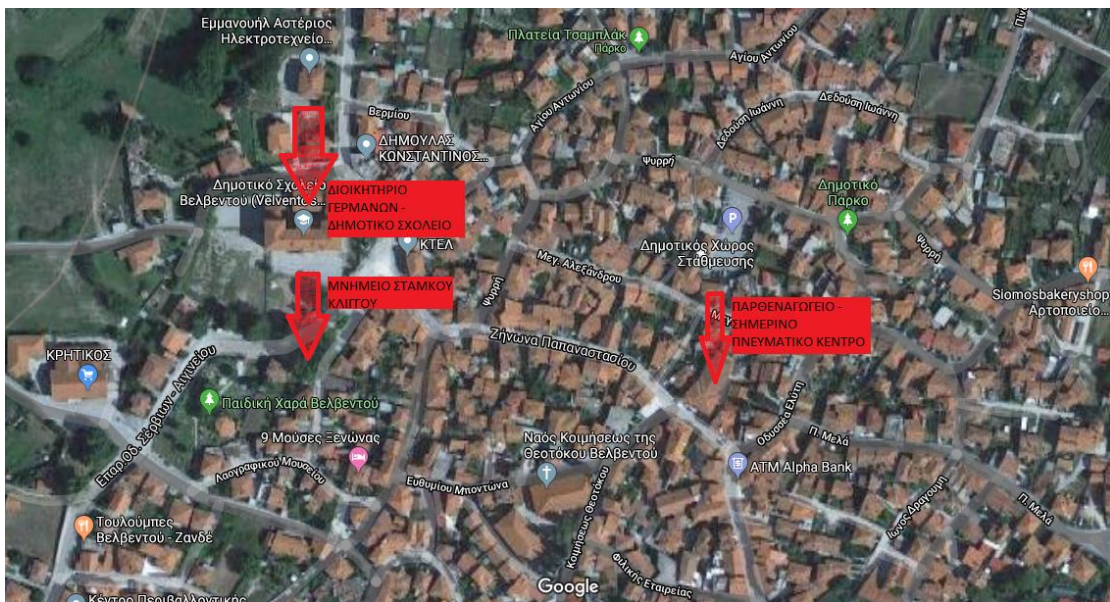
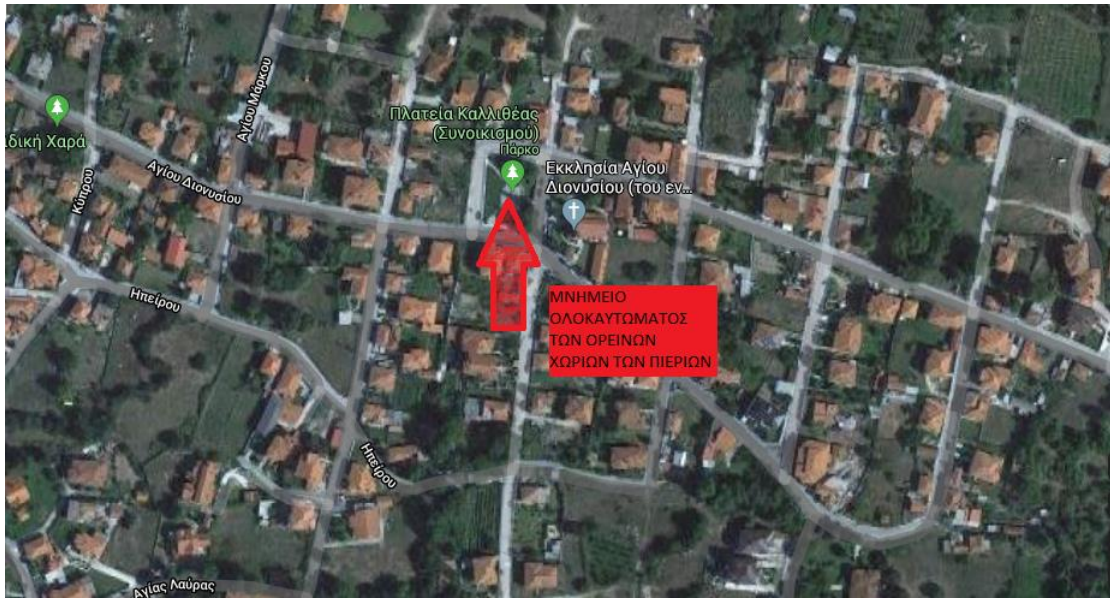
Παράρτημα 18.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για το ντοκιμαντέρ

<https://www.youtube.com/watch?v=zY3wMUBnycw&list=LLO1hSNDhd79eJk1kKizD5mA&index=31&t=15s>

- Κατά τη διάρκεια της κατοχικής περιόδου στην Ελλάδα, υπήρξε αντίσταση;
- Τι ήταν τα αντίποινα των Γερμανών;
- Γιατί προέβαιναν σε τέτοιου είδους πράξεις;
- Τι ήταν η Βέρμαχτ; Μπορείτε να υποθέσετε βασιζόμενοι στο βίντεο;
- Τι σας κάνει να νιώθετε η περιγραφή τέτοιων γεγονότων;
- Πως θα χαρακτηρίζατε την ιδεολογία των Ναζί;
- Τι ομοιότητες έχει με τον διωγμό και τον αφανισμό άλλων λαών στη Γερμανία αλλά και στην Ευρώπη;
- Που στηρίζεται όλη αυτή η πολιτική της βίας;

Παράρτημα 19.





Μνημείο Στάμκου Κλίγγου

- Που βρίσκεται το μνημείο;

.....

.....

.....

.....

- Τι πληροφορίες μας δίνει;

.....

.....

.....

.....

- Τι αναγράφεται πάνω σε αυτό; Σε τι αναφέρεται;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Γιατί πιστεύετε ότι στήθηκε αυτό το μνημείο; Ποιος είναι ο σκοπός του;

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Μνημείο ολοκατώματος των Πιερίων

- Που βρίσκεται το μνημείο;

.....

.....

.....

.....

.....

- Τι πληροφορίες μας δίνει;

.....

.....

.....

.....

.....

- Τι αναγράφεται πάνω σε αυτό; Σε τι αναφέρεται;

.....

.....
.....
.....
.....
.....

- Γιατί πιστεύετε ότι στήθηκε αυτό το μνημείο; Ποιος είναι ο σκοπός του;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Δημοτικό σχολείο Βελβεντού

- Γιατί να θεωρηθεί μνημείο το δημοτικό σχολείο;

.....

.....

.....

.....

- Ως τι πιστεύετε ότι το χρησιμοποίησαν οι Γερμανοί κατά τη διάρκεια της Κατοχής;

.....

.....

.....

.....

.....

- Ποιος ήταν ο αρχικός σκοπός του κτηρίου; Γιατί χτίστηκε;

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....



- Συγκρίνετε τη φωτογραφία που βλέπετε με τη τωρινή μορφή του κτηρίου. Τι παρατηρείτε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Τι πιστεύετε ότι μπορεί να έχει συμβεί;

.....

.....

.....

.....



- Τι παρατηρείτε στην εικόνα;

.....
.....
.....
.....
.....

- Με ποιο από τα μνημεία που επισκεφτήκαμε ταιριάζει αυτή η εικόνα;

.....
.....

.....
.....
.....

- Γιατί πιστεύετε τα ναζιστικά στρατεύματα, κρέμασαν τον νεαρό Στάμκο Κλίγγο;

.....
.....
.....
.....
.....

Παράρτημα 20.

Πηγή 1.

Οι υπό εκκαθάριση περιοχές βρισκόντουσαν μεταξύ των εκβολών του Αλιάκμονα, της Βέροιας, της Κατερίνης και των Σερβίων. Ως ημερομηνία έναρξης της επιχείρησης ορίστηκε η 18η Δεκεμβρίου 1943 και ονομάστηκε «Seerferd = Ιππόκαμπος». Η επιχείρηση όμως ξεκίνησε ουσιαστικά έξι ημέρες νωρίτερα με την εμφάνιση γερμανικών στρατευμάτων στην δυτική πλευρά των Πιερίων, για την ανίχνευση του χώρου και τον εντοπισμό στόχων. Το απόγευμα της 11^{ης} Δεκεμβρίου 1943, γερμανικό απόσπασμα περίπου δεκατεσσάρων στρατιωτών των SS κινήθηκε από το Βελβεντό προς το Παλαιογράτσιανο και το Μοσχοχώρι. Φτάνοντας στο Πλατανόρρευμα, το απόσπασμα χωρίστηκε σε δύο τμήματα των επτά ατόμων. Το πρώτο κατευθύνθηκε προς το Παλαιογράτσιανο και το δεύτερο προς Μοσχοχώρι. Λίγο πριν την είσοδο τους στα δύο χωριά οι στρατιώτες δέχτηκαν πυρά από τις διμοιρίες των προωθημένων φυλακίων του ΕΛΑΣ. Οι Γερμανοί, που είχαν κατευθυνθεί προς το Μοσχοχώρι, αποχώρησαν, ανταλλάσσοντας πυρά με τους αντάρτες, χωρίς όμως να υποστούν απώλειες. Δεν συνέβη όμως το ίδιο με το άλλο απόσπασμα, που είχε πάρει το δρόμο για το Παλαιογράτσιανο. Η διμοιρία του ΕΛΑΣ, που είχε εγκατασταθεί στο σχολείο του χωριού από το Νοέμβριο, κατέλαβε έγκαιρα θέσεις και αιφνιδίασε το γερμανικό απόσπασμα, σκοτώνοντας δύο στρατιώτες, οι οποίοι είχαν αποκοπεί από τους υπόλοιπους. Ευρισκόμενοι σε μειονεκτική θέση οι Γερμανοί αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν και να επιστρέψουν στο Βελβεντό, χωρίς να γνωρίζουν ή να μπορούν με βεβαιότητα να παράσχουν οποιαδήποτε πληροφορία για την τύχη των δύο συναδέλφων τους. Γι' αυτό, στην έκθεση που συντάχθηκε την

ημέρα εκείνη και απεστάλη στις προϊστάμενες υπηρεσίες της Θεσσαλονίκης, οι δύο στρατιώτες δηλώθηκαν αρχικά ως αγνοούμενοι. (Στράτος Ν. Δορδανάς, Το αίμα των αθών, Αντίποινα των γερμανικών αρχών κατοχής στη Μακεδονία, 1941 – 1944, Εστία, σ. 307)

Πηγή 2.

Καταγράφει ο δάσκαλος Ιωάννης Χ. Ηλιόπουλος (Ιωάννης Χρ. Ηλιόπουλος, Ιστορία του Παλαιογρατσάνου νομού Κοζάνης, χτ. 1962) : « Ήτο Σάββατο 11 Δεκεμβρίου του 1943. Ο ουρανός σκεπασμένος με βαριά μαύρα σύννεφα εμεγάλωνε την αγωνίαν, ήτις επλάκωνε τα στήθη μας δια την κρισιμότητα της θέσεώς μας. Επαναληφθείσα την 6^η Δεκεμβρίου απόπειρα μου όπως συνεγείρω τους κατοίκους δια να ζητήσωμεν την αναχώρησιν της ομάδος, ως είχε συμβεί και τον Αύγουστον, απέτυχε παταγωδώς και εγκαταλείφθη υφ' όλων λόγου του μεγάλου φόβου όστις τους συνείχε. Το αποτέλεσμα της απόπειράς μου ταύτης ήτο να εγκλεισθώ επί τριώνρον εις το Γραφείον της Κοινότητος με σκοπόν ν' αποσταλώ εις Καταφύγιον, ως διατάξεν ο καταφθάσας αρχηγός της ομάδας. Φαίνεται όμως ότι επεκράτησαν μεταξύ των σωφρωνέστεραι σκέψεις, ίσως λόγω του κύρους το οποίον ενέπνεον εις τους κατοίκους, και αφέθην ελεύθερος. Ούτω παρήλθεν ολόκληρος η εβδομάς έως το Σάββατον της 11^{ης} Δεκεμβρίου ημέραν εβδομαδιαίας αγοράς εν Βελβεντώ και πολλοί κάτοικοι μετέβησαν εις Βελβεντόν, ιδίως αρένες, δια να κάμουν τας προμηθείας των. Η μετάβασις όμως εις Βελβεντόν την ημέραν εκείνην δεν επιτρέπετο εις τους μη εφοδιασμένους δια σχετικής άδειας.

Περί την μεσημβρίαν της ημέρας ταύτης περίπολος εκ 14 Γερμανών στρατιωτών έφθασεν εις Πλατανόρρευμα και εκεί χωρισθείσα εις δύο

επροχώρησε η μια δια Ματσκοχώριον και η ετέρα δια Παλαιογράτσιανον. Ειδοποιηθείσα όμως η εν των χωρίω μας ομάς περί τούτου δια συνδέσμου εκ "Ζαρούχα λάκκος" κατώθεν του χωριού. Ενώ δε οι Γερμανοί ανήρχοντο τον λόφον προς "Αι – Ηλίαν" δια της ατραπού της συντομευούσης την οδόν εβλήθησαν υπό των ελασιών εκ των οπίσθεν και δύο εξ αυτών εφονεύθησαν. Οι υπόλοιποι ετράπησαν εις φυγήν και προχωρούντες κατ'ευθείαν έφθασαν εις την γέφυραν του Αλιάκμονος, όπου φυσικά ανέφεραν το γεγονός.

Το επεισόδιον γνώσθεν εις το χωρίον προκάλεσε μέγα πανικόν και οι πάντες ήρχισαν να εγκαταλείπουν τας οικίας των και να τρέπωνται εις τα όρη συναπκομίζοντες ό,τι ηδύναντο. Αφιχθέντες δε και, ημείς οι υπόλοιποι εκ Βελβεντού και ευρεθέντες προ τετελεσμένου γεγονότος κατεφύγαμεν εις το δάσος.

Οι Γερμανοί πληροφορηθέντες το επεισόδιον εκινητοποίησαν τμήματά των εκ Βελβεντού προς την θέσιν «Γρατσιάνη» και εκείθεν μόλις ενύκτωσεν επροχώρησαν δια Παλαιογράτσιανον με σκοπόν να εξοντώσουν όλους τους κατοίκους. Φθάσαντες εις θέσιν «Λιναριές» εχωρίσθησαν εις δύο τμήματα. Το πρώτον δια της θέσεως «Μπάκου Λάκκος» και «Κρασιά» κατέλαβε το ύψωμα του «Αι – Λια» όπου και το σχολείον, άνευ ουδεμίας αντιστάσεως, διότι εγκαίρως είχεν εκκενωθεί υπό των ενοίκων του και ήρχισε να βάλη δια πολυβόλων αδιακρίτως κατά του χωριού. Το δεύτερο τμήμα ακολούθησε την οδόν έφθασε εις «Κάτω αλώνια», όπου εφόνευσε τον Κ. Ζέρβαν και την Μ. Ματοπούλου και επροχώρησε δια να κυκλώση ο χωρίον και εκ των άνωθεν.

Πηγή 3.

Από την δυτική πλευρά των Πιερίων, η Ομάδα Μάχης του Εμπερλαίν πέρασε στις 18 Δεκεμβρίου τον Αλιάκμονα, με κατεύθυνση τα βορειοανατολικά, επιχειρώντας να εμποδίσει τη διαφυγή των τμημάτων του ΕΛΑΣ. Την ίδια αλλά και την επόμενη ημέρα λεηλάτησε και πυρπόλησε όσα χωριά βρέθηκαν στην πορεία του. Η επίθεση όμως των SS εναντίον του Καταφυγίου δεν εξελίχθηκε ευνοϊκά για τους Γερμανούς. Στις 18 Δεκεμβρίου, ξεκίνησε από το Βελβεντό, ο 7^{ος} λόχος του 2^{ου} Τάγματος του 7^{ου} Συντάγματος των SS, με αποστολή να υποστηρίξει από τα δυτικά την επιχείρηση και να ανακόψει τη διαφυγή των ανταρτών. Ακολουθώντας όμως τον κύριο δρόμο προς το Καταφύγι, ο γερμανικός λόχος αιφνιδιάστηκε από την απροσδόκητα σθεναρή αντίσταση που προέβαλλε το 2^ο Τάγμα του ΕΛΑΣ. Το ίδιο όμως αιφνιδιάστηκαν στη αρχή και οι αντάρτες του ΕΛΑΣ, οι οποίοι είχαν στήσει φυλάκια, ελέγχοντας όλες τις άλλες διαβάσεις εκτός από το δρόμο Βελβεντό – Καταφύγιο. Η ομάδα του εφεδρικού ΕΛΑΣ από το Καταφύγιο, με ελαφρύ οπλισμό, επιτηρούσαν τον δρόμο Βελβεντό – Καταφύγιο. Η ομάδα αυτή των πέντε περίπου ανδρών εγκαταστάθηκε εντός του περιβόλου του νεκροταφείου. (Στράτος Ν. Δορδανάς, Το αίμα των αθώων, Αντίποινα των γερμανικών αρχών κατοχής στη Μακεδονία, 1941 – 1944, Εστία, Αθήνα 2007, σ. 313 – 314)

Πηγή 4.

Διηγείται η Μαρία Καρανάτσιου (Συνέντευξη στον Πατέρα Κωνσταντίνο Κώστα, της Μαρίας Λ. Καρανάτσιου, τον Δεκέμβριο του 1996) : «Στο ένα χέρι κρατούσα την ασημένια εικόνα της Κοίμησης της Θεοτόκου και στο άλλο χέρι το κορίτσι μου, τη Βάγια, ήταν τότε μωρό 40 ημερών. Τις εικόνες μαζί και τον πολυέλαιο τα κρύψαμε στο πυκνό δάσος για να τα σώσουμε.

Ο καθένας πήγαινε να κρυφτεί όπου μπορούσε. Εμείς πήγαμε στο μαντρί μας, που ήταν προς την πλευρά του Καταφυγίου. Βλέπαμε τους Γερμανούς με μεγάλα ζώα να κατευθύνονται προς τη Σκούλιαρη. Ήταν πάρα πολλοί. Οι αντάρτες είχαν φύγει στο βουνό. Αποφασίσαμε να φύγουμε από την καλύβα. Οι σφαίρες έπεφταν γύρω μας σαν χαλάζι. Ο άντρας μου, ο Λάμπρος, χτυπήθηκε λίγο στα πλευρά».

- Μελετήστε τις πηγές που σας δόθηκαν και καταγράψτε τις άγνωστες λέξεις.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Συγκρίνετε τις πηγές μεταξύ τους. Μιλάνε για τα ίδια γεγονότα;

.....

.....

.....

.....

.....

- Σε τι αναφέρονται;

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

- Γιατί πιστεύετε προέβησαν σε τέτοιες ενέργειες τα γερμανικά στρατεύματα κατοχής στα Πιέρια; Ποια είναι η αποψή σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Τι θα κάνατε αν ήσασταν στη θέση των χωριανών τότε; Πως θα αντιδρούσατε;

.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

.....

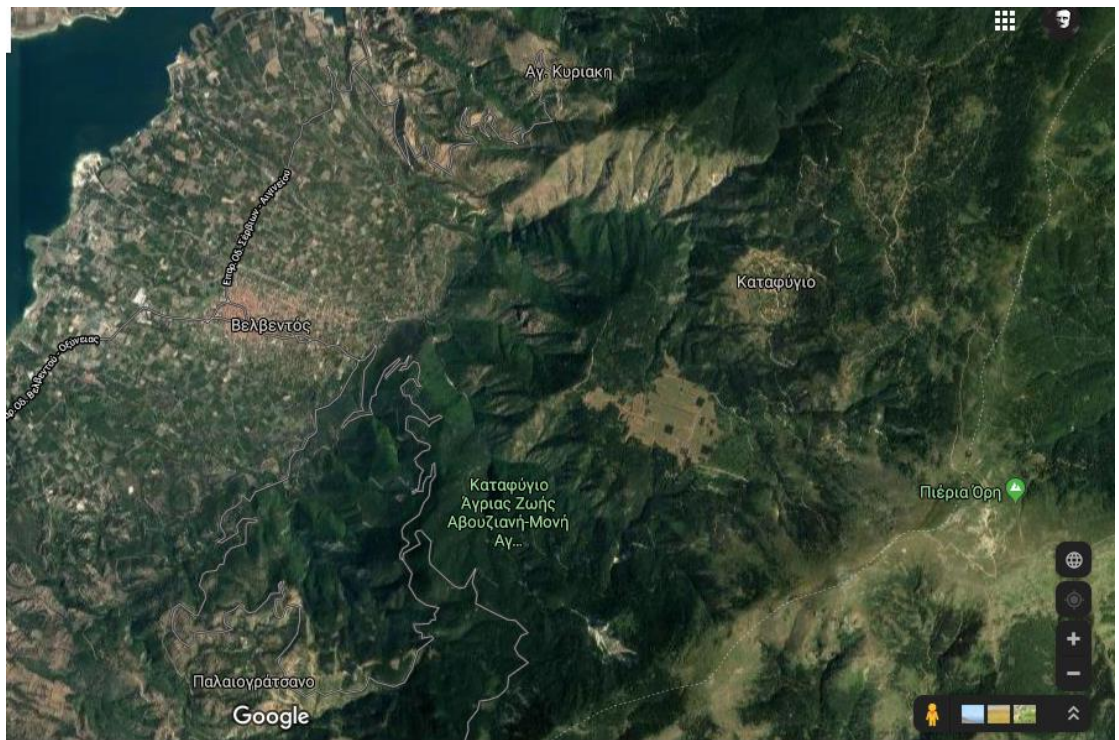
.....

.....

.....

.....

.....



Σημειώστε πάνω στο χάρτη την πορεία των γερμανικών στρατευμάτων στα Πιέρια.