



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η "παιδαγωγική της φρίκης" και η αξιοποίηση κινηματογραφικών
ταινιών στη διδασκαλία της Ιστορίας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΤΖΟΒΑΝΑΣ ΦΩΤΑΚΙΔΟΥ (ΑΕΜ 1023)

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στις «Επιστήμες της Αγωγής: Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής»
με ειδίκευση στην «Ιστορική Εκπαίδευση και Διδακτική»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Έλλη Λεμονίδου

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1) Επόπτης: Έλλη Λεμονίδου

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2) Δεύτερος Βαθμολογητής: Κυριακή Φαρδή

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3) Τρίτος Βαθμολογητής: Ευγενία Αλεξάκη

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Η συγγραφέας Τζοβάνα Φωτακίδου 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: Φωτακίδου Τζοβάνα

Ημερομηνία: 29/06/2023

«Στους μαθητές και τις μαθήτριάς μου»

Στο παιδί μου

Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

*Και του μιλούσανε για Δράκους και για το πιστό σκυλί
Για τα ταξίδια της Πεντάμορφης και για τον άγριο λύκο*

Μα στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

*Τώρα, τα βράδια, κάθομαι και τον μιλώ
Λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο, το σκοτάδι σκοτάδι,
Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω
Ονόματα σαν προσευχές, του τραγουδώ τους νεκρούς μας.*

Α, φτάνει πια! Πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά.

Μ. Αναγνωστάκης

Ευχαριστίες

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Έλλη Λεμονίδου, για τη σημαντική υποστήριξή της κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα. Τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω και στα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, την κα Κυριακή Φαρδή και την κα Ευγενία Αλεξάκη, για τις σημαντικές και ουσιαστικές τους παρατηρήσεις. Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους/τις καθηγητές/τριές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για τα ερεθίσματα που μας πρόσφεραν. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην αδελφή μου, Παγώνα Φωτακίδου, για τη στήριξη και τη συμπαράστασή της σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	6
Abstract.....	8
Συνοπτομογραφίες.....	10
Εισαγωγή.....	11
1. Παιδαγωγική της φρίκης: ο όρος στην ελληνική και αγγλική βιβλιογραφία	16
2. Η φρίκη και τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα στην Ιστορία.....	27
2.1. Η φρίκη και η σχέση της με τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα	27
2.2. Δυσκολίες, κίνδυνοι και περιορισμοί κατά τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων.....	34
2.3. Παιδαγωγικές προϋποθέσεις και διδακτικές στρατηγικές στη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων.....	39
3. Η διδακτική προσέγγιση της φρίκης στην Ιστορία. Ένα επίδικο παιδαγωγικό ζήτημα	51
3.1. Η φρίκη στην ιστορική εκπαίδευση. Μεθοδολογικές αρχές και συστάσεις για τη διδακτική της προσέγγιση	51
3.2. Διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις για τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης..	61
4. Φρίκη, κινηματογράφος και ιστορική εκπαίδευση	82
4.1. Οι αναπαραστάσεις της φρίκης στις τέχνες.....	82
4.2. Οι αναπαραστάσεις της φρίκης στον κινηματογράφο. Προτεινόμενη φιλμογραφία ...	87
<i>Σταυροί στο μέτωπο (Paths of glory) (1957)</i>	89
<i>Νύχτα και Καταχνιά (Nuit et Brouillard) (1955)</i>	92
<i>Shoah (1985)</i>	96
<i>Η ζωή είναι ωραία (La vita è bella) (1997)</i>	98
<i>Katyn (2007)</i>	102
<i>Το ξυπόλητο τάγμα (1953)</i>	106
<i>Από την τραγωδία της σκλαβωμένης Ελλάδος (1941-44)</i>	112
4.3. Η διδακτική προσέγγιση της φρίκης στην Ιστορία μέσα από τον κινηματογράφο	114
5. Διδακτικό σενάριο	128
5.1. Προβληματική και πλαίσιο υλοποίησης.....	128
5.2. Ιστορικό πλαίσιο	129
5.3. Ανάπτυξη του σεναρίου	133
Συμπεράσματα	155
Βιβλιογραφία.....	164
Α. Ελληνόγλωσση.....	164
Β. Ξενόγλωσση.....	186
Φιλμογραφία.....	193
Παράρτημα.....	196

Περίληψη

Η «παιδαγωγική της φρίκης» στην ελληνική βιβλιογραφία αποτελεί μία αντιπαιδαγωγική πρακτική η οποία χαρακτηρίζεται από τον υπερτονισμό της βίας και της φρίκης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάμεσα στον ελληνικό και αγγλικό όρο υπάρχει αναντιστοιχία, αφού ο αγγλικός όρος αναφέρεται στη διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων και των ταινιών τρόμου. Λόγω της αντίφασης ανάμεσα στον θετικό προσδιορισμό της παιδαγωγικής επιστήμης και στο αρνητικό περιεχόμενο της «παιδαγωγικής της φρίκης», ο συγκεκριμένος όρος επαναπροσδιορίστηκε ως η αναζήτηση των τρόπων για τη νοητική και συναισθηματική διαχείριση της φρίκης κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία η «παιδαγωγική της φρίκης» συνδέθηκε με τη διδακτική προσέγγιση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων μέσα από την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών.

Η διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων κρίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αλλά και της δημοκρατικής πολιτειότητας. Ωστόσο, η διδασκαλία τους συναντά σημαντικά εμπόδια που σχετίζονται με τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, την κυρίαρχη ιδεολογία, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες. Για όλους αυτούς τους λόγους η διδακτική τους προσέγγιση καθίσταται ένα σύνθετο εκπαιδευτικό και ιστοριογραφικό διακύβευμα που προϋποθέτει την καλή κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, την πολυπρισματική, ενσυναισθητική και κριτική προσέγγιση των πηγών, στοχεύοντας στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό των μαθητών/τριών.

Εκτός από το παραπάνω γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο είναι σημαντικό η φρίκη να προσεγγίζεται με ψυχραιμία, χωρίς να υπερτονίζεται, να εξωραϊζεται ή να αποσιωπάται, σύμφωνα με τους κανόνες της ιστορικής επιστήμης. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει μέσα από εποπτικό υλικό και υπαινικτικές πρακτικές να συνειδητοποιούν τη διάσταση της βίας, χωρίς να εστιάζουν σε αυτήν αλλά στο ιστορικό πλαίσιο και τα αίτια που προκάλεσαν τα αποτρόπαια γεγονότα. Διαφορετικά ελλοχεύουν κίνδυνοι για τον ψυχισμό τους. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις, γεγονός που προβληματίζει και οδηγεί σε αναστοχασμό την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ενσυναισθητική προσέγγιση θεωρείται η πιο κατάλληλη για τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης και ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος είναι μέσα από τις τέχνες. Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχτηκε η τέχνη του κινηματογράφου, ο οποίος με τον πολυτροπικό του χαρακτήρα, την ανάδειξη πολλαπλών όψεων του παρελθόντος και όντας μέσα στην κουλτούρα των νέων, συμβάλλει στη διδασκαλία της ιστορίας και μάλιστα του επίμαχου και τραυματικού παρελθόντος. Για ένα θετικό όμως μαθησιακό αποτέλεσμα, είναι απαραίτητο ο ιστορικός γραμματισμός να συμπληρώνεται με τον οπτικό για την κατανόηση και αποκωδικοποίηση της κινηματογραφικής γλώσσας. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο εντάσσεται και η προτεινόμενη φιλμογραφία.

Τέλος, παρατίθεται ένα διδακτικό σενάριο με θέμα τη φρίκη του κατοχικού λιμού στην Ελλάδα, όπου γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστεί το τραυματικό γεγονός με ψυχραιμία, χωρίς να υπερτονίζεται η βία και η φρίκη, αξιοποιώντας ταινίες μυθοπλασίας, τεκμηρίωσης, προπαγάνδας και επικαίρων.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: «παιδαγωγική της φρίκης», επίμαχα και τραυματικά γεγονότα, ιστορικός και οπτικός γραμματισμός, κινηματογραφικές ταινίες, διδακτικό σενάριο, κατοχικός λιμός στην Ελλάδα

Abstract

“Pedagogy of horror” and the use of films in History teaching

The "pedagogy of horror" in Greek literature is an anti-pedagogical practice characterized by the overemphasis on violence and horror in the educational process. There is a mismatch between the Greek and English terms, since the English term refers to the didactic use of horror literature and horror films. Due to the contradiction between the positive definition of pedagogy discipline and the negative content of the "pedagogy of horror", this term was redefined as the search for the ways to cognitively and emotionally manage horror during the pedagogical act in the educational process. In the present study, the "pedagogy of horror" was linked to the didactic approach to controversial and traumatic events through the use of films.

The teaching of controversial and traumatic events is considered very important for the development of historical thinking and democratic citizenship. However, their teaching encounters significant obstacles related to the teachers themselves, the way the educational system works, the dominant ideology, parents and students. For all these reasons, their teaching approach becomes a complex educational and historiographical challenge that requires good training and support for teachers, the creation of a positive pedagogical climate, a multi-prismatic, empathetic and critical approach to the sources, aiming at reflection and contemplation on the part of the students.

Apart from the above general pedagogical framework, it is important that horror is approached with calmness, without being exaggerated, embellished or silenced, in accordance with the rules of history discipline. Through supervisory material and suggestive practices, students should become aware of the dimension of violence, without focusing on it, but rather on the historical context and the causes of the atrocious events. Otherwise there are dangers for their psyche. However, there are also different views in the literature, which is a source of concern and a source of reflection for the academic and educational community.

The most appropriate didactic approach to horror is considered the empathetic one and the most recommendable way is through arts. In this particular study, the art of cinema was chosen, which with its multimodal character, the emergence of multiple aspects of the past and being within the culture of young people, contributes to the teaching of history and even the controversial and traumatic past. For a positive

learning effect, however, it is necessary to complement historical literacy with visual literacy in order to understand and decode the language of cinema. It is in this context that the proposed filmography is advocated.

Finally, a teaching script on the horror of the occupation famine in Greece is presented, in which an attempt is made to approach the traumatic event with calmness, without overemphasizing the violence and horror, using fiction, documentary, propaganda films and news reels.

KEY-WORDS: "pedagogy of horror", controversial and traumatic events, historical and visual literacy, films, teaching script, the occupation famine in Greece

Συντομογραφίες

Α.Π.Σ.	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Fra	European Union Agency for Fundamental Rights (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης)
IHRA	International Holocaust Remembrance Alliance
MOG	Memories of the Occupation in Greece (Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα)
NKVD	Narodny Komissariat Vnutrennikh Del (Λαϊκή Επιτροπεία Εσωτερικών Υποθέσεων)
ΟΑΗ	Organization of the American Historians (Οργανισμός των Αμερικανών Ιστορικών)
PTSD	Post-Traumatic Stress Disorder (Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες)
T.E.A.C.H.	Teaching Emotive and Controversial History (Διδάσκοντας Τραυματικά και Επίμαχα θέματα στην Ιστορία)

Εισαγωγή

Η ελληνική σχολική ιστορία, παρά τις εξελίξεις στον χώρο της διδακτικής και της ιστοριογραφίας, συνεχίζει να διδάσκεται με έναν μονοδιάστατο εθνοκεντρικό τρόπο, δίνοντας έμφαση στη μηχανιστική αναπαραγωγή της δηλωτικής γνώσης, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από το ένα και υποχρεωτικό σχολικό εγχειρίδιο με δασκαλοκεντρικό τρόπο. Κατά συνέπεια το μάθημα της ιστορίας γίνεται πληκτικό και αδιάφορο για τους/τις μαθητές/τριες (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018:35). Αυτό δε σημαίνει πως τα παιδιά δεν έχουν ενδιαφέρον για την ιστορία. Συχνά μάλιστα για ζητήματα επίμαχα και τραυματικά, ενημερώνονται από εξωσχολικούς φορείς στο πλαίσιο της Δημόσιας Ιστορίας, ενημέρωση που ενίοτε στηρίζεται σε παρανοήσεις και παρερμηνείες της Ιστορίας (Σακκά, 2007: 131).

Ένα από τα εργαλεία που μπορούν να κάνουν ελκυστικό το ιστορικό μάθημα είναι και ο κινηματογράφος, καθώς μέσα από τον πολυτροπικό του χαρακτήρα μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον του θεατή, ενεργοποιώντας τόσο τη λογική όσο και τη φαντασία και το συναίσθημα, προσφέροντας μία ολοκληρωμένη αισθητική, νοητική και συναισθηματική εμπειρία. Με τον τρόπο αυτόν συμβάλλει στη διάδοση αφηγήσεων που αφορούν στο ιστορικό παρελθόν προβάλλοντας διάφορες αναπαραστάσεις και εκδοχές του (Λεμονίδου, 2013: 52). Ειδικότερα, για τους/τις μαθητές/τριες είναι συνυφασμένος με την κουλτούρα τους μαζί με άλλες οπτικοακουστικές πηγές γνώσης (Donnelly, 2014: 4). Έτσι, ο κινηματογράφος, με τις κατάλληλες στρατηγικές και προϋποθέσεις, μπορεί να οδηγήσει σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη των μαθητών/τριών.

Για τη διδακτική αξιοποίηση ωστόσο του κινηματογράφου είναι απαραίτητη η κατάρτιση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και το μεταπτυχιακό μάθημα με τίτλο «Σύγχρονα διδακτικά εργαλεία: από το σχολικό βιβλίο έως τον κινηματογράφο και το Διαδίκτυο» με διδάσκουσα την κα Λεμονίδου, το οποίο παρακολούθησα κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021. Στη διάρκεια του μαθήματος και με αφορμή την παρουσίαση ταινιών που αφορούν στις αναπαραστάσεις αποτρόπαιων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων, τέθηκε το ζήτημα της καταλληλότητας αυτών των ταινιών για την αξιοποίησή τους στο σχολείο και εκφράστηκαν ανησυχίες για την αρνητική επίδρασή τους στον ψυχισμό των

μαθητών/τριών. Κατά τη μελέτη μάλιστα σεναρίων οπτικού γραμματισμού υπήρχαν σαφείς συστάσεις για την αποφυγή «της παιδαγωγικής της φρίκης». Ο προβληματισμός αυτός έδωσε το έναυσμα για το θέμα της παρούσας εργασίας, η οποία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε νοητικά και συναισθηματικά τη φρίκη κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης, εστιάζοντας στη διδασκαλία των αποτρόπαιων και φρικιαστικών γεγονότων στην Ιστορία και αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο τον κινηματογράφο. Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης στηρίχτηκε σε βιβλιογραφική έρευνα και πιο συγκεκριμένα στη μελέτη ελληνόγλωσσης και αγγλόγλωσσης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, όπως επίσης και διαδικτυακών πηγών.

Ειδικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε, αφορά στο περιεχόμενο του όρου «παιδαγωγική της φρίκης». Η περιδιάβαση της ελληνικής βιβλιογραφίας έδωσε περιορισμένα αποτελέσματα που σχετίζονταν με διδακτικά σενάρια στα οποία ο όρος είχε αρνητικό περιεχόμενο και αφορούσε στην περιγραφή και τον υπερτονισμό της βίας και τη φρίκης. Κινούμενοι στον χώρο της αγγλόγλωσσης βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε πως ο αντίστοιχος αγγλικός όρος είχε διαφορετικό περιεχόμενο, μιας και αναφερόταν στη διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και ταινιών τρόμου, δηλαδή πραγματευόταν τον φανταστικό τρόμο (fiction horror). Εντοπίσαμε συνώνυμους όρους, όπως το “pedagogy of terror” ή το “Dark Pedagogy”, το όρο “culture of terror” στο επιστημονικό πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής και το “pedagogy of atrocity” που επικεντρωνόταν στην προετοιμασία της επίσκεψης των μαθητών/τριών σε τόπους φρίκης, όπως τα ναζιστικά στρατόπεδα εξόντωσης. Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε πως το ξενόγλωσσο βιβλιογραφικό τοπίο είναι αρκετά σύνθετο και θα χρειαζόταν περαιτέρω διερεύνηση στο πλαίσιο μιας άλλης εργασίας. Επιπρόσθετα, παρατηρήσαμε πως κοινός τόπος στην ελληνόγλωσση και αγγλόγλωσση βιβλιογραφία ήταν το συναίσθημα της φρίκης και ο προβληματισμός γύρω από τη διαχείρισή του στη σχολική τάξη. Διακρίνοντας μία αντίφαση ανάμεσα στον όρο «παιδαγωγική», ο οποίος έχει θετικό πρόσημο, και στην «παιδαγωγική της φρίκης» στην ελληνόγλωσση εκδοχή του, η οποία έχει αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα, αποφασίσαμε να επαναπροσδιορίσουμε τον όρο θεωρώντας πως «η παιδαγωγική της φρίκης» είναι ουσιαστικά η νοητική και συναισθηματική διαχείριση της φρίκης κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης, όπου και αν εμφανίζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η βιβλιογραφική

ανασκόπηση σε σχέση με τον όρο «παιδαγωγική της φρίκης» και το περιεχόμενο του όρου αποτέλεσαν τα θέματα του πρώτου κεφαλαίου της παρούσας εργασίας.

Η βιβλιογραφική μας αναζήτηση μέσα από τη χρήση του όρου «παιδαγωγική της φρίκης» δεν ευοδώθηκε, γεγονός που μας ανάγκασε να αναζητήσουμε νέους δρόμους προσέγγισης του θέματος. Ξεκινώντας από την ερμηνεία της λέξης *φρίκη* διαπιστώσαμε το διττό της περιεχόμενο, αφού αφορά τόσο στο συναίσθημα του φόβου και του αποτροπιασμού απέναντι σε κάτι τρομακτικό, απάνθρωπο και αποκρουστικό όσο και στα ίδια τα γεγονότα, τις πράξεις και τα πράγματα που γεννούν τα παραπάνω δυσάρεστα συναισθήματα. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε με βάση την παραπάνω διαπίστωση αφορούσε στην παρουσία της φρίκης μέσα στην ιστορία ή εναλλακτικά στη σχέση της φρίκης με τα αποτρόπαια και τραυματικά ιστορικά γεγονότα, καθώς και τον τρόπο της διδακτικής τους προσέγγισης. Η σύνδεση αυτή έδωσε νέα ώθηση στην έρευνά μας, καθώς η βιβλιογραφία, τόσο η ελληνική όσο και η ξένη, είναι πολύ πλούσια. Η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα δόθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μας που υποδιαιρέθηκε σε τρία υποκεφάλαια. Έτσι, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τη φύση και το περιεχόμενο των επίμαχων ζητημάτων αλλά και την παιδαγωγική τους αξία στο πρώτο υποκεφάλαιο, στο δεύτερο τις δυσκολίες και τους περιορισμούς κατά τη διδακτική τους προσέγγιση και στο τρίτο το παιδαγωγικό και επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται κανείς να εντάξει τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων.

Το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα τέθηκε συμπληρωματικά προς το δεύτερο, αφού όλα τα επίμαχα γεγονότα δεν εμπεριέχουν τη φρίκη. Έτσι, θελήσαμε να μιλήσουμε πιο στοχευμένα για το ποιες είναι οι μεθοδολογικές αρχές και συστάσεις που αφορούν στη διδακτική προσέγγιση της φρίκης, ώστε να υπάρξει ένα μαθησιακό αποτέλεσμα που θα ενισχύει την ιστορική γνώση και συνείδηση των μαθητών. Βιβλιογραφικά κινηθήκαμε στη διδακτική του Ολοκαυτώματος, ενός ακραίου και φρικιαστικού γεγονότος, για το οποίο έχει υπάρξει μεγάλη βιβλιογραφική παραγωγή. Οι συστάσεις διεθνών οργανισμών, όπως του Yad Vashem, της Unesco, του IHRA, αλλά και η θεωρία του τραύματος αποτέλεσαν σημαντικές πηγές για την απάντηση του ερευνητικού μας ερωτήματος και την επέκταση των συμπερασμάτων μας και σε άλλα φρικιαστικά και αποτρόπαια γεγονότα. Ωστόσο, κατά τη βιβλιογραφική μας αναζήτηση, προέκυψε κι ένα ακόμη ζήτημα που δεν είχαμε υπολογίσει κατά την έναρξη της έρευνάς μας, οι διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με

τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης. Για αυτόν τον λόγο χωρίσαμε το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας σε δύο υποκεφάλαια, στο πρώτο, όπου αναζητήσαμε τη βία και τη φρίκη στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, τους κινδύνους από την έκθεση των μαθητών/τριών σε αυτές, αλλά και τους τρόπους για την ιστορική τους ανάλυση και τη διδακτική τους προσέγγιση. Στο δεύτερο καταγράψαμε προβληματισμούς γύρω από την άμεση έκθεση των μαθητών/τριών στη φρίκη, τις αναφορές στη βιβλιογραφία ανάλογων περιπτώσεων, για παράδειγμα η περίπτωση της Felman, και τον διεθνή διάλογο που έχει αναπτυχθεί γύρω από το ζήτημα αυτό και στον οποίο οι απόψεις των ειδικών δίστανται, όπως στην περίπτωση της διαδικτυακής συζήτησης που φιλοξενήθηκε στην ιστοσελίδα του OAH (Organization of the American Historians). Επίσης, εκτενής βιβλιογραφία, στο ίδιο πλαίσιο συζήτησης με το παραπάνω, υπάρχει και για τις εικόνες φρίκης (atrocity photos) και τη διδακτική τους αξιοποίηση.

Στη συνέχεια, κι έχοντας συμπεριλάβει στον τίτλο της εργασίας μας τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από κινηματογραφικές ταινίες, θέσαμε ως ερευνητικό ζητούμενο ποιες είναι οι αναπαραστάσεις της φρίκης στις τέχνες και τον κινηματογράφο και πώς μπορούμε να διδάξουμε τα αποτρόπαια και φρικιαστικά γεγονότα στην Ιστορία μέσα από τον κινηματογράφο. Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δόθηκε στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας μας το οποίο διαιρέθηκε σε τρία υποκεφάλαια. Στο πρώτο έγινε μια γενικότερη αναφορά στους τρόπους που επιλέγουν οι καλλιτέχνες για την αναπαράσταση της φρίκης και διαπιστώσαμε τις ποικίλες επιλογές που δύνανται να κάνουν, όπως επίσης το «φαίνεσθαι» και το «είναι» σε αυτές τις αναπαραστάσεις αναφορικά με το τι προκαλεί μεγαλύτερη αναστάτωση στους αποδέκτες των καλλιτεχνικών μηνυμάτων. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο εστίασαμε στις κινηματογραφικές αναπαραστάσεις της φρίκης προτείνοντας μια σειρά από ταινίες που έχουν ως θέμα τους αποτρόπαια γεγονότα της Ιστορίας, από διάφορες χρονικές περιόδους και διαφορετικές εθνικές φιλομορφίες, με κριτήρια επιλογής εκτός από τη θεματική και την καταλληλότητά τους για διδακτική αξιοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας. Έγινε διεξοδική ανάλυση των ταινιών (τίτλος, θέμα, υπόθεση, συντελεστές, ιστορικό πλαίσιο, κριτικές, πρόσληψη από το κοινό της εποχής), έτσι ώστε, αν κάποιος επιλέξει μία ή και περισσότερες από αυτές για διδακτική αξιοποίηση, να έχει στη διάθεσή του μια εμπειριστατωμένη ανάλυση. Τέλος, στο τρίτο υποκεφάλαιο, αφού παρουσιάστηκε η σχέση Ιστορίας και κινηματογράφου, καθώς και τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση του

κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας, επικεντρωθήκαμε στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί ο κινηματογράφος στη διδακτική προσέγγιση των αποτρόπαιων και φρικιαστικών γεγονότων του ιστορικού παρελθόντος.

Με το τέταρτο κεφάλαιο ουσιαστικά ολοκληρώθηκε το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, ενώ στο πέμπτο παρουσιάστηκε η διδακτική μας πρόταση με τη μορφή ενός διδακτικού σεναρίου ιστορίας και οπτικού γραμματισμού για τους μαθητές/τριες της Γ΄ γυμνασίου (με τις κατάλληλες τροποποιήσεις μπορεί να αξιοποιηθεί στην Στ΄ δημοτικού και στη Γ΄ λυκείου), με θέμα τη φρίκη του κατοχικού λιμού στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Επιχειρήσαμε σε αυτό να προσεγγίσουμε τη φρίκη της πείνας μέσα στις ιστορικές της διαστάσεις, χωρίς τον υπερτονισμό της αλλά προσπαθώντας να δώσουμε στους μαθητές το έναυσμα για προβληματισμό, κριτική σκέψη και αναστοχασμό. Στο σενάριό μας αξιοποιήσαμε αποσπάσματα ταινιών μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης, μία ταινία μικρού μήκους ναζιστικής προπαγάνδας, μία ταινία επικαίρων και από την προτεινόμενη φιλομογραφία *Το ξυπόλητο τάγμα* του Tallas την οποία προσεγγίσαμε στο σύνολό της. Στο τέλος της εργασίας μας παρατίθενται τα συμπεράσματα, η βιβλιογραφία και το παράρτημα μέσα στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και τα φύλλα εργασίας του σεναρίου.

1. Παιδαγωγική της φρίκης: ο όρος στην ελληνική και αγγλική βιβλιογραφία

Ο προσδιορισμός του όρου «παιδαγωγική της φρίκης» δεν είναι ούτε αυτονόητος ούτε πάντα σαφής. Κάνοντας μία βιβλιογραφική ανασκόπηση εύκολα διαπιστώνει κανείς τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο συγκεκριμένος όρος δεν απαντάται συχνά. Τον βρίσκουμε συνήθως να αναφέρεται σε εκπαιδευτικά σενάρια και διδακτικές προτάσεις¹ με θέμα τη διδασκαλία τραυματικών και αποτρόπαιων γεγονότων, που εμπεριέχουν τον τρόπο και τη φρίκη, όπως είναι το Ολοκαύτωμα, ενώ δεν υπάρχει κάποιος ορισμός που να αποδίδει με ακρίβεια το περιεχόμενό του. Δεν είναι γνωστό ποιος/α χρησιμοποίησε ή εισήγαγε τον όρο για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα. Η αναφορά πάντως σε αυτόν τον όρο έχει αρνητικό πρόσημο, ως μία παρέκκλιση από την παιδαγωγική ορθότητα, αφού συνιστά υπερτονισμό της φρίκης, γεγονός που μπορεί να ενέχει κινδύνους για την ψυχολογία των μαθητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα η Λεμονίδου και η Δεκατρή, μέσα από το εργαστήριο Ιστορίας που υλοποίησαν στο πλαίσιο ημερίδας για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο² με τίτλο «Οι “άλλοι” πεσόντες. Διδάσκοντας τον Μεγάλο Πόλεμο μέσα από ένα αντιηρωικό παράδειγμα», προτείνουν ως αφόρμηση την προβολή κάποιων κινηματογραφικών αποσπασμάτων στους μαθητές με θέμα τον ηρωισμό, τον αντιηρωισμό και το τραύμα μαζί με τη σύσταση να μην «υιοθετούμε την “παιδαγωγική της φρίκης” αλλά υπαινικτικές πρακτικές» (Λεμονίδου & Δεκατρή, 2020: 63). Με την άποψη αυτή συντάσσονται και η Σακκά με την Κορμά στο εργαστήριο με τίτλο «Ο πόλεμος αλλιώς: Διδάσκοντας τον Μεγάλο Πόλεμο μέσα

¹ Σε κάποια εκπαιδευτικά σενάρια γίνεται περιγραφική παρουσίαση του περιεχομένου του όρου ή αναφορά στο περιεχόμενο του όρου με τη διατύπωση συστάσεων για την αποφυγή της φρίκης. Για παράδειγμα:

Στην εκπαιδευτική ιστοσελίδα με διδακτικά σενάρια για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στο σενάριο για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από έργα τέχνης, προτείνεται η αξιοποίηση εκείνων των έργων που δημιουργήθηκαν από τους έγκλειστους των στρατοπέδων, καθώς εκφράζουν ένταση αλλά «όχι τρόπο και αποστροφή, όπως συμβαίνει με το γνωστό φωτογραφικό και κινηματογραφικό υλικό από τα στρατόπεδα εξόντωσης —δηλαδή τα σκελετωμένα σώματα και τις στοιβές των πτωμάτων». Αντίθετα, με τον εικαστικό αυτό τρόπο γεννιούνται στον μαθητή-θεατή αισθήματα συμπόνιας για τον συνάνθρωπο που υποφέρει κάνοντάς τον πιο ευαίσθητο απέναντι στην απανθρωπιά και τη βαρβαρότητα του πολέμου». (<https://ww2istories.gr/index.php?id=6>, ανακτήθηκε: 25/4/ 2023).

Η Β. Σακκά συνιστά κατά τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος να μην επενδύουμε στη φρίκη αλλά να διατυπώνουμε αναστοχαστικά ερωτήματα (Σακκά, 2013: 208).

² Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 23 Φεβρουαρίου 2020 με τίτλο «Ο Μεγάλος Πόλεμος», οργανωμένη από τον Όμιλο για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

από διαφορετικές οπτικές» που υλοποίησαν στη διάρκεια της ίδιας ημερίδας (Σακκά & Κορμά, 2020: 93).

Ο όρος χρησιμοποιείται από τη Δεκατρή και στη διδακτική της προσέγγιση για την εκτέλεση των 200 κρατουμένων στο στρατόπεδο Χαϊδαρίου την 1^η Μαΐου 1944. Η πρότασή αυτή παρουσιάζει τις αφηγήσεις δύο αυτοπτών μαρτύρων και έγκλειστων του στρατοπέδου, της Ελένης Σαββατιανού και του Λουκά Κόκκινου, από διαφορετικό χώρο και οπτική ο καθένας, αναδεικνύοντας «αφενός μια πολυπρισματική διερεύνηση του τραυματικού γεγονότος κι αφετέρου το τραυματικό θέμα χωρίς να επενδύει στην “παιδαγωγική της φρίκης”» (Δεκατρή, 2021: 93).

Η Παπανδρέου στη διδακτική της πρόταση με τίτλο «Διδασκαλία της άσκησης των αντιποίνων κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα σε ψηφιακό περιβάλλον», στους διδακτικούς στόχους που θέτει στο θεωρητικό της πλαίσιο, αναφέρει πως με τη διδακτική-παιδαγωγική αξιοποίηση των πηγών «Δεν επενδύουμε στην “παιδαγωγική της φρίκης”, αλλά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης – πολιτειότητας» (Παπανδρέου, 2021: 675).

Η Δανιήλογλου στη μεταπτυχιακή της εργασία³ σχετικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από κινηματογραφικές ταινίες προσδιορίζει το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να προσεγγίσει το δύσκολο αυτό θέμα: «Ο διδάσκων οφείλει να αποφύγει την “παιδαγωγική της φρίκης,” με τις υπερβολές - σε πληροφόρηση και σε διαχείριση συναισθημάτων- και με τις παρουσιάσεις βίας μη συμβατής με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών» (Δανιήλογλου, 2020: 28).

Περιδιαβάζοντας την αγγλόγλωσση βιβλιογραφία συναντούμε τον όρο “pedagogy of horror” (παιδαγωγική του τρόμου ή της φρίκης) ο οποίος δεν ταυτίζεται με το περιεχόμενο του αντίστοιχου όρου στην ελληνική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών τρόμου, δηλαδή στην αξιοποίηση του φανταστικού τρόμου (horror fiction), σε ακαδημαϊκό κυρίως επίπεδο. Πρόκειται για ένα επιστημονικό πεδίο άγνωστο στην Ελλάδα και αναπτυσσόμενο ακόμη στο εξωτερικό (Ahmad & Moreland, 2013: 2), γι’αυτό και όσοι ασχολούνται με τη διδακτική αξιοποίηση του τρόμου έχουν να αντιμετωπίσουν συχνά τόσο τις προκαταλήψεις των

³ Δανιήλογλου, Α. (2020). *Ο κινηματογράφος ως διδακτικό εργαλείο για το μάθημα της Ιστορίας. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του.* (Μεταπτυχιακή εργασία Ε.Α.Π.) <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46396> (ανακτήθηκε: 10/8/2022)

συναδέλφων τους όσο και τις αντιστάσεις των μαθητών/τριών τους (Ahmad & Moreland, 2013: 11).

Ήδη από τη δεκαετία του 1980 άρχισε να αλλάζει η άποψη που ήθελε τα κείμενα και τις ταινίες τρόμου ως χαμηλής ποιότητας πολιτιστικά δημιουργήματα. Ο τρόμος προσέλκυσε την προσοχή αρκετών μελετητών και ακαδημαϊκών, οι οποίοι προσπάθησαν να κατανοήσουν τα πολύπλοκα αισθητικά και πολιτισμικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν αυτές οι εγγενώς ανατρεπτικές αφηγήσεις. Μελέτησαν με ποιον τρόπο οι φιλοσοφικές, πολιτισμικές, φυλετικές, έμφυλες, σεξουαλικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές πολυπλοκότητες, που προβληματίζουν τον καθημερινό μας κόσμο, απεικονίζονται, ανατρέπονται και επικρίνονται σε μια ποικιλία μακάβριων ταινιών και μυθιστορημάτων (Lanzagorta, 2013)⁴.

Μάλιστα από τη δεκαετία του 1990 και μετά έκαναν την εμφάνισή τους πολλές και ενδιαφέρουσες μελέτες για τον τρόμο ως είδος, ωστόσο δεν έχουν ειπωθεί πολλά για τη θεωρία και την πρακτική τής διδασκαλίας κειμένων και ταινιών τρόμου αλλά και τις συνέπειες από την εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ahmad & Moreland, 2013: 5, 7). Το θεωρητικό αυτό κενό έρχεται να συμπληρώσει ο συλλογικός τόμος *Fear and learning: essays on pedagogy of horror (Φόβος και μάθηση: δοκίμια για την παιδαγωγική της φρίκης)* (2013)⁵. Ο στόχος του βιβλίου είναι όχι μόνο να παρέμβει και να επεκτείνει τις σχετικές συζητήσεις για τον τρόμο αλλά και να προσφέρει πρακτικές επιλογές για τη διδασκαλία και την κριτική θεώρησή του (ό.π.: 5), υποστηρίζοντας πως η μελέτη του μπορεί να γίνει ένα πλούσιο και γόνιμο πεδίο για τους/τις εκπαιδευτικούς εκτεινόμενο σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων (Ahmad & Moreland, 2013: 14).

Η συλλογή αποτελείται από δώδεκα δοκίμια και το καθένα παρουσιάζει μια διαφορετική πτυχή της «παιδαγωγικής της φρίκης», προβληματίζοντας με κριτικό

⁴ *Bringing horror to the classroom with 'fear and learning'* στο <https://www.popmatters.com/172552-fear-and-learning-essays-on-the-pedagogy-of-horror-2495748015.html>, (ανακτήθηκε: 2/11/2022).

⁵ Ahmad, A., & Moreland, S. (Eds.). (2013). *Fear and Learning: Essays on the Pedagogy of Horror*. McFarland. Την επιμέλεια του τόμου έχουν η Almaya Ahmad και ο Sean Moreland. Η πρώτη διδάσκει στο πανεπιστήμιο Carleton στην Οττάβα του Καναδά και έχει στο δυναμικό της πλήθος δημοσιεύσεων γύρω από τη θεωρία τεράτων, τον τρόμο, τον φεμινιστικό ακτιβισμό, τα zombie και την πολιτική. Η διδακτορική της διατριβή είχε ως θέμα μια συγκριτική λογοτεχνική μελέτη του φανταστικού τρόμου (Ahmad & Moreland, 2013: 265). Ο Sean Moreland απέκτησε το διδακτορικό του στο Πανεπιστήμιο της Οττάβα, όπου διδάσκει μαθήματα αμερικανικής λογοτεχνίας, γοτθικής λογοτεχνίας και τρόμου, καθώς και λογοτεχνίας και ψυχολογίας. Η ποίηση και τα διηγήματά του έχουν δημοσιευτεί σε διάφορα καναδικά περιοδικά. Πρόσφατα συμμετείχε με δοκίμιά του στις συλλογές *Generation Zombie* (McFarland) και *Terror of the Soul: Essays on Canadian Horror Film* (University of Toronto Press) (Ahmad & Moreland, 2013: 266).

Η μετάφραση του πρωτότυπου τίτλου του βιβλίου είναι της γράφουσας.

τρόπο σχετικά με τη διδασκαλία κειμένων και ταινιών τρόμου με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και σε ποικίλα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Οι μελέτες εκτείνονται από την πολιτισμική θεωρία ως τις κινηματογραφικές σπουδές, από τις γυναικείες σπουδές και τις σπουδές φύλου ως τη μετα-αποικιοκρατία, από τα σεμινάρια κριτικής σκέψης για το παραφυσικό ως τα διαχρονικά κλασικά έργα της αγγλικής λογοτεχνίας τρόμου, από την εξοικείωση των φοιτητών με τον μεταμοντερνισμό ως τις παιδαγωγικές δυνατότητες της θεωρίας του Jung εφαρμοσμένης σε κείμενα τρόμου. Συγχρόνως τα δοκίμια θέλουν να δείξουν στους αναγνώστες πώς η «παιδαγωγική της φρίκης» μπορεί να γαλουχήσει, να αναστατώσει και να μεταμορφώσει τις σχολικές τάξεις, προσφέροντας ισχυρά εργαλεία με τα οποία μπορεί κανείς να εξετάσει αλληλένδετα ζητήματα ταυτότητας, πολιτισμού, ετερογένειας, σχέσης μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού, κανονιστικότητας και προσαρμογής (Ahmad & Moreland, 2013: 8-15).

Τον όρο “pedagogy of horror” συναντούμε και στο άρθρο της Allison Whitney, αναπληρώτριας καθηγήτριας στο Texas Tech University, με τίτλο: *Thinking/Feeling: Emotion, Spectatorship, and the Pedagogy of Horror* (Σκέψη/Συναίσθημα: Συναισθήματα, θεαματικότητα και η παιδαγωγική της φρίκης⁶) (2014). Η Whitney συνδέει την «παιδαγωγική της φρίκης» με την εκπαιδευτική αξιοποίηση ταινιών τρόμου⁷, ώστε μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές οι φοιτητές να μπορούν να αναγνωρίσουν και να συλλογιστούν τις συναισθηματικές τους σχέσεις με τις ταινίες τρόμου, να κωδικοποιήσουν, να μελετήσουν και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις για να πραγματοποιήσουν κριτικές, ιστορικές και θεματικές αναλύσεις τόσο στον γραπτό τους λόγο όσο και σε συζητήσεις μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Whitney, 2014: 37-39).

Συναφής όρος με το “pedagogy of horror” είναι και ο όρος “Dark Pedagogy” (σκοτεινή παιδαγωγική), καθώς συνδέει τις δυνατότητες του είδους του τρόμου με την εκπαιδευτική αξιοποίησή του σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αποτελεί

⁶ Η μετάφραση του τίτλου είναι δική μου.

⁷ Οι στρατηγικές που αξιοποίησε εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία μαθημάτων κινηματογράφου και μέσων μαζικής ενημέρωσης με θέμα *Horror and the fantastic* στο Τμήμα Αγγλικών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε την ταινία *Night of the Living Dead* (George Romero, 1968). Η ταινία προσεγγίστηκε ως οπτικό κείμενο, ως τεχνούργημα και σε σχέση με το συναίσθημα του τρόμου. Οι στρατηγικές προσέγγισης που προτείνει αναλύονται διεξοδικά στο άρθρο της, όπου επεξηγεί πώς αυτές βοήθησαν τους φοιτητές να αναλογιστούν τις δικές τους εμπειρίες θεαματικότητας, καθώς και εκείνες των συναδέλφων τους, επιτρέποντάς τους να διανοηθούν ένα δεδομένο κείμενο, χωρίς να αγνοήσουν τη σημασία του συναίσθηματος.

τον τίτλο ενός βιβλίου⁸, που γράφτηκε από τους Jonas Andreassen Lysgaard, Stefan Bengtsson και Martin Hauberg-Lund Laugesen⁹, ενώ η ιδέα για τη συγγραφή του γεννήθηκε το 2018, χρονιά με τεράστιες περιβαλλοντικές καταστροφές για τον πλανήτη μας¹⁰ (Lysgaard et al., 2019: 2). Οι συγγραφείς του βιβλίου αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα του ιστορικού και παιδαγωγικού συνόλου των κανονιστικών και εκπαιδευτικών ιδεωδών που ισχύουν σήμερα για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης θεωρώντας πως:

«Οι παιδαγωγικές αφηγήσεις της όμορφης ψυχής, της χειραφέτησης, της ελευθερίας και της τελεολογικής μαθησιακής εξέλιξης, που η σκέψη του Διαφωτισμού και ειδικότερα ο ιδεαλισμός εγκατέστησαν στον πυρήνα της εκπαίδευσης, πρέπει να επανεξεταστούν ριζικά από τις τρομερές προοπτικές της κοσμικής φρίκης».

(Lysgaard et al., 2019: 10)

Στην Ανθρωπόκαινο¹¹ εποχή η κατάσταση της φύσης απαιτεί, κατά την άποψή τους, νέους τρόπους διδασκαλίας και σκέψης αναφορικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία και η “Dark Pedagogy” αποτελεί τη δική τους αντιπρόταση, ως μια πειραματική προσπάθεια ανοιχτή σε διάλογο (Lysgaard et al., 2019: 2). Αντλώντας έμπνευση από το έργο του κλασικού συγγραφέα τρόμου H.P. Lovecraft και τις νέες υλιστικές γνώσεις του κερδοσκοπικού ρεαλισμού (speculative

⁸ Lysgaard, J. A., Bengtsson, S., & Laugesen, M. H. L. (2019). *Dark Pedagogy: Education, Horror and the Anthropocene*. Springer.

⁹ Ο Stefan Bengtsson είναι επίκουρος καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Uppsala στην Ελβετία, ο Jonas Andreassen Lysgaard είναι επίκουρος καθηγητής στο School of Education Aarhus University στην Κοπεγχάγη (Δανία) και ο Martin Hauberg-Lund Laugesen είναι Διδάκτωρ, μεταδιδακτορικός ερευνητής, επικεφαλής της βιωσιμότητας ως τομέα έρευνας στο School of Education, University of Southern Denmark, Odense,.

¹⁰ Στη Σουηδία, έλαβαν χώρα άγριες δασικές πυρκαγιές κατά τη διάρκεια της χειρότερης ξηρασίας από τη δεκαετία του 1940. Σε όλη την υδρόγειο εκδηλώθηκαν επίσης ακραίες καιρικές συνθήκες. Η Ελλάδα αντιμετώπισε πρόβλημα πυρκαγιών και στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, η Καλιφόρνια έγινε τόπος μανιασμένων δασικών πυρκαγιών. πυρκαγιών που ανάγκασαν τις επίσημες αρχές να προβούν σε μαζική εκκένωση τόσο των ντόπιων όσο και των τουριστών σε περιοχές βόρεια της πόλης Ρέντινγκ. Στη Ναμίμπια, στην αφρικανική ήπειρο, μια επταετής ξηρασία επέμενε, ενώ θανατηφόρες πλημμύρες έπληξαν το Βιετνάμ στην Ασία (Lysgaard et al., 2019: 3)

¹¹ Ο όρος «Ανθρωπόκαινο» (προερχόμενος από τις ελληνικές λέξεις άνθρωπος και καινός), σύμφωνα με τον Crutzen (2006), εισήχθη για να υποδηλώσει το παρόν γεωλογικό χρονικό διάστημα κατά το οποίο πολλές συνθήκες και διεργασίες στη Γη μεταβάλλονται βαθιά από τον ανθρώπινο παράγοντα, που σε αρκετές περιπτώσεις ξεπερνά τον αντίστοιχο των φυσικών διαδικασιών (όπως αναφέρεται στο Αποστολόπουλος, 2019).

<http://scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/apostolopoulos-eustathios/anthropokaino-simasia-ennoia-orou-se-epistimoniko-koinoniko-epipedo-apostolopoulos-eustathios.htm>, (ανακτήθηκε: 2/11/2022)

Realism)¹², οι συγγραφείς συνδέουν τις ιστορίες φρίκης του Lovecraft με τα σημερινά «φαντάσματα» της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και της κλιματικής αλλαγής. Έτσι, παραλληλίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ανέκαθεν σχετίζονταν με τα «φρικτά» πράγματα που κλιμακώνονται πέρα από την κατανόησή μας και τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να ανταποκριθεί σε μια περίοδο κλιματικής καταστροφής στην εποχή του Ανθρωπόκαινου (Lysgaard et al., 2019: 4-5). Από τον Lovecraft επίσης υιοθετούν το τριμερές μοτίβο αντίδρασης των ανθρώπων όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τη φρίκη που ξεπερνάει την ανθρώπινη πραγματικότητα (συγκρούσεις με εξωγήινα τέρατα ή με ανεξερεύνητες θαλάσσιες μορφές ζωής) και μπορεί να οδηγήσει στην άρνηση, την παραφροσύνη και τον θάνατο¹³. Οι συγγραφείς μεταφέρουν αυτό το μοτίβο αντίδρασης στο πλαίσιο της “Dark Pedagogy” που περιλαμβάνει τη συνάντηση με «το κάτι περισσότερο από το ανθρώπινο» (the meeting with the more than human) (Lysgaard et al., 2019: 1), όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της κλιματικής κρίσης (Lysgaard et al., 2019: 8).

Τέλος, ο όρος “Dark Pedagogy” δηλώνει τόσο μια οντολογική θέση όσο και μια συναισθηματική, συγκινησιακή απήχηση. Συγκεκριμένα το «σκοτάδι» στοχεύει να εμποτίσει την εκπαιδευτική σκέψη με τις αναδυόμενες ρεαλιστικές φιλοσοφικές προοπτικές για τη μεγάλη φύση, δηλαδή το πλήθος των μη ανθρώπινων πτυχών, δυνάμεων και αντικειμένων της πραγματικότητας, προκειμένου να αναδιατυπώσουμε τις αντιλήψεις μας για το ανθρώπινο πεδίο της πραγματικότητας σε ένα εντελώς μη

¹² Ο κερδοσκοπικός ρεαλισμός είναι ένα σύγχρονο φιλοσοφικό κίνημα που πήρε το όνομά του από ένα συνέδριο το οποίο πραγματοποιήθηκε το 2007 στο Goldsmiths College στο Λονδίνο. Ο κερδοσκοπικός ρεαλισμός είναι δύσκολο να οριστεί: όπως και το συνονθύλευμα των διαφορετικών θεωριών που εμπίπτουν στην ετικέτα του μεταμοντερνισμού, δεν είναι τόσο ένα εσωτερικά συνεπές σύνολο ιδεών όσο μια διαφορετική ομάδα θεωριών που ενοποιούνται ενάντια σε έναν κοινό αντίπαλο. Οι κερδοσκοπικοί ρεαλιστές και οι σύμμαχοί τους καταπολεμούν αυτό που ονομάζουν «συσχετισμό», ή την πεποίθηση ότι όλη η ύπαρξη μπορεί να αναχθεί στην ανθρώπινη εμπειρία της ύπαρξης. Έτσι, ισχυρίζονται, ενάντια σε θεωρητικούς τόσο διαφορετικούς όσο ο Immanuel Kant, ο Jacques Derrida και ο Karl Marx, ότι υπάρχει ένας κόσμος έξω από το μυαλό, τη γλώσσα και τις οικονομικές δυνάμεις. Η ακριβής φύση αυτού του κόσμου, ωστόσο, αποτελεί πηγή πολλών διαφωνιών. Γενικά αμφισβητεί τη φιλοσοφία του Καντ και ιδιαίτερα τον ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα (Phetteplace, 2010).

¹³ Η **άρνηση**, σύμφωνα με τον Lovecraft, είναι η ανθρώπινη κατάσταση που προκύπτει μετά από μια φρικτή σύγκρουση, όταν οι συναισθηματικές δυνάμεις αυτής της φρικτής συνάντησης καταπιέζονται και εξαλείφονται από την καθημερινή και οικεία (heimlich) ζωή: Το βάζουμε στην άκρη, το κρύβουμε και δεν ξαναμιλάμε ποτέ γι' αυτό. Όταν το γεγονός που τυροδοτεί μια αντίδραση δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο άρνησης (π.χ. η υπερθέρμανση του πλανήτη) ή αν είναι ιδιαίτερα ή αρκετά τρομακτικό για τον πλήρως συγκροτημένο και εξιδανικευμένο αντιληπτό εαυτό ενός ανθρώπου, τότε θα ενεργοποιηθεί μια άλλη αντίδραση, αυτή της σταδιακής ή στιγμιαίας παραφροσύνης. Η **παραφροσύνη** και η τρέλα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στην σκοτεινή παιδαγωγική ως εννοιολογικοί προσδιορισμοί της ριζικής αποσταθεροποίησης του εαυτού που οι τρομακτικές συναντήσεις με τη μη ανθρώπινη πραγματικότητα μπορούν να επιφέρουν. Τέλος, οι άνθρωποι μπορεί επίσης να αντιδράσουν στην αντιπαράθεση της ασυμβίβαστης πλανητικής πραγματικότητας με **τον θάνατο**. Στο πλαίσιο της «σκοτεινής παιδαγωγικής», ο θάνατος πρέπει να κατανοηθεί ως μια μεταφορά για τη δυνατότητα και το όριο της ανθρωπότητας (Lysgaard et al., 2019: 9-10).

ανθρώπινο φως (Lysgaard et al., 2019: 10). Η «σκοτεινή παιδαγωγική» υπογραμμίζει το αφανές, το συγκαλυμμένο, το κρυφό και το σκοτεινό ως εκπαιδευτικά κρίσιμες πτυχές της πραγματικότητας που πρέπει να αντιμετωπιστούν, και ως εκ τούτου συνεπάγεται μια θεμελιώδη κριτική της καταπιεστικής άρνησης του σκοταδιού και του σκοτεινού που οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της Didaktik (διδασκαλίας) και της Bildung (εκπαίδευσης)¹⁴ έχουν εμπλέξει, λόγω της ανθρωποκεντρικής και ιδεαλιστικής αισιοδοξίας τους. Έτσι, στη «σκοτεινή παιδαγωγική» το σκοτάδι και ο τρόμος εισέρχονται στο κέντρο της εκπαίδευσης, καθώς το εγχείρημα της Anthropocene Bildung (Ανθρωποκαινικής Εκπαίδευσης) εξαρτάται από τη σχέση και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων με την πληθώρα των ριζικά μη ανθρώπινων πτυχών της πραγματικότητας (Lysgaard et al., 2019: 16-17)¹⁵.

Στον αντίποδα αυτής της άποψης βρίσκεται η άποψη του καθηγητή φιλοσοφίας της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο Sophia στο Τόκιο, Morimichi Kato. Ο

¹⁴ Αναφέρεται στη διδακτική και εκπαιδευτική παράδοση της κεντρικής Ευρώπης και στη σκανδιναβική παιδαγωγική σκέψη από τον 18^ο αι.

¹⁵ Για να γίνουν κατανοητές οι αρχές της “Dark Pedagogy” παρουσιάζουμε δύο περιπτώσεις εφαρμογής των μεθόδων της οι οποίες συνδέονται με επιτόπιες επισκέψεις σε χώρους όπου έχουν συντελεστεί αποτρόπαιες πράξεις με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, κατά την άποψη των υποστηρικτών της. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στην επίσκεψη μαθητών στον ζωολογικό κήπο της Κοπεγχάγης το 2014, για να παραστούν στην αποτομή μιας νεαρής καμηλοπάρδαλης, στη συνέχεια σε ένα μάθημα ανατομίας και τέλος στον τεμαχισμό και τάισμα των λιονταριών του ζωολογικού κήπου με το κρέας του ζώου. Το γεγονός προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων, ωστόσο ο διευθυντής του ζωολογικού κήπου υπερασπίστηκε την επιλογή του με το εγχείρημα ότι τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον αληθινό κόσμο της φύσης και όχι τον ωραιοποιημένο κόσμο της Disney και έμαθαν «πόσο υπέροχο ζώο είναι μία καμηλοπάρδαλη» (Lysgaard et al., 2019:128-132).

Η δεύτερη περίπτωση έχει χαρακτήρα αυτοεθνογραφικό, όπου ένας από του συγγραφείς του βιβλίου κάνει μία αναδρομή στο παρελθόν φέρνοντας στη μνήμη του μία σχολική επίσκεψη στο σφαγείο και εργοστάσιο παρασκευής αλλαντικών της γενέτειράς του. Τα παιδιά είχαν ενημερωθεί από πριν για τον σκοπό της επίσκεψης και όταν έφτασαν, αφού φόρεσαν τις κατάλληλες στολές, για λόγους υγιεινής, ξεναγήθηκαν στα διάφορα τμήματα του σφαγείου. Αντίκρισαν τα σφαγμένα ζώα, είδαν τον τεμαχισμό τους και τον τρόπο επεξεργασίας του κρέατος, νιώθοντας συγχρόνως τη δυσσομία που έκανε αποπνιχτική την ατμόσφαιρα. Κάποιοι μαθητές δεν άντεξαν και βγήκαν έξω, χωρίς να παρακολουθήσουν όλη την ξενάγηση. Ο συγγραφέας και οι συμμαθητές του απέκτησαν εμπειρική γνώση για το πώς συμπεριφέρεται η κοινωνία των ανθρώπων στα ζώα. Οι δάσκαλοι ενθάρρυναν έναν εποικοδομητικό, ενσυναισθητικό και βασισμένο σε γεγονότα διάλογο των παιδιών σχετικά με αυτό που είχαν βιώσει στο εργοστάσιο τροφίμων. Η συζήτηση αυτή σε συνδυασμό με την εμπειρία αποκάλυψαν αθέατες όψεις που ίσως επηρέασαν αρκετούς με τις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές: κάποιοι έγιναν κτηνίατροι, κάποιοι άλλοι υπάλληλοι στη δημόσια κτηνιατρική υπηρεσία και στην υπηρεσία ελέγχου των τροφίμων, απέφυγαν τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ ο ίδιος επηρεάστηκε στις διατροφικές του επιλογές, ώστε να γίνει χορτοφάγος, να σέβεται τα δικαιώματα των ζώων και να εναισθητοποιηθεί με τα οικολογικά προβλήματα. (Lysgaard et al., 2019:133-137)

Η «σκοτεινή παιδαγωγική» μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά την επίσκεψη σε αυθεντικούς τόπους φρίκης, όπου συντελέστηκαν αποτρόπαιες πράξεις και εκ των ύστερων αξιοποιήθηκαν ως τόποι μνήμης, όπως η επίσκεψη στο στρατόπεδο εξόντωσης του Άουσβιτς, ώστε η εμπειρία όσων θα τους επισκεφτούν να επιδράσει στη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης (Lysgaard et al., 2019:124-128) .

Κατο χρησιμοποιεί τον όρο “pedagogy of terror¹⁶” (παιδαγωγική του τρόμου) στον ευφάνταστο τίτλο του άρθρου του *Armageddon and pedagogy of terror (Αρμαγεδδών και η παιδαγωγική του τρόμου)* (2020), για να περιγράψει μια απορριπτέα παιδαγωγικά διαχείριση του τρόμου στον χώρο του σχολείου, σε σχέση με το πρόβλημα της περιβαλλοντικής καταστροφής. Ο Κατο δεν προτρέπει στην αγνόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά επισημαίνει πως η κινητοποίηση των μαθητών σε σχέση με αυτά δε θα πρέπει να είναι απόρροια της καταστροφολογίας για το τέλος της ανθρωπότητας που πλησιάζει αλλά θετικών παιδαγωγικών μεθόδων. Αυτές θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν την κατανόηση του θαύματος της ζωής και της αλληλένδετης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα έμψυχα και άψυχα και γενικά στην απόκτηση της γνώσης που θα ενισχύσει το ενδιαφέρον και την αγάπη των μαθητών/τριών για τη φύση. Η «παιδαγωγική του τρόμου», εξάλλου, τονίζει ότι θα μπορούσε να εργαλειοποιηθεί από τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες και να δικαιολογήσει μian αυταρχική διακυβέρνηση ακόμη και «μία δικτατορία υπό τη σημαία της περιβαλλοντικής καταστροφής» (Κατο, 2020: 836-837).

Η Avril Alba¹⁷ στο άρθρο της *Here there is no “why”—so why do we come here? Is a pedagogy of atrocity possible? (Εδώ δεν υπάρχει «γιατί» - οπότε γιατί ερχόμαστε εδώ; Είναι δυνατή μια παιδαγωγική της θηριωδίας;)* (2015) χρησιμοποιεί τον όρο «pedagogy of atrocity» (παιδαγωγική φρικαλεότητας), για να αναφερθεί στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των ολοένα και πιο δημοφιλών ομαδικών ταξιδιών στους τόπους των ναζιστικών θηριωδιών και ειδικότερα στο στρατόπεδο εξόντωσης Auschwitz-Birkenau (Alba, 2015: 121). Εστιάζοντας στη δυναμική εναλλαγή ανάμεσα στον τόπο, τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες, διερευνά, μέσα από τη μελέτη των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στους τόπους μνήμης, κατά πόσο οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπλακούν σε μια διαδικασία βαθιάς μάθησης της Ιστορίας. Μέσω της εμπειρικής διερεύνησης ενός τέτοιου προγράμματος - της *Αυστραλιανής Πορείας των Ζωντανών* (Alba, 2015: 127)- και της χρήσης των εννοιολογικών πλαισίων από τις εκπαιδευτικές θεωρίες της

¹⁶ Η “pedagogy of terror”, σύμφωνα με τον Foucault, δεν είναι άγνωστη στη Δύση αλλά «έχει μακρά ιστορία» και στο παρελθόν ήταν συνδεδεμένη με την ευγονική και τον φόβο που μετέδιδε αυτή για τον εκφυλισμό μιας φυλής. Ο Foucault (2004), ωστόσο, στο βιβλίο του *The abnormal Lectures at the College de France 1974-5*. London: Verso Books, δε χρησιμοποιεί τον συγκεκριμένο όρο αλλά τον αποδίδει περιγραφικά.

¹⁷ Αναπληρώτρια καθηγήτρια Σπουδών Ολοκαυτώματος και Εβραϊκού Πολιτισμού και πρόεδρος του τμήματος Εβραϊκών, Βιβλικών και Ιουδαϊκών Σπουδών (Associate Professor of Holocaust Studies and Jewish Civilization Chair of Hebrew, Biblical and Jewish Studies Department) στο πανεπιστήμιο του Sidney

κοινωνικής δικαιοσύνης, η Alba οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι μια «παιδαγωγική φρικαλεότητας» είναι δυνατή μόνον εφόσον ο/η εκπαιδευτικός επιδιώξει να διαμορφώσει μια εργασία «απορητικού πένθους»¹⁸, ενός πένθους που επιβάλλει μια ριζική ηθική ευθύνη σε όλους όσοι επιλέγουν να επισκεφτούν αυτούς τους χώρους (Alba, 2015: 135). Το άρθρο της Alba αναφέρεται σε τόπους που συνδέονται με τον θάνατο, τον πόνο και τη φρίκη ως απόρροια γεγονότων, πραγματικού και όχι φανταστικού τρόμου, του παρελθόντος με τα οποία θα ασχοληθούμε ενδελεχέστερα στη συνέχεια της εργασίας μας.

Ο τρόμος και η φρίκη δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστο και τον χώρο της κριτικής παιδαγωγικής. Η A. Darder¹⁹, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Loyola Marymount, κάνει λόγο για την «κουλτούρα του τρόμου» (culture of terror)²⁰ συνδέοντάς την με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές που ακολουθήθηκαν στις ΗΠΑ και τον δυτικό κόσμο, κυρίως μετά την επίθεση στους δίδυμους πύργους της Νέας Υόρκης το 2001, και την ανατολή μιας νέας εποχής βυθισμένης στον φόβο. Το καινούριο αυτό πολιτικό τοπίο αποθάρρυνε ή απέκλεισε κάθε φωνή διαμαρτυρίας απέναντι στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές αδικίας (Darder, 2009: 390) υποστηρίζοντας έναν παράλληλο «τρόμο της διαφωνίας», αφού η όποια διαφωνία, σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη λογική, υποκρύπτει πολλούς κινδύνους, όπως τον κίνδυνο για την ενότητα του αμερικανικού έθνους και τη δημοκρατία (Darder, 2009 : 392). Η «κουλτούρα του τρόμου» εισχώρησε και στα σχολεία, κυρίως των φτωχών και περιθωριοποιημένων περιοχών, όπου η ευθύνη για την ακαδημαϊκή αποτυχία και παραβατικότητα των μαθητών αποδόθηκε στα άτομα και όχι στην κοινωνική παθογένεια (Darder, 2009 : 397). Έτσι, οι συνθήκες μέσα στα σχολεία αναπαρήγαγαν ανισότητες και κοινωνικό αποκλεισμό, παρά τους δημοκρατικούς ισχυρισμούς, μέσω παιδαγωγικών σχέσεων που ενίσχυναν την καταστολή και στερούσαν από τους περισσότερους μαθητές και καθηγητές την ελευθερία και την αυτονομία να

¹⁸ Ο όρος ανήκει στον Κύπριο θεωρητικό της εκπαίδευσης Μ. Ζεμπύλα με τον οποίο εννοεί την ικανότητα να παραμένει κανείς «απαρηγόρητος μπροστά στην ιστορία» (Alba, 2015:122) «ώστε να αναστοχάζεται το επώδυνο παρελθόν, χωρίς να συγκαλύπτει ή να ωραιοποιεί, και να επιδιώκει τη θεραπευτική υπέρβαση της μελαγχολικής νοσταλγίας για ένα εξιδανικευμένο παρελθόν, αλλά και την εύρεση τρόπων για μια υγιή και ωφέλιμη διαχείριση του παρόντος και του μέλλοντος» (Γατσωτής, 2020β: 37).

¹⁹ Η Antonia Darder είναι Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Loyola Marymount και μια διεθνώς αναγνωρισμένη μελετήτρια του Freire. Κατέχει την Προεδρική Έδρα του Leavey για την Ηθική και την Ηθική Ηγεσία στο Πανεπιστήμιο Loyola Marymount του Λος Άντζελες και τέλος είναι Επίτιμη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωσης και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο του Illinois Urbana Champaign.

²⁰ Darder, A. (2009). Imagining justice in a culture of terror: Pedagogy, politics, and dissent. In *Critical Pedagogy in Uncertain Times* (pp. 151-166). Palgrave Macmillan, New York

σκέφτονται χωρίς αδικαιολόγητο φόβο για αντίποινα (Darder, 2009 : 398). Η κριτική παιδαγωγική, μέσα στις υπάρχουσες συνθήκες, έχει ως στόχο να αποκαλύψει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του τρόμου στα σχολεία και την κοινωνία και ακολούθως τον μετασηματισμό του (Darder, 2009: 399) Επιπλέον, η «κουλτούρα του τρόμου» έχει ως συνέπεια την αποδυνάμωση της κριτικής ικανότητας, ώστε να μην μπορεί κανείς να φανταστεί έναν κόσμο διαφορετικό, όπου η ανθρωπιά θα κατέχει κεντρικό ρόλο στην πολιτική, αφού η κουλτούρα αυτή ενθαρρύνει τον κυνισμό, τον φόβο, την ανασφάλεια και την απελπισία. Αντίθετα, η φαντασία είναι εκείνη που ενδυναμώνει τα άτομα να κάνουν μια νέα θεώρηση της πολιτικής και του κόσμου (Darder, 2009: 400). Εδώ ακριβώς εδράζεται ο ρόλος της κριτικής παιδαγωγικής που αποβλέπει στη δημιουργία ηθικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών οι οποίοι θα μπορούν να φανταστούν το μέλλον σε έναν πιο δίκαιο κόσμο (Darder, 2009: 403-404).

Είναι φανερό, από όσα ειπώθηκαν παραπάνω, πως υπάρχει αναντιστοιχία στη χρήση του όρου «παιδαγωγική της φρίκης» στην ελληνόγλωσσα και αγγλόγλωσσα βιβλιογραφία. Κοινός τόπος, ωστόσο, σε όλες τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές, ελληνικές και ξένες, είναι η ενασχόληση με τη φρίκη ως αποτρόπαιο γεγονός, στον φανταστικό ή πραγματικό κόσμο, αλλά και ως αρνητικό συναίσθημα συνδεδεμένο με τον τρόπο, τον φόβο, την αγωνία, τη δυσαρέσκεια και άλλα παρόμοια συναισθήματα. Στην ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία η χρήση του όρου είναι περιορισμένη, συνδέεται με τη φρίκη που απορρέει από τραυματικά ιστορικά γεγονότα και είναι παιδαγωγικά απορριπτέα. Η εικόνα αυτή είναι πολύ πιο σύνθετη στην αγγλόγλωσσα βιβλιογραφία και όπως φαίνεται το πεδίο του τρόμου και της φρίκης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα πολλές κατευθύνσεις και επιστημονικά πεδία, ακόμη και με τη χρήση συνώνυμων ή συναφών όρων, όπως “pedagogy of terror” (παιδαγωγική του τρόμου) ή “Dark Pedagogy”.(Σκοτεινή Παιδαγωγική). Παράλληλα μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως η παιδαγωγική διαχείριση της φρίκης κινείται από τον αμφισβητούμενο χώρο του φανταστικού τρόμου, όπου οι υποστηρικτές του διατείνονται πως μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες και προοπτικές στην προσέγγιση σύγχρονων και επίκαιρων προβλημάτων, στον χώρο του πραγματικού τρόμου ως απόρροια αποτρόπαιων γεγονότων του παρελθόντος, όπως το Ολοκαύτωμα, αλλά και σύγχρονων προβλημάτων, όπως η περιβαλλοντική καταστροφή και «η κουλτούρα του τρόμου» ως απότοκο νεοφιλελεύθερων πολιτικών στον δυτικό κόσμο. Αναμφίβολα η βιβλιογραφία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, ειδικότερα όσον αφορά

στις στρατηγικές προσέγγισης και διδακτικής αξιοποίησης του φανταστικού τρόμου, καθώς στο πλαίσιο της δικής μας εργασίας έγινε μόνο μία ενδεικτική παρουσίαση.

Επίσης θα θέλαμε να επισημάνουμε και να σχολιάσουμε μία αντίφαση που αφορά στη χρήση του όρου «παιδαγωγική της φρίκης» στην ελληνόγλωσση εκδοχή του και καθιστά προβληματική τη χρήση του. Πιο συγκεκριμένα αν ορίσουμε την παιδαγωγική ως την επιστήμη που έχει *« στόχο να βοηθήσει το παιδί και τον έφηβο, να διανύσει ομαλά την εξελικτική του πορεία και να μεταβεί από την κοινωνία των μικρών στην κοινωνία των ωρίμων, εφοδιασμένος με τις δεξιότητες, τις ικανότητες και γενικά την πείρα που οι κοινωνικές συνθήκες απαιτούν, για να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο με αυθυπαρξία και αυτοτέλεια»* (Πυργιωτάκης, 2000: 52-53), δηλαδή με θετικό περιεχόμενο, είναι φανερό πως έρχεται σε αντιδιαστολή με τον όρο «παιδαγωγική της φρίκης», έτσι όπως προσδιορίστηκε στην αρχή του κεφαλαίου, και ουσιαστικά παραπέμπει σε μία αντιπαιδαγωγική στάση και επιλογή, αφού αναφέρεται στην υπερέκθεση των παιδιών και των εφήβων στη φρίκη. Γι'αυτό με τον όρο «παιδαγωγική της φρίκης» θα εννοούμε τη νοητική και συναισθηματική διαχείριση της φρίκης κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής πράξης, όπου και εάν εμφανίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε, στη διδασκαλία των αποτρόπαιων και φρικιαστικών γεγονότων στην Ιστορία με την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών.

2. Η φρίκη και τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα στην Ιστορία

2.1. Η φρίκη και η σχέση της με τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα

Η φρίκη, σύμφωνα με το ηλεκτρονικό λεξικό της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα»,²¹ είναι «ένα έντονα δυσάρεστο συναίσθημα, είναι η ανατριχίλα που νιώθει κάποιος από μεγάλο φόβο ή αποτροπιασμό απέναντι σε κάτι τρομακτικό, απάνθρωπο και αποκρουστικό». Ταυτόχρονα όμως η φρίκη αναφέρεται και σε πράγματα, γεγονότα και ενέργειες που προκαλούν τα παραπάνω δυσάρεστα συναισθήματα ή είναι τα ίδια δυσάρεστα. Ποια είναι όμως αυτά τα φρικιαστικά γεγονότα; Αξίζει άραγε να εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Καταρχάς, είναι βέβαιο πως έχουμε να κάνουμε με ακραίες περιπτώσεις απόκλισης από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό και συνηθισμένο σε μία οργανωμένη κοινωνία, με αρνητικές συνέπειες τόσο για τα άτομα όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Οι αποκλίσεις αυτές συνδέονται με τη βία, τον θάνατο, τη δυστυχία, την εξαθλίωση, το άλγος, τη στενοχώρια, τη διάψευση των ονείρων και την ανατροπή της φυσιολογικής πορείας της ζωής. Γενεσιουργός αιτία αυτών μπορεί να είναι η φύση (για παράδειγμα ένας τυφώνας ή ένα τσουνάμι), κυρίως όμως είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, αν και συνήθως, ακόμη και στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει η έμμεση εμπλοκή του. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως παραδείγματα τέτοιων γεγονότων τους πολέμους, τα εγκλήματα πολέμου και τις μαζικές σφαγές, τις γενοκτονίες, τις εθνοκαθάρσεις, το Ολοκαύτωμα, τη χρήση καταστροφικών όπλων εναντίον της ανθρωπότητας, τις συνέπειες των πολέμων στην καθημερινότητα των ανθρώπων, τον βίαιο θάνατο αμάχων, τον ρατσισμό, τις εκτοπίσεις και την προσφυγοποίηση πληθυσμών, την πολιτική των δικτατορικών ή ολοκληρωτικών καθεστώτων, τη δουλεία, την αποικιοκρατία και τον ιμπεριαλισμό, τις επαναστάσεις, τις κατάφωρες παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την τρομοκρατία, τις φυσικές και περιβαλλοντικές καταστροφές, τις συνέπειες των οικονομικών κρίσεων στη ζωή των ανθρώπων, τις ασθένειες και τις πανδημίες. Ο κατάλογος μπορεί να συνεχιστεί και να εμπλουτίζεται διαρκώς, καθώς η ιστορία βρίθει από επώδυνα και φρικιαστικά γεγονότα.

²¹ Λεξικό της κοινής νεοελληνικής

https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%86%CF%81%CE%AF%CE%BA%CE%B7&dq=

(ανακτήθηκε: 29/4/2023)

Αυτό που διαπιστώνει κανείς από την παραπάνω καταλογοποίηση είναι πως πρόκειται για εξαιρετικά ευαίσθητα, αποτρόπαια και συγκινησιακά φορτισμένα γεγονότα, τα οποία τραυματίζουν ψυχικά και σωματικά τα άτομα που τα βιώνουν, ενώ ο απόηχος της μνήμης τους μετακυλύεται στις επόμενες γενιές και μπορεί να τις επηρεάσει και να τις «τραυματίσει» (διαγενεακό τραύμα). Επαγωγικά καταλήγουμε ότι τα ζητήματα αυτά εμπίπτουν στο θεωρητικό πεδίο των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων στην Ιστορία και καλούμαστε να τα διαχειριστούμε με όρους ιστορικού τραύματος (Παληκίδης, 2020α: 35).

Πώς θα μπορούσαμε όμως να ορίσουμε το ιστορικό τραύμα; Σίγουρα δεν είναι εύκολος ο εννοιολογικός του προσδιορισμός λόγω της «ιατρικογενούς προέλευσής του», αν και έχουν γίνει αρκετές απόπειρες σε διεπιστημονικό επίπεδο (Παληκίδης, 2020α : 13). Ο LaCapra (2001), για παράδειγμα, επηρεασμένος από τη φροϋδική θεωρία, προσδιορίζει το τραύμα ως «μια βιωματική εμπειρία διαμελισμού του υποκειμένου, εξάρθρωσης του εαυτού, που δημιουργεί υπαρξιακά ρήγματα» τα οποία δύσκολα επουλώνονται και ελέγχονται. Προσθέτει ακόμα πως «το τραύμα ως βίωμα είναι η επανάληψη ενός προγενέστερου συμβάντος σε ένα συμβάν που ακολούθησε. Το μεταγενέστερο συμβάν κατά κάποιο τρόπο ανακαλεί το πρότερο συμβάν, πυροδοτώντας την τραυματική αντίδραση, ενώ το άτομο δεν είναι προετοιμασμένο να διαχειριστεί το άγχος» (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 19). Για την Caruth (2016) το «τραύμα» αποτελεί «μία αφόρητη εμπειρία ενός καταστροφικού ή ξαφνικού γεγονότος στο οποίο η αντίδραση είναι ανεξέλεγκτη και η εμφάνιση των βιωμάτων και των παραισθήσεων επανέρχεται συχνά», ενώ για τον Gohlke (2014) «είναι κάτι που συνήθως βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση στο υποσυνείδητο ενός ατόμου, σε μια περιοχή απροσπέλαστη ακόμη και από το ίδιο το υποκείμενο» (όπως αναφέρεται στο Καραντόνα & Τσιλιμένη, 2019: 2). Ο Rüsen (2004) θεωρεί ως ιστορικά τραύματα «τα κατά μοναδικό τρόπο αποτρόπαια ιστορικά γεγονότα» και ορίζει το τραύμα «ως ρήξη, ως λύση της συνέχειας της θεμελιώδους ιστορικής σχέσης που συνδέει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον» ως θρυμματίσμα της «αλυσίδας της χρονικής ακολουθίας» και «ως υπαρξιακό ρήγμα και καταστροφή του ιστορικού νοήματος» (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος, 2015: 224). Η Ασέρ ορίζει το ιστορικό τραύμα με περιγραφικό τρόπο λέγοντας πως πρόκειται για ψυχικό τραύμα που δημιουργείται στις πιο σκληρές και βάρβαρες στιγμές της ιστορίας κατά τη συνάντηση της ιστορίας με τη συνθετότητα μιας προσωπικής ιστορίας. Στην πραγματικότητα αποτελεί ένα εν

δυνάμει ιστορικό τραύμα, καθώς θα πρέπει να ιστορικοποιηθεί, να βρει δηλαδή τη θέση του στο ιστορικό του συγκείμενο. Επομένως το «ιστορικό τραύμα» αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο γεγονός, απότοκο ακραίων καταστάσεων, που αφορά όχι μόνο μία κατάσταση αλλά και το υποκείμενο μέσα σε αυτήν, και είναι δυνατόν να οδηγήσει στην καταστροφή και άμεση ταπείνωση του ανθρώπου, απειλώντας ακόμη και τη σωματική και ψυχική του ακεραιότητα (Ασέρ, 2005: 40).

Τα τραυματικά γεγονότα συνδέονται με δύσκολες, οδυνηρές ή διχαστικές εποχές και γι' αυτό συχνά πρόκειται για θέματα, σύμφωνα με τον Crick (1998: 56), «για τα οποία δεν υπάρχει μία σταθερή ή καθολικά αποδεκτή άποψη, ενώ προβάλλονται γι' αυτά, από σημαντικές ομάδες, αντικρουόμενες εξηγήσεις και λύσεις που διαιρούν την κοινωνία». Έτσι, τα τραυματικά θέματα αποκτούν πολλές φορές και συγκρουσιακό χαρακτήρα μέσα σε μία κοινωνία. Ο R.Stradling (1985) δίνει έναν παρόμοιο ορισμό για τα συγκρουσιακά γεγονότα με την προσθήκη ότι οι ομάδες που υποστηρίζουν τις αντιτιθέμενες απόψεις εκφράζουν και διαφορετικές αξίες. Για τον Quolton και τους συνεργάτες του (2004) είναι τα ζητήματα «για τα οποία ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί σχετικά μ' αυτά, χωρίς να καταλήγει σε αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα». Σύμφωνα μάλιστα με τον πιο αναλυτικό ορισμό του Berg και των συνεργατών του (2003), είναι τα θέματα στα οποία υπάρχουν αξίες και συμφέροντα με ανταγωνιστικό χαρακτήρα, εκδηλώνεται γι' αυτά πολιτική ευαισθησία, προκαλούν έντονα συναισθήματα, ενώ είναι σύνθετα ή έχουν τοπικό ενδιαφέρον (Μαυροσκούφης, 2018: 121). Πολλά από αυτά μπορεί εκτός από συγκρουσιακά να αποδειχτούν και ιδιαίτερα ευαίσθητα λόγω της συναισθηματικής αναστάτωσης και των προκαταλήψεων που προκαλούν, στα οποία μπορεί να εδράζεται η εθνική ή η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών και των γονέων τους (Μαυροσκούφης, 2018.: 135).

Ο όρος «συγκρουσιακά» στη γαλλική βιβλιογραφία ταυτίζεται και με τους όρους «φλέγοντα», «δύσκολα», «ευαίσθητα», «καυτά», «ενοχλητικά», «ακανθώδη», «περίπλοκα» και «κοινωνικά επίμαχα». Σύμφωνα μάλιστα με τον Legardez (2006) τα θέματα αυτά είναι φορείς αβεβαιοτήτων, αμφιβολιών, διαφορετικών και συγκρουόμενων απόψεων για την επικαιρότητα, την πρόοδο της έρευνας και τους φορείς που σχετίζονται με αυτά (όπως αναφέρεται στο Λεμονίδου, 2018α: 203). Ένα τέτοιο θέμα λοιπόν δύναται να αποκτήσει έναν επίμαχο και συγκρουσιακό χαρακτήρα για την κοινωνία, καθώς προκαλεί αντιπαραθέσεις στον δημόσιο χώρο, απασχολώντας συχνά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στο επιστημονικό-γνωστικό

πεδίο, εγείροντας συζητήσεις και διαμάχες στον επιστημονικό και ακαδημαϊκό χώρο και τέλος στη σχολική τάξη, δημιουργώντας αμηχανία και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση τέτοιων ζητημάτων αλλά και των μαθητικών αντιδράσεων σε σχέση με αυτά (Λεμονίδου, 2018α: 203-204).

Επίσης ο όρος «συγκρουσιακά» αναφέρεται σε θέματα που δύσκολα μπορούν να διευθετηθούν προσφεύγοντας σε τεκμήρια, αφού οι εμπλεκόμενες κοινωνικές ομάδες δε συμφωνούν ως προς την εξεύρεση μιας καθολικά αποδεκτής εξήγησης ή λύσης, επιλέγοντας συνήθως τη συναισθηματική οδό (Μαυροσκούφης, 2018: 121-122· Παληκίδης, 2020α: 12). Τα θέματα αυτά κατά βάση αναφέρονται σε εθνικούς μύθους, σε εθνικές ήττες, σε εμφύλιους πολέμους, μαζικές σφαγές και γενοκτονίες, στο Ολοκαύτωμα και γενικότερα σε όλα εκείνα τα γεγονότα και τις καταστάσεις που τα έθνη-κράτη θα επιθυμούσαν να βυθίσουν στη λήθη. Ωστόσο πολλές φορές, παρά τις προσπάθειες αποσιώπησής τους, αναδύονται αιφνிடιαστικά στη συλλογική μνήμη δημιουργώντας προβλήματα στην πρόσληψη του παρελθόντος (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 19-20). Πρέπει ακόμη να σημειωθεί πως τα συγκρουσιακά ζητήματα δεν έχουν σταθερό χαρακτήρα, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές ανάλογα με τον χώρο, τον χρόνο, την περίσταση και τα νέα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας. Έτσι, για παράδειγμα ένα ζήτημα που στο παρελθόν θεωρούνταν συγκρουσιακό μπορεί να έχει πάψει να προκαλεί αντιπαραθέσεις και άλλα ζητήματα να έχουν γίνει επίμαχα. Υπό αυτήν την έννοια όλα τα ζητήματα είναι εν δυνάμει συγκρουσιακά (Παληκίδης, 2020α.: 13 ; Wassermann, 2011: 132-133).

Η θεματική επομένως της παρούσας εργασίας αφορά στη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων εστιάζοντας στα ευαίσθητα ζητήματα της φρίκης και της βίας. Σε αντίθεση με τη συνήθη τακτική του εξοβελισμού αυτών των θεμάτων από τη συλλογική μνήμη θεωρούμε αναγκαία την επώδυνη ανέλκυσή τους από «τα βάθη της λήθης», τη δημόσια επεξεργασία και ιστορικοποίησή τους αλλά και την ένταξή τους στο μάθημα της ιστορίας, ώστε να πάψουν να «στοιχειώνουν» το παρόν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 19-21).

Ειδικότερα, σε σχέση με την ένταξή τους στο μάθημα της ιστορίας, πολλοί είναι οι λόγοι που συντείνουν σε μία τέτοια επιλογή. Καταρχάς, τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα αποτελούν «αναπόσπαστο πυλώνα» για τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς, ενθαρρύνοντας την εξερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων και την πολυπρισματικότητα, επιτρέπουν την αντίληψη και την κατανόηση των γεγονότων μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Δρίκου, 2016: 3). Η πολύπλευρη ανάγνωση

του παρελθόντος αντιτίθεται σε μία μονοδιάστατη και μανιχαϊστική προσέγγισή του αναδεικνύοντας συγχρόνως τα όρια ανάμεσα στη μνήμη και την ιστορία (Λεμονίδου, 2018α: 218). Πράγματι η προσέγγιση των τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων μέσα από την πολυπρισματική σύγκριση των πηγών, τις μεθοδολογικές οπτικές, τις αντικρουόμενες ερμηνευτικές εκδοχές και την ολιστική και πολυπρισματική θεώρηση του παρελθόντος σύμφωνα με τις αρχές της «νέας» Ιστορίας, που υπερβαίνει τις εθνοκεντρικές κανονιστικές αφηγήσεις, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια ιστορικών και ερευνητικών δεξιοτήτων (διατύπωση υποθέσεων, αξιολόγηση τεκμηρίων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κ.ά.) και την ενασχόλησή τους με την ιστορική επιστήμη (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 18 ; Stradling, 2001: 97-99).

Ένας ακόμη λόγος που ενισχύει την εισαγωγή της διδασκαλίας των επίμαχων και αποτρόπαιων γεγονότων στο μάθημα της ιστορίας είναι η έξαρση της τραυματικής μνήμης στην εποχή μας για γεγονότα που έλαβαν χώρα τον προηγούμενο αιώνα σε συνδυασμό με την προώθηση τους στη δημόσια σφαίρα από τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Ματσακαλίδης, 2021: 36). Εκτός από τον άμεσο κίνδυνο της φαλκίδευσης και της στρεβλής παρουσιάσής τους, πολύ σημαντικό είναι ότι αυτά συνεχίζουν να «στοιχειώνουν» το παρόν των κοινωνιών, καθλώνοντας τους φορείς της τραυματικής μνήμης στο παρελθόν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 19-20), και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση του τραυματικού παρελθόντος, ώστε να κινητοποιηθούν οι διανοητικές δυνάμεις που θα συμβάλλουν στον σχηματισμό της ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Ελευθερίου, 2015: 48). Η κατανόηση αυτή προϋποθέτει την ανάλυση, την περιγραφή, την αφηγηματοποίηση και την απεικόνιση του τραυματικού ή επίμαχου ιστορικού γεγονότος, μέσα στο ιστορικό του συγκείμενο (ιστορικοποίηση), βοηθώντας έτσι τους φορείς της τραυματικής μνήμης (άτομα ή ομάδες) να αποστασιοποιηθούν από αυτό με κριτικό τρόπο και σταδιακά να επεξεργαστούν ψυχικά και διανοητικά το τραυματικό παρελθόν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 21). Σύμφωνα με τον Ricoeur στον πυρήνα της αποτραυματοποίησης του γεγονότος βρίσκεται «η εργασία μνήμης»²² η οποία προϋποθέτει τη λογική, κριτική, επιστημονική ανάλυση του

²² Ο Ricoeur κάνει λόγο για τη «δίκαιη μνήμη», δηλαδή τη μνήμη που ισορροπεί ανάμεσα στην υπερβολή και την κατάχρηση από τη μία και την απουσία της από την άλλη. Διευκολύνει τις διεργασίες που σχετίζονται με τη διαγενεακή μεταφορά της μνήμης και την αναζήτηση της αλήθειας, όπως επίσης στην πιο ολοκληρωμένη αναπαράσταση κι ερμηνεία των ακραία τραυματικών και

γεγονότος, λαμβάνοντας υπόψη την επιχειρηματολογία και τις οπτικές όλων των εμπλεκόμενων σε αυτό. Η ιστορική νοηματοδότησή του αποδυναμώνει τον τραυματικό του χαρακτήρα (Κόκκινος, 2015: 15 Λεμονίδου, 2016: 262), ενώ η ορθή διαχείριση των τραυματικών σελίδων του παρελθόντος ανοίγει τον δρόμο της συμφιλίωσης, της κατανόησης, της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα κράτη ή τις εμπλεκόμενες κοινωνικές ομάδες αλλά και της συμφιλίωσης με την ίδια την ιστορική αλήθεια (Λεμονίδου, 2018β: 92,100). Τέλος, μια τέτοια αντιμετώπιση αποτελεί και μία αναδρομική δικαίωση των θυμάτων, συνήθως «ανώνυμων», καλλιεργώντας μια «ηθική της μνήμης», όπως την ονομάζει ο Ricoeur (Παληκίδης, 2020α: 17).

Επιπλέον, η διερεύνηση των τραυματικών και επίμαχων γεγονότων μπορεί να συμβάλει στο να μην λησμονηθούν οι ακραίες μορφές του ιστορικού κακού, να διαφανεί η ηθική και η πολιτική τους διάσταση, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες ως προς αυτά που πρέπει να πράξουν σε ανάλογες καταστάσεις (Γατσωτής, 2017: 28). Έτσι, οι κοινωνίες είναι δυνατόν να αποκτήσουν εκείνα τα «αντισώματα», δηλαδή τη γνώση, την κρίση και τις αξίες, που θα επιτρέψουν την πρόληψη ή την υπέρβαση του απόλυτου κακού, όπως είναι η καταστροφική βία του πολέμου (Δημακοπούλου και συν., 2018: 334-335), υπενθυμίζοντας πως η αδιαφορία εξέθρεψε τη φρίκη με τις ολέθριες συνέπειές της (Λεμονίδου, 2017β: 128). Φαίνεται πράγματι αδιανόητο, όντας μέλη της κοινότητας του «παγκόσμιου χωριού», να ζούμε ανυποψίαστοι για τις συνέπειες που δημιούργησαν στο παρελθόν, αλλά εν δυνάμει δύνανται να προκαλέσουν και στο μέλλον, η έλλειψη κατανόησης, σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, αλληλεγγύης και συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς (Γατσωτής, 2017: 28).

Η συμπερίληψη όμως των συγκρουσιακών θεμάτων στη διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται κατεξοχήν με τη δημοκρατική εκπαίδευση και την πολιτική αγωγή,²³ καθώς οι μελλοντικοί πολίτες καλούνται να ζήσουν σε έναν κόσμο περίπλοκο και αντιφατικό, τον οποίο πρέπει να κατανοήσουν και, όποτε το απαιτούν οι περιστάσεις, να συμμετέχουν σε δημόσιο διάλογο, ώστε να διαχειρίζονται και να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που θα ανακύπτουν (Μαυροσκούφης, 2015: 133;

ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος, 2015: 194). Συνεπώς, δίκαιη είναι η κριτική και αναστοχαστική μνήμη (Παληκίδης, 2020α:52).

²³Η αναγκαιότητα για την ενίσχυση της δημοκρατικής πολιτειότητας μέσα από τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων γίνεται ακόμη πιο μεγάλη, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουμε άνοδο των νεοφασιστικών και νεοναζιστικών μορφωμάτων σε συνδυασμό με μία «κανονικοποίηση» των ολοκληρωτικών ιδεολογιών (Δεκατρή, 2020: 351).

Stradling, 2001: 102). Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία αμφιλεγόμενων θεμάτων στην Ιστορία είναι απαραίτητη για να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, δεδομένου ότι αυτά τις περισσότερες φορές εμπλέκονται σε συγκρούσεις (Wassermann, 2011: 134-135). Η ανάδειξη επίμαχων ζητημάτων στην ιστορική εκπαίδευση, μέσα από αντικρουόμενες πηγές και αλληλοαναιρούμενες ερμηνευτικές εκδοχές για το ιστορικό παρελθόν, συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της πολιτειότητας, δηλαδή την άσκηση του ρόλου του «πολλαπλά ενημερωμένου και υπεύθυνου πολίτη» σε μία συμμετοχική και πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 29). Η ενασχόληση με αυτά αποτελεί πολιτική ανάγκη, γιατί στοχεύει στη δημιουργία των μελλοντικών πολιτών τους οποίους η πολιτεία θα πρέπει να προετοιμάσει κατάλληλα, ώστε να ανέχονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, την πολιτική, ιδεολογική, θρησκευτική και κοινωνική σύγκρουση υπό το πρίσμα της ειρήνης (Δρίκου, 2016: 3). Εξάλλου οι μαθητές/τριες που έχουν διδαχθεί επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι εμφανίζουν πιο θετικές πολιτικές στάσεις, μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή στον πολιτικό βίο, όπως επίσης πιο αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες στην κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας (Μαυροσκούφης, 2018: 125). Άλλωστε η ύπαρξη επίμαχων και συγκρουσιακών γεγονότων είναι στην καθημερινότητα των ανθρώπων και είναι αφελές και επικίνδυνο να εθελουφλούμε αγνοώντας την ύπαρξή τους και ενοχοποιώντας το δικαίωμα στη διαφωνία και τη διαφορετική στάση. Με άλλα λόγια, με τη διδασκαλία των επίμαχων ιστορικών ζητημάτων προετοιμάζουμε δημοκρατικά σκεπτόμενους πολίτες, ικανούς να διαχειρίζονται με ειρηνικό και εποικοδομητικό τρόπο συγκρουσιακές καταστάσεις στο παρόν και στο μέλλον της ζωής τους, υπερβαίνοντας τα όρια του ατομικού και ομαδικού συμφέροντος για χάρη του κοινωνικού (Παληκίδης, 2019: 523· Παληκίδης, 2020α: 17).

Συνοψίζοντας «η παιδαγωγική της φρίκης» συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων, η εισαγωγή των οποίων στην ιστορική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητές/τριες, ώστε να μνηθούν στην ιστορική επιστήμη, αλλά και να αναπτύξουν τη δημοκρατική πολιτειότητα, που θα τους επιτρέπει να λειτουργούν ως δημοκρατικά σκεπτόμενοι πολίτες, ανοιχτοί στον

διάλογο και στο δικαίωμα της διαφωνίας με όρους φιλειρηνικούς, διασφαλίζοντας την κοινωνική ευημερία και προλαμβάνοντας το απόλυτο κακό και τη φρίκη.

2.2. Δυσκολίες, κίνδυνοι και περιορισμοί κατά τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων

Είναι φανερό, από όσα ειπώθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, πως η εισαγωγή ευαίσθητων, τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων στη σχολική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες. Το ερώτημα που τίθεται «δεν είναι αν πρέπει να διδάξουμε τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα αλλά πώς πρέπει να τα διδάξουμε» (Stradling, 2001: 101). Παρά τις όποιες καινοτόμες προσπάθειες στο μάθημα της ιστορίας στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία των τραυματικών γεγονότων αναμφίβολα προσκρούει σε εμπόδια και ενέχει κινδύνους και δυσκολίες και γι' αυτό απαιτούνται στοχευμένοι και προσεκτικοί χειρισμοί.

Καταρχάς, το ίδιο το σχολικό μάθημα της ιστορίας, στις χώρες του δυτικού κόσμου και κυρίως στην Ελλάδα, παραμένει ένα αυταρχικό και μονοδιάστατο γνωστικό αντικείμενο, εμποτισμένο από την εθνοκεντρική αντίληψη που οδηγεί στο δίπολο «Εμείς» έναντι των «Άλλων», επισκιάζοντας την έννοια της ετερότητας με αισθήματα ξενοφοβίας, ρατσισμού και μισαλλοδοξίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 15 · Μαυροσκούφης και συν., 2018: 282-283). Κατασταλτικό ρόλο στην επεξεργασία των επίμαχων θεμάτων παίζει και η κρατική ιδεολογία, η οποία στο πλαίσιο της πολιτικής ορθότητας σε συνδυασμό με τα δόγματα του δημοκρατικού πατριωτισμού, ενθαρρύνει την αποσιώπηση των διαχωρισμών, των αντιθέσεων και των συγκρούσεων στοχεύοντας στην ανάδειξη των κοινών βιωμάτων και στάσεων (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018 : 28).

Παρ' όλη την εξέλιξη της διδακτικής επιστήμης και της ερευνητικής πράξης στον πανεπιστημιακό χώρο, στο σχολείο παρατηρούνται ακόμη φαινόμενα αναχρονιστικής παιδείας. Συγκεκριμένα, η έμφαση στη γεγονοτολογία, στον θετικισμό, στη μία και μοναδική ιστορική αλήθεια, όπως τουλάχιστον αυτή προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια, στη δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία σε συνδυασμό με τη μονολιθικότητα των μαθησιακών διαδικασιών, που στηρίζονται στην απομνημόνευση της δηλωτικής γνώσης, κάνουν το μάθημα αδιάφορο και πληκτικό για τους μαθητές (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 35· Κουλούρη, 2019: 13).

Επίσης, η απουσία των τραυματικών γεγονότων από τα αναλυτικά προγράμματα²⁴ ή η προσέγγισή τους με επιδερμικό και αποπλαισιωμένο τρόπο από το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι, με απλή και περιορισμένη παράθεση στα σχολικά βιβλία, σε συνδυασμό με την παρουσίαση από πολλούς εκπαιδευτικούς της επιστημονικής γνώσης ως αδιαμφισβήτητης και αντικειμενικής, έχουν ως λογική συνέπεια την αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν πως η γνώση είναι παροδική και περιέχει αξίες (loaded with values), όπως επίσης ότι ο χαρακτήρας της είναι συγκρουσιακός κι επιδέχεται αμφισβήτηση (Ελευθερίου, 2015: 52 · Ματσακλίδης, 2021: 49). Μια τέτοια αντιμετώπιση της γνώσης, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο αυθεντίας, δημιουργεί έναν πρόσθετο κίνδυνο, αυτόν της χειραγώγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν παρουσιάζονται απόψεις και άλλες εκτιμήσεις σαν να είναι γεγονότα, με μεροληπτικό τρόπο, αποσιωπώντας άλλες ερμηνείες (Crick, 1998: 58 ; Μαυροσκούφης, 2018: 126).

Αντιστάσεις υπάρχουν και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, χωρίς φυσικά να αποκλείεται η ύπαρξη εκείνων²⁵ που όχι μόνο θεωρούν τη συμπερίληψη των τραυματικών γεγονότων στο μάθημα της ιστορίας ωφέλιμη αλλά προσπαθούν και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία υπερβαίνοντας τα «εσκαμμένα» (Μαυροσκούφης, 2018: 137-138). Αρκετοί εντούτοις δεν είναι πρόθυμοι για κάτι τέτοιο, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το τελευταίο κείμενο Οδηγιών και Αρχών για τη Διδασκαλία της Ιστορίας του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018): «Συχνά υπάρχει απροθυμία να εξετάσουμε γεγονότα που θεωρούνται οδυνηρά, τραγικά, ταπεινωτικά και διχαστικά. Υπάρχει φόβος ότι η αναφορά σε αυτά μπορεί να ανοίξει ξανά τις πληγές, να παροξύνει τις

²⁴ Η ουσιαστική προσπάθεια μεταβολής της σχολικής ιστορίας, στο πλαίσιο των επιταγών της σύγχρονης μορφής ιστορικής εκπαίδευσης, στην Ελλάδα έγινε μόλις το 2018-2019, με τη συγγραφή και θεσμοθέτηση του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας 2018-2019 (ΦΕΚ 2020/03-06-2019B'). Δυστυχώς όμως ακυρώθηκε η εφαρμογή του με την αλλαγή της πολιτική ηγεσίας.

²⁵ Οι Kitson και McCully(2005) προτείνουν, με βάση έρευνά τους για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων, λαμβάνοντας υπόψη εκτός από τις σπουδές, την κουλτούρα του σχολείου αλλά και τις πολιτικές θέσεις των εκπαιδευτικών κατέληξαν στην παρακάτω τυπολογία: 1)Υπάρχει η ομάδα των εκπαιδευτικών που αποφεύγει τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών, καθώς δε συμφωνεί με την άποψη ότι είναι έργο των δασκάλων να εντάσσουν τα επικίνδυνα αυτά θέματα στη διδασκαλία τους. 2) Υπάρχει η ομάδα των εκπαιδευτικών που τα διδάσκει εφόσον περιέχονται στην ιστορική διαδικασία αλλά δεν ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εξερευνήσουν με ενεργητικό τρόπο τις ρίζες της σύγκρουσης. 3)Τέλος, υπάρχει και ο δάσκαλος που δε φοβάται να υπερβεί τα «εσκαμμένα». Θεωρεί ωφέλιμη τη συμπερίληψή τους στο μάθημα της ιστορίας και δημιουργεί ευκαιρίες για να τα εντάξει, συνδέοντας συνειδητά το παρελθόν με το παρόν (Μαυροσκούφης, 2018:137-138)

διαιρέσεις και να προκαλέσει προστριβές μέσα και έξω από την τάξη» (Παληκίδης, 2020α: 16). Στην απροθυμία των εκπαιδευτικών έρχονται να προστεθούν η ανασφάλεια και η μειωμένη αυτοπεποίθησή τους που πηγάζουν από την ελλιπή παιδαγωγική τους κατάρτιση, την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης γύρω από την έννοια των επίμαχων και την απουσία των κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών για την προσέγγιση των δύσκολων αυτών θεμάτων (Zembylas & Kambani, 2012: 111-112; Κοσμάς, 2020: 50; Τ.Ε.Α.Σ.Η., 2007: 14-15).

Πράγματι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών ζητημάτων είναι σημαντικός και απαιτητικός προκειμένου να διατηρηθούν οι ισορροπίες και να παραχθεί η γνώση. Οι λανθασμένοι χειρισμοί ελλοχεύουν κινδύνους, όπως είναι η απώλεια του ελέγχου της τάξης ή η απογοήτευση και η δυσφορία των μαθητών οι οποίες επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι, κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί, κατά την προσέγγιση δύσκολων ζητημάτων, προκειμένου να μη διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία της τάξης, οδηγούνται στην «ουδετεροποίηση» και «αποφόρτιση» των ζητημάτων αυτών, εμποδίζοντας όμως με αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών γι' αυτά αλλά και την κατανόησή τους. Άλλοτε πάλι στην προσπάθειά τους να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους επιτείνουν τον επίμαχο χαρακτήρα τους προκαλώντας ρήξη μέσα στην τάξη και ιδεολογικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές (Κογκούλη, 2016: 62· Λεμονίδου, 2018α: 204).

Ωστόσο υπάρχουν και άλλες δυσκολίες σε σχέση με τη διδασκαλία των τραυματικών γεγονότων. Μια από αυτές θεωρείται η ανασταλτική λειτουργία του θεσμικού πλαισίου στην εισαγωγή των συγκεκριμένων θεμάτων στην εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την αποσπασματικότητα της γνώσης, την περιχαράκωση των διδακτικών αντικειμένων και τη γραφειοκρατική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη λογική του αναλυτικού προγράμματος, που δημιουργεί πίεση για την κάλυψη μεγάλης έκτασης ύλης σε περιορισμένο χρόνο, γεγονός που εμποδίζει την αναλυτική πραγμάτευση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων. Αρνητική επίδραση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ασκεί και η χρήση ακατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, αποσπασματικών και μονόπλευρων, όπου ο εμπλουτισμός του μαθήματος κρίνεται αναγκαίος και συνδέεται με την επάρκεια του διδάσκοντα. Πολλές φορές μάλιστα έχουν διατυπωθεί παράπονα για την έλλειψη ικανοποιητικού διδακτικού υλικού και την αδυναμία πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε ενδεδειγμένους πόρους (Κοσμάς, 2020: 49-50;

T.E.A.C.H., 2007: 14-15). Μία επιπρόσθετη δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η επιλογή της κατάλληλης ηλικιακής ομάδας για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων θεμάτων σε συνδυασμό με την ορθή παιδαγωγική στόχευση (Αποστολίδου, 2019: 162-163). Αρκετοί είναι μάλιστα κι εκείνοι που αναρωτιούνται αν οι μαθητές διαθέτουν την απαραίτητη συναισθηματική και διανοητική ωριμότητα για την αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να αναστατωθούν, οπότε είναι προτιμότερη η αποφυγή τους (Zembylas & Kambani, 2012: 111; Wassermann, 2011: 135).

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών θεμάτων είναι ο ρόλος των γονιών. Η αποφασιστική παρέμβαση και αντίδραση των τελευταίων, οι οποίοι πιθανόν να δυσφορούν από τη διδασκαλία τραυματικών γεγονότων λόγω των συντηρητικών τους απόψεων για τον ρόλο του σχολείου ή να ανησυχούν μήπως η εισαγωγή τέτοιων ζητημάτων προσβάλει την κοσμοαντίληψη των παιδιών τους, κάνει τους εκπαιδευτικούς απρόθυμους στην ενασχόλησή τους με αυτά τα ζητήματα (Κογκούλη, 2016: 139-140· Κοσμάς, 2020: 52). Τον δισταγμό των εκπαιδευτικών εντείνουν και οι αντιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Συχνά ακόμη και η παραμικρή προσπάθεια εισαγωγής τέτοιων θεμάτων δαιμονοποιείται ως υπαίτια εξάλειψης των εθνικών ιδιαιτεροτήτων και άμβλυνσης της εθνικής συνείδησης των μαθητών/τριών, οδηγώντας στην καχυποψία, την οργή, την ανησυχία και τις έντονες αντιπαραθέσεις στο πεδίο της Δημόσιας Ιστορίας (Κόκκινος, 2003: 146-148· Παληκίδης, 2020α: 12-13).

Αντιστάσεις όμως υπάρχουν και από την πλευρά των μαθητών/τριών αναφορικά με τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά δεν προσέρχονται στο σχολείο με τη σκέψη τους *tabula rasa* αλλά μεταφέρουν απόψεις και εγκαθιδρυμένα νοητικά σχήματα για την εθνοτική και πολιτισμική τους ταυτότητα ως αποτέλεσμα των άτυπων μορφών εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί εκτός σχολείου. Κατά την επαφή τους με τα ερμηνευτικά σχήματα που προβάλλει το σχολείο ή η ιστορική επιστήμη συχνά προκαλείται γνωστική σύγκρουση, η οποία όμως δεν οδηγεί εύκολα στον μετασχηματισμό της βιωμένης γνώσης, όταν αυτή διαφοροποιείται από την κυρίαρχη ή την επιστημονική (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 29-30). Όταν μάλιστα πρόκειται για πολυπολιτισμικές τάξεις εκεί μπορεί να παρεισφρήσουν πολλές εκδοχές τραυματικής μνήμης και γι' αυτό παρατηρείται το

φαινόμενο του διαγκωνισμού μνημών ή του «κοινοτισμού²⁶», καθώς η κάθε ομάδα περιχαράκωνεται διεκδικώντας τη δική της αλήθεια στον δημόσιο χώρο. Έτσι το σχολείο κινδυνεύει να μετατραπεί από τόπος γνώσης σε τόπο «μνημονικών συγκρούσεων», ενώ οι ίδιες οι ομάδες-θύματα αδυνατούν να επεξεργαστούν το συλλογικό τραύμα (Λεμονίδου, 2013: 51).

Στις αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία των τραυματικών ζητημάτων πρέπει να προστεθούν και ο διάχυτος παροντισμός, ο προοδοκεντρισμός και ο ιστορικός φρονηματισμός που αναπόφευκτα τους οδηγούν στην υποτίμηση του παρελθόντος και στην υποβάθμιση της κοινωνικής χρησιμότητας της ιστορικής επιστήμης. Αυτό συμβαίνει, γιατί, κατά την άποψή τους, η τελευταία δεν κατορθώνει, με τη γνώση που παρέχει για το παρελθόν, να προφυλάξει τις μελλοντικές γενιές από την επανάληψη αρνητικών φαινομένων, όπως είναι οι συγκρούσεις, οι διχασμοί, οι καταστροφές και οι πρακτικές εξόντωσης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 27-28).

Μια άλλη πιθανή αντίδραση των μαθητών, που δυσχεραίνει τη διδασκαλία των τραυματικών ζητημάτων στο μάθημα της ιστορίας, είναι η εκδήλωση αδιαφορίας γι'αυτά είτε γιατί δεν εμπίπτουν στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων τους είτε ως αμυντική αντίδραση στον κίνδυνο του ψυχικού τους τραυματισμού από αυτά. Μπορεί ακόμη να προκληθούν και έντονες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, όταν τα ζητήματα αυτά αγγίξουν ευαίσθητες προσωπικές πτυχές (Κοσμάς, 2020: 48, 64). Κάποιοι/ες μαθητές/τριες πάλι μπορεί να εκδηλώνουν διστακτικότητα για τη συμμετοχή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τις συζητήσεις από φόβο να εμπλακούν σε άγνωστες μέχρι τότε γι'αυτούς πρακτικές ή μήπως επηρεαστούν αρνητικά οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους. (Κοσμάς, 2020: 64· Λεμονίδου, 2018α: 204). Μερικοί μάλιστα ανησυχούν μήπως αμφισβητήσουν «την αυθεντία» του/της εκπαιδευτικού με αρνητικές συνέπειες, εκφράζοντας διαφορετικές απόψεις από αυτόν/-ήν όντας μέλη περιθωριοποιημένων ομάδων κι έχοντας βαθιά πίστη στην εγκυρότητα της θέσης τους. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών ενδέχεται να περιορίσουν την κριτική τους σκέψη και την ιστορική τους κατανόηση, ενώ υπάρχει ο κίνδυνος της συναισθηματικής τους αναστάτωσης δίνοντας στο μάθημα έναν τόνο μελοδράματος και ηθικολογίας (Κοσμάς, 2020: 64- 65).

²⁶ Πρόκειται για μικρές ή μεγάλες άτυπες ομάδες ή κοινότητες μέσα στη σχολική τάξη με κοινή ιστορική μνήμη (Λεμονίδου,2013:51).

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως η προσέγγιση των ευαίσθητων, επίμαχων και τραυματικών γεγονότων, στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας, αποτελεί ένα σύνθετο παιδαγωγικό αλλά και ιστοριογραφικό διακύβευμα. Πώς λοιπόν θα επιτευχθεί μία κριτική προσέγγιση των επίμαχων και τραυματικών πτυχών του παρελθόντος, χωρίς να οδηγηθούμε στην απώθηση, την εξιδανίκευση, την αποσιώπηση και πολύ περισσότερο στην παρερμηνεία τους;

2.3. Παιδαγωγικές προϋποθέσεις και διδακτικές στρατηγικές στη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων

Η ενασχόληση με τα ευαίσθητα και επίμαχα ζητήματα προϋποθέτει τον συστηματικό διδακτικό σχεδιασμό από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού μέσα σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο σύμφωνα με τις αρχές της «νέας» Ιστορίας²⁷ και της παιδαγωγικής επιστήμης, έχοντας ως θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο τις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες της μάθησης, την ταξινομία των διδακτικών στόχων του Bloom και τη θεωρία «των πολλαπλών τύπων ευφυΐας» του Gardner σε συνδυασμό με τη χρήση των ομαδοσυνεργατικών, διερευνητικών και ανακαλυπτικών μορφών μάθησης (Δεκατρή, 2020:350· Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 31-32· Μπρεντάνου,2013:171). Επίσης, εκτός από τον συστηματικό και ενδεδειγμένο σχεδιασμό από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, γεγονός που αποτελεί το κλειδί για τη διδασκαλία των επίμαχων γεγονότων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να προβάλλονται η πολυπλοκότητα και οι πολλαπλές προοπτικές των αμφιλεγόμενων θεμάτων, ενώ όλος ο σχεδιασμός οφείλει να στηρίζεται στην ισορροπία και τη δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο αυτό, η Ιστορία πρέπει να παρουσιάζεται ως ένα θέμα ανοιχτό σε συζήτηση και ερμηνεία, στο οποίο είναι δυνατές οι διαφορετικές και ανταγωνιστικές απόψεις για το ίδιο γεγονός (Wassermann, 2011: 137).

²⁷ «Τα χαρακτηριστικά της «νέας» Ιστορίας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: (1) Η «νέα» ιστορία διακρίνεται για την ολική, σφαιρική ή πολυδιάστατη προσέγγιση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. (2) Εστιάζει στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές του ανθρώπινου γίγνεσθαι, χωρίς όμως να παραβλέπει το «επιφανειακό» επίπεδο των γεγονότων. (3) Διερευνά ερωτήματα που ξεπερνούν κατά πολύ τα στενά πλαίσια της εθνοκεντρικής ιστορίας. (4) Θέτει σε ίση -ή / και ανώτερη- βάση την ιστορική ανάλυση σε σύγκριση με την ιστορική αφήγηση. (5) Ενδιαφέρεται για τις τομές, τις ρήξεις, χωρίς να παραβλέπει και τις συνέχειες, ιδιαίτερα της μακράς διάρκειας. (6) Δίνει έμφαση στη συνεχή καινοτομία και αναθεώρηση των χρησιμοποιούμενων επιστημολογικών και μεθοδολογικών εργαλείων, εγκαταλείποντας το θετικιστικό παράδειγμα προς όφελος της πολυπρισματικότητας. (7) Στο επίπεδο της διδακτικής και αναφορικά με τους σκοπούς της ιστορικής μάθησης, η διδακτική της «νέας» ιστορίας επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και συνδέει την ιστορική παιδεία με την ιδιότητα του πολίτη εκείνου που πρόκειται να ζήσει σε μια πλουραλιστική, δημοκρατική και πολυπολιτισμική παγκόσμια κοινωνία. (8) Στο επίπεδο της διδακτικής, επίσης, η «νέα» ιστορία αντιμετωπίζει τις πηγές ως επεξεργάσιμα (worklike) ίχνη, monumenta ή μνημεία που επιδέχονται κριτική ερμηνεία». (Βούρη & Γατσωτής, 2011:41-42).

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας του αυξημένου ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων ζητημάτων σε συνδυασμό με τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που περικλείει η διδακτική τους προσέγγιση, υπήρξε μεγάλη βιβλιογραφική παραγωγή²⁸ εκτεινόμενη από τα ζητήματα της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και της δημιουργίας ενός ευνοϊκού κλίματος εντός της τάξης ως τη διδακτική διαχείριση αυτών των ζητημάτων (Κοσμάς, 2020: 78-79).

Η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδακτική προσέγγιση των επίμαχων ζητημάτων είναι πολύ σημαντική, εφόσον είναι αυτοί/-ές που θα αποφασίσουν για το θέμα το οποίο θα αξιοποιηθεί διδακτικά αλλά και για τον τρόπο προσέγγισής του, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται να εργαστούν. Γι' αυτό είναι αναγκαία η επαγγελματική τους κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν με επιδέξιο και ευέλικτο τρόπο τις κατάλληλες παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές στρατηγικές, διαφορετικά το τελικό αποτέλεσμα δε θα είναι τίποτα άλλο από ένα κήρυγμα « πάγιων αντιλήψεων σε ένα προκαθορισμένο περιβάλλον» (Αποστολίδου, 2019: 168· Κοσμάς, 2020: 81). Στο δύσκολο αυτό εγχείρημα των εκπαιδευτικών σημαντική είναι η δημιουργία (ηλεκτρονικών) δικτύων συνεργασίας αλλά και η αρωγή της διοίκησης της εκπαίδευσης και της διεύθυνσης του σχολείου σε συνδυασμό με την ύπαρξη ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών και μιας ανοιχτής σχολικής κουλτούρας (Μαυροσκούφης, 2018: 137).

Εκτός από την επάρκεια και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να υπάρξουν και κάποιες βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχημένη έκβαση της διδασκαλίας των τραυματικών και επίμαχων γεγονότων. Μία από τις πρώτες που πρέπει να λάβει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός είναι «η χαρτογράφηση»

²⁸Υπάρχει πολύ σχετικό υλικό αναρτημένο στο διαδίκτυο από πανεπιστήμια και ιδιώτες με πρακτικούς κανόνες για τη διαχείριση των δύσκολων αυτών ζητημάτων (Κοσμάς, 2020: 79). Ενδεικτικά αναφέρουμε: *Handling Controversial Topics in Discussion* <https://crlt.umich.edu/tstrategies/tshctd>
Inclusive Practices for Managing Controversial Issues <https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/Content/Resources/Teaching-Controversial-Issues/Inclusive-Practices-for-Managing-Controversial-Issues-Flinders-University-Australia.pdf>
Daring to debate: Strategies for teaching controversial issues in the classroom https://www.academia.edu/6845261/Daring_to_debate_Strategies_for_teaching_controversial_issues_in_the_classroom
(ανακτήθηκαν: 23/12/2022)

Επίσης από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία: Carrington & Troyna, 1988; Claire & Holden, 2007; Stradling, Noctor, & Baines, 1984) and journal articles (e.g., Dearden, 1981; Dewhurst, 1992; Ersoy, 2010; Hand, 2008; Hand & Levinson, 2011; Hess, 2002, 2004, 2005; Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004) to practical guides and resources for teachers (e.g., British Historical Association, 2007; Countryside Foundation for Education, 2002; Citizenship Foundation, 2003; Oxfam, 2006.

των προσωπικών του/της αντιλήψεων, όπως επίσης και των μαθητών/-τριών και της κοινότητα στην οποία ανήκουν. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εξετάσει και να προβληματιστεί πάνω στις δικές του/της αξίες και πεποιθήσεις σε σχέση με το ζήτημα που θα απασχολήσει τη σχολική τάξη αλλά και στον τρόπο που τυχόν θα επιδράσουν αυτές στην οπτική και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του. Επίσης θα μπορέσει να συνεκτιμήσει τις περιοριστικές παραμέτρους που πιθανόν θα ανακύψουν, ώστε να σχεδιάσει με εύστοχο τρόπο τη διδακτική του προσέγγιση και να επιλέξει ένα πρόσφορο θέμα για την τάξη του (Κογκούλη, 2016: 64· Κοσμάς, 2020: 79). Ακόμη, δεν πρέπει να λησμονεί ότι οι μαθητές/τριες είναι φορείς συγκεκριμένων απόψεων και εμπειριών, στοιχεία που επηρεάζουν την ιστορική τους συνείδηση. Αυτό σημαίνει πως οφείλει να προσεγγίσει την ιστορική τους συνείδηση σε δύο επίπεδα, «το υφιστάμενο και το προσδοκώμενο». Βασική του/της επιδίωξη θα πρέπει να είναι η απόκτηση από την πλευρά των μαθητών του μιας γενετικής ιστορικής συνείδησης²⁹ μέσα από διεργασίες που περιλαμβάνουν τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, τη διεύρυνση των οπτικών τους και την εμβάθυνση των ιστορικών ερμηνειών με κριτικό τρόπο (Παληκίδης, 2020α: 51).

Για ένα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα, κατά τη διδασκαλία δύσκολων ιστορικών θεμάτων, σημαντική θεωρείται και η εδραίωση μιας ανοιχτής σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα μέλη της τάξης αλλά και των μελών της τάξης μεταξύ τους, όπως επίσης και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος με σαφείς κανόνες. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών και η ενεργή εμπλοκή τους, ενώ ενθαρρύνονται να μιλήσουν ακόμα και αυτοί/ές που συνήθως σιωπούν λόγω μειωμένης αυτοπεποίθησης και φόβου απόρριψης από την ομάδα. Η ελεύθερη έκφραση προϋποθέτει την έκφραση λογικών απόψεων, συχνά αντίθετων από εκείνες του/της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών/τριων, ακόμα και τη διατύπωση ακραίων απόψεων που όμως διατυπώνονται καλοπροαίρετα και χωρίς επιθετικότητα, αναδεικνύοντας τις αντίθετες απόψεις (Crick, 1998: 98; Κογκούλη, 2016: 63; Κοσμάς, 2020: 79). Πρόκειται ουσιαστικά για μία συνθήκη που ευνοεί και ενθαρρύνει τον εποικοδομητικό διάλογο

²⁹ «Η γενετική ιστορική συνείδηση είναι απολύτως συναφής με την ιστορική σκέψη (για ορισμένους ερευνητές οι δύο αυτές έννοιες παρουσιάζουν σημαντικές επικαλύψεις) και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα παραπέμπουν στην πολυδιάστατη, κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση του σύγχρονου ιστορικού λόγου» (Πρόγραμμα σπουδών ιστορίας, 2018-2019). Οι μαθητές, σύμφωνα με την κλίμακα του Jörn Rüsen, είναι συνήθως φορείς παραδειγματικής ιστορικής συνείδησης, δηλαδή πιστεύουν ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται και ότι οι άνθρωποι μπορούν να διδαχτούν από τα λάθη του παρελθόντος (Παληκίδης, 2020α:51).

στο πλαίσιο της τάξης. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να ακούει με προσοχή και σεβασμό τις απόψεις των μαθητών/-τριών, ενθαρρύνοντας την ισότιμη συμμετοχή τους και μώνοντας τους στις τεχνικές του διαλόγου. Γι'αυτό είναι καλό να διαμορφωθούν εκ των προτέρων οι κανόνες διεξαγωγής του διαλόγου από τον/την εκπαιδευτικό ή σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες και να υπενθυμίζονται σε τακτά διαστήματα (Κογκούλη,2016:62-63· Κοσμάς, 2020: 80). Ο Levinson κάνει λόγο για ένα πλαίσιο «επικοινωνιακών αρετών», όπου περιλαμβάνονται ο καθορισμός των όρων διεξαγωγής της συζήτησης, η ηθική υποχρέωση για ειλικρίνεια, η ελευθερία έκφρασης, η ισότητα, ο σεβασμός, η προθυμία για αλλαγή απόψεων (Levinson, 2006: 1213-1214).

Ο παραγωγικός και αποτελεσματικός διάλογος γύρω από τα επίμαχα ζητήματα, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την ανάληψη διαφορετικών ρόλων, όπως τον έλεγχο της εγκυρότητας των απόψεων που κατατίθενται και την υποστήριξη της αντίθετης άποψης ως «δικηγόρος του διαβόλου» σε περίπτωση αποσιώπησης ή μη επαρκούς παρουσίας της (Λεμονίδου, 2018α: 207). Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη για τη διαφύλαξη της ηρεμίας μέσα στην τάξη η οποία ενδέχεται να διαταραχθεί από τη διατύπωση προσβλητικών σχολίων λόγω της συναισθηματικής φόρτισης της συζήτησης (Κοσμάς, 2020: 75-76). Αποβλέπει πάντα στη διευκόλυνση των μαθητών να κατανοήσουν τα δύσκολα αυτά ζητήματα αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και την πολυπλοκότητά τους. Τέλος, καλεί τους/τις μαθητές/τριες να προχωρήσουν στην έρευνα και την αξιολόγηση αυτών των ζητημάτων με υπευθυνότητα και πάντα μέσα στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο αλλά και στη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό. Με το πέρας της συζήτησης αναγκαίως κρίνεται ο αναστοχασμός μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις για τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της όλης διαδικασίας αλλά και των ορίων της επιστημονικής γνώσης (Λεμονίδου,2018α.: 207-208).

Σε σχέση με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού τίθεται και το ζήτημα του βαθμού της προσωπικής εμπλοκής και της στάσης του κατά τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων, ενώ προτείνονται τυπολογίες με κατάλληλες στρατηγικές³⁰.

³⁰ Γύρω από το ζήτημα της εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων έχουν αναπτυχθεί τυπολογίες που ορίζουν τους κανόνες και τις αρχές σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα είναι ουδέτεροι, θα ακολουθούν μία ισόρροπη παρουσίαση των απόψεων σε ένα θέμα

Στην πράξη οι στρατηγικές αυτές δε χρησιμοποιούνται με άκαμπτο τρόπο αλλά επιλέγεται η σύνθεσή τους, με τον εκπαιδευτικό άλλοτε να κρατά ουδέτερη στάση, άλλοτε να κάνει τον δικηγόρο του διαβόλου και άλλοτε να εκφράζει την προσωπική του άποψη, χωρίς να λειτουργεί δεσμευτικά απέναντι στους μαθητές του. Πάντοτε όμως οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τους περιορισμούς που επιβάλλουν το θέμα το οποίο καλείται να διαχειριστεί, το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται και τη σύνθεση της ομάδας των μαθητών του (Κογκούλη, 2016: 71· Κοσμάς, 2020: 81· Μαυροσκούφης, 2018: 132).

Εκτός από «τη στρατηγική με βάση τον ρόλο του εκπαιδευτικού» ξεχωρίζουν ως ιδιαίτερα «ενδιαφέρουσες και εφαρμόσιμες στη διδακτική πράξη», η στρατηγική της «απο-μυστικοποίησης» (de-mystification) και η στρατηγική «με βάση την οργάνωση των πληροφοριών». Η πρώτη αποτελεί μια μαθητοκεντρική επαγωγική διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής και καθοδηγητής των μαθητών, ώστε μέσα από την ανάλυση των επιχειρημάτων που αφορούν στο επίμαχο θέμα οι μαθητές διαμορφώνουν άποψη βασισμένοι στην κριτική ανάλυση, απορρίπτοντας μονόπλευρα επιχειρήματα και απόψεις με ασθενή τεκμηρίωση (Μαυροσκούφης, 2018: 127). Η δεύτερη αναφέρεται στην οργάνωση των πληροφοριών που αφορούν στο υπό εξέταση θέμα και την παρουσίαση μιας έλλογης θέσης σε σχέση με αυτό, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τη «διαλεκτική» μέθοδο (dialectical) η οποία δομείται στη βάση των αντιτιθέμενων οπτικών, την «αιτιολογική» (causative) με την ανάδειξη της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, την «προβληματική» (problematic) η οποία παρουσιάζει το ερευνώμενο θέμα ως πρόβλημα που επιζητεί την επίλυσή του και την «σειραϊκή» (serial) η οποία συνίσταται στην καταλογοποίηση των σχετικών πληροφοριών (Μαυροσκούφης, 2018: 127-131).

Μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση για την προσέγγιση του επίμαχου και τραυματικού παρελθόντος είναι αυτή του R. Stradling, σύμφωνα με την οποία προτείνονται οι ακόλουθες στρατηγικές: Οι «στρατηγικές αποστασιοποίησης» (distancing strategies), οι οποίες στηρίζονται στην εξέταση ιστορικών αναλογιών ή σε αναφορές στο παρελθόν για την αναζήτηση των απαρχών του εξεταζόμενου θέματος και προτείνονται για θέματα ευαίσθητα που μπορεί να διχάσουν την τάξη. Οι «αντισταθμιστικές στρατηγικές» (compensatory strategies) χρησιμοποιούνται σε

ή θα εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις (Κοσμάς, 2020: 73-81). Ο Μαυροσκούφης κάνει λόγο για στρατηγικές με βάση τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Μαυροσκούφης, 2018:130-131)

περιπτώσεις εμμονής των μαθητών σε συγκεκριμένες θέσεις, αποβλέποντας στην ανάδειξη όλων των απόψεων σε σχέση με το προς εξέταση θέμα, ακόμη και των μη δημοφιλών, προκαλώντας γνωστική σύγκρουση. Οι «ενσυναισθητικές στρατηγικές» (empathetic strategies) οι οποίες προκρίνονται, όταν το προς συζήτηση θέμα αφορά μη δημοφιλείς ομάδες, για παράδειγμα μειονότητες, ή βρίσκεται μακριά από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση μπορούν να αξιοποιηθούν παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις ή έμμεσες εμπειρίες που προκύπτουν μέσα από την αξιοποίηση ταινιών, λογοτεχνικών κειμένων, απομνημονευμάτων κ.ά. Τέλος, είναι οι «διερευνητικές στρατηγικές» (exploratory strategies) για ζητήματα που δεν έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια και ο εκπαιδευτικός στοχεύει όχι μόνο στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης αλλά και στην καλλιέργεια αναλυτικών δεξιοτήτων. Για την επίτευξη αυτών των στόχων ενδείκνυται η μέθοδος project και η αξιοποίηση απομνημονευμάτων, ημερολογίων και προφορικής ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2018: 142-143; Stradling, 2001: 106-107).

Οι στρατηγικές αυτές δεν πρέπει να εφαρμόζονται με απόλυτο και άκαμπτο τρόπο ούτε αποτελούν άλλωστε τις μόνες ενδεδειγμένες, αφού δεν υπάρχει ένας μόνο «σωστός» τρόπος διδασκαλίας ή μία ιδανική μεθοδολογία κατάλληλη για όλους τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες και για οποιοδήποτε θέμα. Μπορούν όμως να λειτουργήσουν ως «οδοδείκτες» για τον/την εκπαιδευτικό κατά την προσέγγιση των αμφισβητούμενων και δύσκολων θεμάτων, συνδυάζοντας στοιχεία και από τις τρεις με ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο (IHRA, 2019: 23; Μαυροσκούφης, 2018: 132).

Παράλληλα με τις προαναφερόμενες στρατηγικές σημαντική παράμετρος για την προσέγγιση των επίμαχων ζητημάτων αποτελεί η απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που συνθέτουν την έννοια του «ιστορικού γραμματισμού», δηλαδή τη δυνατότητα κατανόησης του ιστορικού λόγου, τη διαδικασία κατάκτησης της ιστορικής γνώσης και τη συνειδητοποίηση της σχετικότητάς της. Είναι αυτονόητο ότι και ο/η εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει τα δύσκολα αυτά ζητήματα πρέπει να είναι «ιστορικά εγγράμματος». Η κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης μπορεί να γίνει μέσα από την κριτική ανάλυση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση και ερμηνεία πρωτογενών πηγών, τη διασταύρωσή τους, τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους, τη γλωσσική τους ανάλυση και συσχέτιση με δευτερογενείς πηγές και τη διάκριση γεγονότων και ερμηνειών (Κογκούλη, 2016: 73). Οι προτεινόμενες δραστηριότητες

και ασκήσεις σε σχέση με τις πηγές δεν πρέπει να αποβλέπουν σε μία μηχανιστική και τυπική/φορμαλιστική προσέγγισή τους αλλά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από μία εργαστηριακή διδασκαλία (Βούρη & Γατσωτής, 2011: 65). Στις πηγές είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν εικονιστικές πηγές (φωτογραφίες, ντοκουμέντα), λογοτεχνικά αποσπάσματα, προπαγανδιστικά φυλλάδια, οικογενειακά αρχεία, έργα τέχνης, ταινίες τεκμηρίωσης και μυθοπλασίας, βίντεο και μουσική εποχής συνδεδεμένη με τα ιστορικά γεγονότα, ειδήσεις, επισκέψεις σε τόπους μνήμης και πολιτισμού, προφορικές μαρτυρίες και αναπαραστάσεις, γραπτά κείμενα ιστορικών και γενικά, σύμφωνα με τον Percoco, οτιδήποτε δίνει «τροφή για σκέψη» (food for thought), κινώντας το ενδιαφέρον των μαθητών και προκαλώντας έναν εποικοδομητικό διάλογο στη σχολική τάξη (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 63-64). Σημαντική κατά την προσέγγιση των πηγών είναι και η διατύπωση των κατάλληλων ερωτημάτων που αφορούν τη σχέση των υποστηρικτών μιας θέσης με τα κίνητρά τους, τα συμφέροντα, τα αίτια παράλειψης πληροφοριών, τα επιχειρήματα και τις πολιτικές πράξεις και γενικά ερωτήσεις που θα οδηγήσουν στη διαφώτιση του θέματος μελέτης (Μαυροσκούφης, 2018:140; Stradling, 2001: 103-104). Θα πρέπει να προσέξουμε ωστόσο τα ερωτήματα να είναι έτσι διατυπωμένα, ώστε να μην οδηγηθούμε στις συνηθισμένες διδακτικές προσεγγίσεις, με αναμενόμενες και από πριν καθορισμένες απαντήσεις, διατυπωμένες με την τυποποιημένη γλώσσα των γραπτών εξετάσεων (Παληκίδης, 2020α: 43). Από το είδος των ερωτημάτων που θα θέσουμε στις ιστορικές πηγές επηρεάζονται τόσο οι πληροφορίες που θα πάρουμε όσο και το είδος της ιστορικής σκέψης που θα αναπτυχθεί (Παπαδάκη, 2017: 144). Επίσης, μέσα από τη γλωσσική ανάλυση των πηγών οι μαθητές είναι δυνατόν να ανακαλύψουν πιθανές παραπλανητικές αναλογίες (π.χ. σύγκριση της Σπάρτης με τη Σοβιετική Ένωση), τη χρήση συναισθηματικά φορτισμένης γλώσσας, την ηθικοπλαστική χρήση της ιστορίας και τις προκαταλήψεις του δέκτη (Μαυροσκούφης, 2018: 140; Stradling, 2001: 103-104).

Πρωταρχικής σημασίας στην ιστορική μεθοδολογία, αναφορικά με την κατανόηση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων, είναι η έννοια της πολυπρισματικότητας. Πρόκειται για την εξέταση ενός ιστορικού γεγονότος μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ερμηνεύοντας και αναπλάθοντας το ιστορικό παρελθόν με την αξιοποίηση πλήθους και ποικίλων ιστορικών πηγών (Κογκούλη, 2016: 74· Παληκίδης, 2020α: 43-44). Με την πολυπρισματικότητα οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πηγές οι οποίες παρουσιάζουν με διαφορετικό τρόπο το ίδιο

γεγονός ή και συγκρούονται μεταξύ τους. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις δικές τους ερμηνευτικές εκδοχές στηριγμένοι σε ιστορικά τεκμήρια αλλά και να αντιληφθούν την ύπαρξη πολλών ερμηνειών για ένα ιστορικό γεγονός ως απόρροια της ιδεολογίας, του συμφέροντος, της ταυτότητας και των ατομικών εμπειριών εκείνων που τις διατυπώνουν.(Παληκίδης, 2020α.: 44· Σακκά, 2018: 352). Συνειδητοποιούν τις ασάφειες, τις αβεβαιότητες και τις σιωπές των πηγών, αντιστέκονται στη δογματική αλήθεια και είναι έτοιμοι να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους, εφόσον ακούσουν κάτι που δεν είχαν λάβει υπόψη τους. Η διαδικασία αυτή τους μαθαίνει να αντιμετωπίζουν τα επίμαχα ζητήματα με μετριοπάθεια και να γίνονται ανοικτοί στις απόψεις των άλλων, αφού οι ερμηνείες που ο καθένας διατυπώνει έχουν φιλτραριστεί από το δικό του πολιτικό συγκείμενο και τον δικό του τρόπο θεώρησης του κόσμου (Κάββουρα, χ.χ: 148· Παληκίδης, 2020α.: 42). Με όπλο την πολυπρισματικότητα είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα μανιαχίστικά και στερεοτυπικά ερμηνευτικά σχήματα αντίληψης του ιστορικού παρελθόντος, ενώ αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών και επιτυγχάνεται η μύησή τους στο έργο του ιστορικού (Κουλούρη, 2019: 14· Παληκίδης, 2020α.: 44). Χωρίς αυτήν η ιστορία υποβαθμίζεται σε «μια απλή απομνημόνευση δεδομένων» (Ερντέλια και συν., 2005: 16).

Με την ιστορική κατανόηση συνδέεται μία ακόμη σημαντική έννοια, αυτή της ενσυναίσθησης. Ενσυναίσθηση είναι η δεξιότητα του/της μαθητή/τριας να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που υιοθέτησαν οι άνθρωποι μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό-κοινωνικό περιβάλλον στο παρελθόν, βασισμένοι σε τεκμήρια, χωρίς αυτό να σημαίνει την ψυχολογική ταύτιση με τα ιστορικά υποκείμενα³¹. Με την ενσυναίσθηση δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να δουν την ιστορία μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που την έζησαν, να γεφυρώσουν το χάσμα που τους χωρίζει από το παρελθόν αλλά και να συνειδητοποιήσουν την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στον πολιτισμό και τις νοοτροπίες της εποχής μας από εκείνες του παρελθόντος (Μαυροσκούφης, 2018:172· Παληκίδης, 2020α: 48).

³¹Σύμφωνα με τον Prost (1996) η ενσυναίσθηση ως μέθοδος προσέγγισης συνδέεται με το ζήτημα των ηθικών ορίων της κατανόησης σε περιπτώσεις ακραίων και οριακών ιστορικών γεγονότων, όπως του Ολοκαυτώματος. Για να γίνει πιο συγκεκριμένος παραθέτει ένα απόσπασμα από το έργο του Primo Levi *Αν αυτό είναι ο άνθρωπος*: «κατανοώ τη συμπεριφορά και την απόφαση κάποιουσημαίνει τοποθετούμαι στη θέση του, ταυτίζομαι μαζί του. Κανένας φυσιολογικός άνθρωπος δεν θα μπορούσε να ταυτισθεί με τον Χίτλερ, τον Χίμλερ, τον Γκέμπελς... είναι προτιμότερο, ό,τι είπαν και δυστυχώς ό,τι έκαναν, να παραμείνουν ακατανόητα για μας. Πρόκειται για λόγια και πράξεις απάνθρωπες...χωρίς ιστορικό προηγούμενο» (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, χ.χ: 149).

Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να δείχνουν ανοχή και σεβασμό τόσο στους ανθρώπους του παρελθόντος όσο και του παρόντος, προσεγγίζοντας ενσυναισθητικά το παρελθόν όχι μόνο σε επίπεδο χρόνου αλλά και σε επίπεδο ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης. Παράλληλα συνδέουν το μάθημα της ιστορίας με την καθημερινότητά τους, κατανοώντας όχι μόνο τα αίτια και τις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων αλλά και διατυπώνοντας ερωτήσεις, υποθέσεις εργασίας και επιχειρήματα, αξιολογώντας και αμφισβητώντας προϋπάρχουσες γνώσεις και στερεότυπα (Σακκά, 2018: 352).

Εκτός από την ενσυναίσθηση η ιστορική κατανόηση προϋποθέτει και την προσέγγιση των βασικών ιστορικών εννοιών³² από τους μαθητές, δηλαδή θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν και να κατανοούν τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, τις πολλαπλές αιτιότητες, την ιστορική συνέχεια και ασυνέχεια, την ιστορική σημασία, να αξιολογούν τα ιστορικά δεδομένα, να διατυπώνουν ιστορικούς συλλογισμούς, αξιολογικές κρίσεις και ως επακόλουθο αυτών να κατανοούν τις αποκλίνουσες και διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες για το παρελθόν (Κογκούλη, 2016: 73-74· Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 26-27).

Ο/Η εκπαιδευτικός όμως θα πρέπει να έχει κατά νου ακόμη έναν σημαντικό παράγοντα για τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών θεμάτων, το συναισθηματικό φορτίο που αυτά περικλείουν και την ανάγκη επίδειξης της απαιτούμενης ευελιξίας και προσαρμοστικότητας από την πλευρά του/της. Για τους Zembylas & Kambani (2012:112) το «ξεκλείδωμα» της μάθησης σχετικά με τα αμφιλεγόμενα θέματα διδασκαλίας της ιστορίας έγκειται κυρίως στη διαχείριση των συναισθημάτων και όχι τόσο σε μία τεχνοκρατική παιδαγωγική διαχείριση που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις διδακτικές παιδαγωγικές πρακτικές και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Γι'αυτό είναι σημαντικό τα προγράμματα σπουδών να περιλαμβάνουν όχι μόνο στόχους που αφορούν στο περιεχόμενο, δηλαδή τι συνέβη, αλλά και στόχους συναισθηματικούς και νοητικούς, όπως επίσης αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Παληκίδης, 2020β³³). Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για διχασμένες κοινωνίες, όπως στη Βόρεια Ιρλανδία ή στη Βοσνία-

³² Πρόκειται για τις δευτερογενείς ή διαδικαστικές ιστορικές έννοιες (second order /procedural concepts of history) (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018:26). Δεν αφορούν μόνο την ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων αλλά και ζητήματα επιστημολογικού περιεχομένου (Παληκίδης,2020α: 41).

³³ Κείμενο του Α. Παληκίδη στον Παρατηρητή της Θράκης με θέμα: Διδάσκοντας ιστορία σε συγκρουσιακές κοινωνίες: η περίπτωση της Κύπρου.
<https://www.paratiritis-news.gr/politismos/angelos-palikidis-epikouros-kathigitis-didaktikis-istorias-sto-tie-dpth/> (ανακτήθηκε: 6/1/2023)

Ερζεγοβίνη, για την προσέγγισή των ευαίσθητων θεμάτων λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο η στάση της εκάστοτε κοινωνίας και οι διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της αλλά και «ένα πλέγμα συστάσεων». Αυτό καταρχάς περιλαμβάνει τη «συμφιλίωση με τα συναισθήματα», δηλαδή τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές θα εκφράζουν τις απόψεις τους, χωρίς να αγνοούνται τα συναισθήματά τους και ο δάσκαλος θα κρατάει τις ισορροπίες, χωρίς να κρύβει τις απόψεις του πάνω στα επίμαχα ζητήματα. Επίσης, στο ίδιο «πλέγμα συστάσεων» περιλαμβάνεται και «η ανάμειξη», δηλαδή η ενεργοποίηση και η ανάδειξη των ιδεολογικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μαθητές αλλά και η προθυμία του/της εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει μια τέτοια επιλογή ως μέρος της δημοκρατικής διαδικασίας (Μαυροσκούφης, 2018: 136-137). Τέλος, είναι χρήσιμο σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές να αποκτήσουν τη δυνατότητα κατανόησης και κατάλληλης διαχείρισης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών τους, για παράδειγμα μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες ή την επιχειρηματολόγηση υπέρ μιας όχι δημοφιλούς άποψης (Κοσμάς, 2020: 79-80).

Ένα πολύ κρίσιμο ζήτημα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία των τραυματικών ιστορικών γεγονότων είναι η ηθική διάσταση της ιστορίας. Είναι κοινή παραδοχή πως κάθε εποχή έχει τον δικό της ηθικό κώδικα και σύστημα αξιών με το οποίο κρίνονται οι πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν. Ωστόσο η διάπραξη κάποιων αποτρόπαιων και ακραίων εγκλημάτων, όπως είναι το Ολοκαύτωμα, οι γενοκτονίες και οι εθνοκαθάρσεις, υπερβαίνει τα ηθικά όρια της εποχής, προκαλεί ιστορικά τραύματα και σημαδεύει την ιστορική συνείδηση των λαών. Η Ιστορία, χωρίς να αποκτά δικανικό χαρακτήρα, δικάζοντας πρόσωπα και λαούς, έχει την παιδαγωγική δύναμη να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ιστορικής συνείδησης με ανθρωπιστικό και οικουμενικό χαρακτήρα. Είναι σημαντικό λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν συζητήσεις πάνω σε ηθικά ζητήματα που προκαλούν τέτοιου είδους ιστορικά γεγονότα μέσα σε «ένα συνεκτικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο ερμηνείας» με τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα, ώστε να μην αποβούν σε βάρος της γνώσης και της ιστορίας. Έτσι χωρίς φρονηματισμούς και ηθικολογίες θα μπορούσαν να τεθούν προς συζήτηση ζητήματα που αφορούν στις αντιδράσεις των ανθρώπων σε οριακές καταστάσεις επιβίωσης, τις επιλογές τους σε διλήμματα, όπως για παράδειγμα την απόφαση για αγώνα ή τη διατήρηση μιας παθητικής στάσης, για ατομική προσπάθεια επιβίωσης ή επίδειξη κοινωνικής αλληλεγγύης, για συνεργασία ή αδιαφορία, αποδεσμεύοντας τη σκέψη των μαθητών από το δίπολο του καλού και του κακού

στην ιστορία (Λεμονίδου, 2018α: 209· Παληκίδης, 2020α: 52· Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, 2018-2019: 22918-22919).

Διαμορφώνοντας ένα συνολικό πλαίσιο για τη διδακτική διαχείριση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων είναι ανάγκη να ξεπεραστούν τα ακόλουθα εμπόδια: η αποδοχή της συλλογικής ενοχής και η απόδοση συλλογικής ευθύνης, η μανιχαϊστική, ρατσιστική και ηθικολογική ερμηνεία των ιστορικών δρώμενων, η απολογητική ερμηνεία του συλλογικού θύτη, η αυτοδικαιωτική ερμηνεία του θύματος και οι άκαιρες και άστοχες ιστορικές συγκρίσεις (σύγκριση Ολοκαυτώματος με άλλες γενοκτονίες, εθνοκαθάρσεις, το δουλεμπόριο και άλλα συγκρουσιακά ζητήματα) οι οποίες κρύβουν πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες. Γενικότερα, θα πρέπει να αποφεύγεται η «θεραπευτική εργαλειοποίηση» του ιστορικού λόγου είτε πρόκειται για την «αποενοχοποιητική» (exculpatory), δηλαδή την αθώωση των νικητών και θυτών με τη νομιμοποίηση της κατεστημένης τάξης, είτε την «αντισταθμιστική-επανορθωτική-παραμυθιακή» (compensatory), η οποία αναδεικνύει την ηθική υπεροχή του θύματος, ακόμη και αν αυτή αντίκειται στην ιστορική αλήθεια, ενισχύοντας την αυτοεικόνα της καταπιεσμένης ομάδας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 33-34).

Συνεπώς τα επίμαχα και τραυματικά θέματα πρέπει να αντιμετωπίζονται σφαιρικά, πολυπρισματικά, ενσυναισθητικά και με κριτική διάθεση κατά τη διδασκαλία τους στο σχολείο. Επίσης για την αποφυγή μνημονικών παρεκκλίσεων μέσα στη σχολική αίθουσα είναι προτιμότερη η επαγωγική προσέγγιση των θεμάτων ξεκινώντας από το ειδικό, το πιο κοντινό στους μαθητές, για να ακολουθήσει η προσέγγιση θεμάτων με παγκόσμιο χαρακτήρα. Η συμπερίληψη στο μάθημα της ιστορίας και ζητημάτων που δεν ανήκουν στα επίμαχα θα βοηθήσει στον περιορισμό των μνημονικών συγκρούσεων και του κοινοτισμού στα σχολεία, όπως επίσης και η ανάδειξη της πολιτισμικής συνεισφοράς όλων των πληθυσμιακών ομάδων που συνθέτουν την εθνική κοινότητα. Τέλος, είναι σημαντική η ενθάρρυνση της διαθεματικότητας, μιας και τα ερωτήματα που απορρέουν από τα επίμαχα ζητήματα σε σχέση με την ηθική, την πολιτειότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία είναι αντικείμενα προσέγγισης εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων και όχι μόνο του/της καθηγητή/τριας της ιστορίας. Η προτεραιότητα στο σχολείο σε σχέση με τα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα πρέπει να δίνεται στο «καθήκον γνώσης» και όχι στο «καθήκον μνήμης», δηλαδή στην ανάδειξη της πολύπλοκης ιστορικής αλήθειας η

οποία αντιδιαστέλλεται τη μονολιθική ανάγνωση του παρελθόντος που συνήθως ενθαρρύνεται στη σχολική τάξη (Λεμονίδου, 2018α: 218).

Εκτός από τις παραπάνω προσεγγίσεις και στρατηγικές καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη και κάποιες «καλές πρακτικές» που βοηθούν στην οργάνωση της εργασίας μέσα στην τάξη και κάνουν πιο ενδιαφέρουσα και ενεργητική τη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοιες πρακτικές μπορεί να είναι η ιδεοθύελλα, οι συζητήσεις στην ομάδα και στην ολομέλεια της τάξης, η εργασία σε ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση, οι συνεντεύξεις μεταξύ των μαθητών, η χρήση ερωτηματολογίων για τη διερεύνηση γνώσεων και στάσεων, η μάθηση μέσα από γραπτές εργασίες, η χρήση γραπτών και οπτικών πηγών, η ενεργητική ανάγνωση, η σύνθεση μαθητικών ιστοριών και η μετατροπή σε ταινίες στο μυαλό τους (*mind movies*) (Μαυροσκούφης, 2018: 132-133; T.E.A.C.H., 2007: 21). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η πρόταση του Percoco (2001) για μία πιο σφαιρική προσέγγιση και βαθύτερη ανάλυση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων και αφορά στην επιλογή των σχεδίων εργασίας, καθώς ξεπερνούν το ασφυκτικό πλαίσιο της ωριαίας διδασκαλίας και καλύπτουν το έλλειμμα μελέτης των μεγαλύτερων ιστορικών περιόδων με την ένταξη των συγκεκριμένων ζητημάτων στα ευρύτερα ιστορικά τους συμφραζόμενα. Επίσης προτείνει μία ευρεία γκάμα διδακτικών εργαλείων με δημιουργικές κατασκευές, δραματοποιήσεις, υποθετικούς διαλόγους και παρουσιάσεις που αφορούν ταινίες, πηγές, επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία και τόπους πολιτισμικής αναφοράς (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 63, 65-69).

3.Η διδακτική προσέγγιση της φρίκης στην Ιστορία. Ένα επίδικο παιδαγωγικό ζήτημα

3.1.Η φρίκη στην ιστορική εκπαίδευση. Μεθοδολογικές αρχές και συστάσεις για τη διδακτική της προσέγγιση

Η βιβλιογραφική αναζήτηση του όρου «παιδαγωγική της φρίκης» στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απέδωσε “πενιχρά” αποτελέσματα, όπως έχει ήδη ειπωθεί στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ενώ ο αντίστοιχος όρος στην αγγλόγλωσση βιβλιογραφία μας οδήγησε στα μονοπάτια του φανταστικού τρόμου. Για τη διαχείριση της «φρίκης» στο μάθημα της ιστορίας αναγκαστήκαμε να κινηθούμε σε άλλους δρόμους και πιο συγκεκριμένα στη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων αλλά και στην πολύ εκτενή βιβλιογραφία για τη διδακτική του Ολοκαυτώματος (Unesco, 2017: 33), ενός μοναδικού και αποτρόπαιου γεγονότος, που αποτέλεσε την επιτομή της φρίκης. Φυσικά, τα ευρήματά μας δεν αφορούν μόνο το Ολοκαύτωμα αλλά και όλα τα φρικιαστικά και τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος.

Η φρίκη αποτελεί μία πτυχή των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων και γι’ αυτό η διδακτική της προσέγγιση εμπίπτει στο επιστημολογικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που προσδιορίσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό σημαίνει πως η προσέγγισή της προϋποθέτει την κριτική ανάλυση και εξέταση των πηγών, την πολυπρισματική θεώρηση του πρωτογενούς και δευτερογενούς ιστορικού υλικού, τη βιωματική, ενσυναισθητική και αναστοχαστική εξέτασή της, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, όπου οι μαθητές θα έχουν τον χώρο και τον χρόνο να προβληματιστούν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να συζητήσουν τις σκέψεις και τους φόβους τους και να μοιράζονται ιδέες, απόψεις και ανησυχίες (IHRA, 2019: 27). Βασικός στόχος πρέπει να είναι η ιστορικοποίηση του αποτρόπαιου γεγονότος και όχι η αποσιώπηση, η απώθηση, η εξιδανίκευσή του ή η καθήλωση στην τραυματική μνήμη και ταυτότητα. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ωστόσο έρχεται να λειτουργήσει προσθετικά σε όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα αλλά και πιο στοχευμένα σε ό,τι αφορά στη διδακτική προσέγγιση των φρικιαστικών γεγονότων του παρελθόντος, αφού όλα τα επίμαχα γεγονότα δε σημαίνει πως εμπεριέχουν πάντα τη φρίκη.

Ξεκινώντας από τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μπορεί κανείς να αναρωτηθεί για τη θέση της φρίκης στα ιστορικά εγχειρίδια, μιας και ο ρόλος τους

στη μετάδοση γνώσεων και στη διαμόρφωση ιστορικής ταυτότητας και κοσμοαντίληψης θεωρείται πολύ σημαντικός (Κοντοβά, 2006: 37). Αν λάβουμε υπόψη μας πως η φρίκη είναι σύμφυτη με τη βία σε όλες τις εκφάνσεις της, τότε στο αρχικό μας ερώτημα προστίθεται και το κατά πόσο υπάρχει βία στα σχολικά εγχειρίδια και με ποιον τρόπο παρουσιάζεται μέσα σε αυτά.

Στα σύγχρονα ιστορικά εγχειρίδια του ελληνικού σχολείου, παρά τις όποιες προσπάθειες για την εξάλειψη των εχθρικών προκαταλήψεων και των αρνητικών στερεοτύπων για τους άλλους λαούς, η βία ενυπάρχει και μάλιστα προβάλλεται ως αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία του έθνους-κράτους, την εδαφική του επέκταση, τη διατήρηση και την επιβίωσή του. Πρόκειται δηλαδή για πολέμους που έλαβαν χώρα για τη διατήρηση της εθνικής ανεξαρτησίας και ασφάλειας, την υπεράσπιση του εθνικού συμφέροντος και των ιδανικών του έθνους (π.χ. η Ελληνική Επανάσταση και οι Βαλκανικοί πόλεμοι). Τα έθνη, στο πλαίσιο των εθνικών ιστοριογραφιών, παρουσιάζονται ως αιώνιες οντότητες που αγωνίζονται να επιβιώσουν ή να επιβληθούν απέναντι σε άλλα έθνη μέσα στον χώρο και τον χρόνο, δημιουργώντας την αίσθηση πως η ιστορία είναι μία ατελείωτη γραμμή αίματος. Όταν μάλιστα η βία προέρχεται από την πλευρά του «άλλου», του «εχθρού», τότε δαιμονοποιείται και το έθνος-λαός μεταβάλλεται σε θύμα. Υπό αυτό το πρίσμα, στο όνομα του έθνους, η βία ηθικοποιείται και εξιδανικεύεται και αυτοί που την εκφράζουν ηρωοποιούνται. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα τη νομιμοποίησή της, την αγνόηση της πολυμορφίας της (στρατιωτική, πολιτική, κοινωνική, ταξική, κτλ.) και των αθέατων όψεών της (οικονομική, ιδεολογική, πολιτισμική, δομική, κτλ.), τη μονοδιάστατη προσέγγισή της από την οποία απουσιάζουν οι στάσεις και οι ερμηνείες του κοινωνικού σώματος, ομάδων και διανοουμένων και την εμπόδιση της «ιστορικής διαύγασής» της (Κόκκινος, 2018: 336· Παληκίδης και συν., 2017: 50-51). Μολονότι απουσιάζουν από τα εγχειρίδια ιστορίας οι εκτενείς και παραστατικές περιγραφές μαχών, σφαγών και πολέμων και γενικά γίνεται μία προσπάθεια παρουσίασης της καθημερινότητας των ανθρώπων και πάλι όμως η προτεραιότητα δίνεται στην ιστορία-μάχη και στον ρόλο των ηγετικών προσωπικοτήτων (Κοντοβά, 2006: 159). Συνεπώς η βία συνεχίζει να αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, ενώ ζητούμενο παραμένει, το σχολείο, χωρίς να αγνοεί τη βία και τα οδυνηρά ιστορικά ζητήματα, να είναι προσανατολισμένο στην Παιδαγωγική της Ειρήνης προωθώντας την ειρηνική επίλυση των διαφορών, την κατανόηση του διαφορετικού και την κατάρριψη των στερεοτύπων, συμβάλλοντας

στην πολιτική και κοινωνική χειραφέτηση των ανθρώπων (Κόκκινος, 2018: 336, 338· Παληκίδης και συν., 2017: 52-53).

Πολλές φορές τα συναισθήματα της φρίκης και του τρόμου μπορούν να προκληθούν και κατά τη διάρκεια παρουσίασης του τραυματικού παρελθόντος μέσα από προφορικές ή γραπτές αφηγήσεις, οπτικά κείμενα (φωτογραφίες και ταινίες), εικαστικές δημιουργίες, επισκέψεις σε μουσεία και τόπους μνήμης (π.χ. στρατόπεδο εξόντωσης στο Άουσβιτς). Σε κάθε περίπτωση είναι δυνατόν να υπάρξει βαθιά συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, στοιχείο που δεν πρέπει να υποτιμηθεί ή να αγνοηθεί, καθώς επιδρά στην ιστορική κατανόηση και συντελεί στη διαδικασία συγκρότησης ιστορικού λόγου (Rüsen, 2012: 44). Οποιαδήποτε αστοχία και παρεκτροπή κατά τη διδακτική διαδικασία ή σύνδεση με την «τρομολαγνική» κατάχρηση ακατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αιφνιδιάσει τους ανήλικους μαθητές προκαλώντας τραυματικό σοκ ή εκδηλώσεις ειρωνείας και κυνισμού για τα θύματα των αποτρόπαιων γεγονότων, ακόμη και σκληρών συναισθημάτων για λόγους συναισθηματικής άμυνας (Γατσωτής, 2017: 56). Η αρνητική αυτή αντίδραση κάποιες φορές είναι και απόρροια της άκριτης και χωρίς μέτρο ενασχόλησης με το σχετικό υλικό που οδηγεί στον κορεσμό (Λεμονίδου, 2013: 51). Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως με την πρόκληση συγκίνησης στους/στις μαθητές/τριες θα πετύχουν να τους ωθήσουν στον ενστερνισμό υψηλών αξιών, όπως της ισότητας, της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας. Στην πραγματικότητα αυτό που επιτυγχάνεται με την επίκληση στο συναίσθημα, παρά τις όποιες καλές προθέσεις, δεν είναι μία πετυχημένη ιστορική ανάγνωση του παρελθόντος αλλά μία παθητική ή «ανάπηρη» ενσυναίσθηση με μελοδραματικές εξάρσεις, συνοδευόμενη από αισθήματα άγχους, απελπισίας, κατάθλιψης, ενοχής και ντροπής, συμπάθειας για τα θύματα και τρόμου για τους θύτες, ενώ στη συνείδηση των μαθητών δημιουργείται η εικόνα ενός κόσμου που κινείται στο δίπολο του «καλού» και «κακού», του «θύτη» και του «θύματος». Παρόμοια και μια προσέγγιση των φρικιαστικών γεγονότων με στενά ηθικούς όρους, στοχεύοντας στον αποτροπιασμό και τη μελλοντική αποφυγή τους, μπορεί να γίνει σε βάρος της ιστορικής γνώσης³⁴ (Κόκκινος, 2013: 7; Λεμονίδου, 2018α: 209; Unesco, 2017: 59).

³⁴ Είναι αυτό που πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Enzo Traverso (2013:23) « η ηθική καταδίκη της βίας μπορεί να αντικαταστήσει την ανάλυση και την ερμηνεία της».

Ο Παληκίδης συνοψίζει τους κινδύνους που απορρέουν από την υπερέκθεση των μαθητών στη βία και τη φρίκη σε μία παράγραφο στον οδηγό των εκπαιδευτικών που εκπόνησε για την εκπαιδευτική πλατφόρμα MOG (Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα):

«(α) Η υπερέκθεση των μαθητών στη βία και τη φρίκη μπορεί να προκαλέσει ψυχικά τραύματα στα παιδιά, γιατί τα παιδιά γνωρίζουν ότι πρόκειται για την ιστορική πραγματικότητα και όχι τη βία και τη φρίκη των video games ή των ταινιών τρόμου που είναι μυθοπλασία (fiction) (β) ο τρόμος και γενικά η ισχυρή συγκίνηση ή η συναισθηματική ταύτιση παραλύει τη σκέψη, απεργάζεται τη λογική κατανόηση και την εμβάθυνση στο ιστορικό γεγονός που είναι άλλωστε και ο βασικός στόχος, (γ) η υπερέκθεση στον τρόμο, σε συνδυασμό με άλλες πηγές, επιφέρει εθισμό στη βία και συχνά αναισθητοποίηση στη φρίκη, (δ) επιβεβαιώνει στη συνείδηση των παιδιών την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η ιστορία είναι ένας αστείρευτος ποταμός βίας και τρόμου, ανομίας και επικράτησης του ισχυρού, με άλλα λόγια ότι η βία και ο πόνος είναι το ιστορικό πεπρωμένο της ανθρωπότητας και (ε) υπάρχει κίνδυνος γεγονότα ακραίας φρίκης, όπως το Ολοκαύτωμα, με τη συνδρομή και της σύγχρονης αντισημιτικής προπαγάνδας, να μην θεωρηθούν πιστευτά και να εργαλειοποιηθούν στο πλαίσιο θεωριών συνομωσίας».

(Παληκίδης, 2020α: 54)

Είναι κατανοητό πως η διαχείριση της φρίκης απαιτεί λεπτούς και προσεκτικούς χειρισμούς, ώστε να μην αποσυντονιστούν οι μαθητές, έχοντας ως βασική προτεραιότητα «την αναζήτηση και την κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων» (Λεμονίδου, 2018α: 210). Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός των μαθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και καλή προετοιμασία των μαθητών που προϋποθέτει τον εφοδιασμό των τελευταίων με ιστορικές γνώσεις και εμβάθυνση στην ιστορική ανάλυση³⁵, ώστε να καταστεί δυνατή η κριτική προσέγγιση του φρικτού παρελθόντος, η αυτόματη καταδίκη του

³⁵ Σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΦΕΚ Β 5284/2021) στο μάθημα της ιστορίας γενικής παιδείας στη Γ Λυκείου, στη σελίδα 81, προτείνεται για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος: «(Οι μαθητές) να παρακολουθήσουν ντοκιμαντέρ με τις φρικαλεότητες του Ολοκαυτώματος που διέπραξαν οι ναζιστές και τα όργανά τους και να καταγράψουν τα συναισθήματά τους». Η πρόταση αυτή είναι έωλη από παιδαγωγικής απόψεως, αφού η προβολή της φρίκης με στόχο την πρόκληση συναισθημάτων, αποπλαισιωμένη ιστορικά, δεν οδηγεί στην ιστορική γνώση. http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388 (ανακτήθηκε, 23/3/2022)

(Λεμονίδου, 2018: 209-210) αλλά και η κατανόηση και σημασιοδότηση του παρόντος (Καβάλα, 2015: 155).

Για τον σχεδιασμό του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους ορισμένες σημαντικές παραδοχές και συστάσεις, όπως επίσης και μεθοδολογικές αρχές.

Κατά γενική παραδοχή στη διδασκαλία των φρικιαστικών γεγονότων δεν επενδύουμε στην περιγραφή και τον υπερτονισμό της βίας και της φρίκης. Η διδακτική τους προσέγγιση οφείλει να είναι ψύχραιμη, αποφεύγοντας την εξιδανίκευση ή την τρομολαγνική τους θεώρηση, τη διατύπωση κοινωνικών κρίσεων ή επικρίσεων και τον καταλογισμό ευθυνών που οδηγούν στην ταύτιση με το θύμα, σε μαρτυρολογία και στον ηθικό φρονηματισμό με την αποκλειστική αναφορά σε ιστορίες που περιλαμβάνουν βάσανα και πόνο, αναδεικνύοντας μανιχαϊστικά πρότυπα και προβάλλοντας ως υπαίτια του κακού συγκεκριμένα άτομα (π.χ. Χίτλερ) ή ομάδες (π.χ. γερμανικός λαός) (Κόκκινος, 2007: 57-58· Σακκά, 2018: 345). Ψύχραιμη αντιμετώπιση δε σημαίνει αποσιωπήσεις, ευφημισμούς και παραλείψεις κρίσιμων και αρνητικών πτυχών των γεγονότων ούτε την εφαρμογή ενός συστήματος ισοδυναμίας, εξομοιώνοντας όλα τα θύματα και τις φρικαλεότητες μεταξύ τους σε βάρος της ιστορικής ανάλυσης (Λεμονίδου, 2018α: 223).

Ακόμη καλό είναι να αποφεύγονται οι συγκρίσεις σχετικά με το ποια ομάδα ή άτομα βίωσαν μεγαλύτερο πόνο ή φρίκη, περιορίζοντας αυτές τις συγκρίσεις μόνο στις συνθήκες που προκάλεσαν τα φρικιαστικά γεγονότα (Πολυδωράκης, 2017: 43). Ωστόσο και σε αυτήν ακόμη την περίπτωση δε θα πρέπει η σύγκριση να μειώνει τη σημασία του ενός ή του άλλου γεγονότος, αλλά το καθένα είναι αναγκαίο να κατανοηθεί μέσα στην πολυπλοκότητά του, τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές του που καθιστούν το ιστορικό του πλαίσιο μοναδικό. Επίσης είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι σε χώρες με ιστορικό γενοκτονίας ή άλλων μαζικών θηριωδιών, η άμεση αντιμετώπιση της δικής τους υπόθεσης μπορεί να αποδειχθεί υπερβολικά προκλητική ή αμφιλεγόμενη. Η εισαγωγή του θέματος μέσα από το φακό μιας άλλης ιστορικής περίπτωσης μπορεί να προσφέρει ένα άνοιγμα για την εξέταση της δικής τους ιστορίας, αντλώντας από το σύνολο των γνώσεων, των εμπειριών και της εννοιολογικής κατανόησης που έχουν προκύψει από τις μελέτες άλλων γενοκτονιών (Unesco, 2017: 33).

Χωρίς να αποκρύπτεται ή να λειαιίνεται η φρίκη η παιδαγωγική στόχευση πρέπει να εστιάζει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ιστορικής

συνείδησης-πολιτεϊότητας μέσα από την πολυπρισματική διερεύνηση αλλά και μέσα από τη διατύπωση δύσκολων ερωτήσεων, σε σχέση με την αξιοποίηση του σχετικού υλικού προσέγγισης, που επιδέχονται δύσκολες απαντήσεις και ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και τη σκέψη γύρω από τα αποτρόπαια γεγονότα (Δεκατρή, 2021: 93; Hayden, 2000: 138 -140; Ντεκάστρο, 2015; Παπανδρέου, 2021: 675; Σακκά, 2013: 208). Με τον τρόπο αυτό αντισταθμίζεται η φρίκη που εκπέμπει το ίδιο το γεγονός με κάτι ουσιώδες, τον προβληματισμό για τον ρατσισμό, τις προκαταλήψεις, την περιθωριοποίηση και το πού οδηγεί η παθητική στάση απέναντι στο κακό. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν με εποπτικό υλικό και με υπαινικτικές πρακτικές να αντλούν τη διάσταση της βίας, χωρίς όμως να εστιάζουν σε αυτήν, να προχωρούν πέρα από τις προσεγγίσεις πόνου και εξόντωσης και το μέτρο να είναι το ιστορικό πλαίσιο, οι αιτίες, οι καταστάσεις που οδήγησαν σε κάποια γεγονότα (Magos, 2019: 4) και έτσι ούτε οι μαθητές θα κινδυνεύουν να τραυματιστούν ψυχικά ούτε και ο διδακτικός στόχος θα χάνεται τελικά.

Η θεματική της φρίκης λόγω της συγκινησιακής φόρτισης που εμπεριέχει απαιτεί εκτός από προσεκτική διαχείριση των συναισθημάτων, την ανάλυση των νοημάτων, ηθικό προβληματισμό, εναλλαγή της οπτικής ανάμεσα στους θύτες και τα θύματα, την αναζήτηση και τη συζήτηση πιθανών επιλογών ή λύσεων, τη συνθετότητα της ιστορικής σκέψης που συνοδεύεται από την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, με σεβασμό πάντα στις προσωπικές αντιδράσεις και με διάθεση επεξεργασίας των συλλογικών τραυμάτων (Μαυροσκούφης, 2008: 71-73). Γενικά, είναι απαραίτητη η εξισορρόπηση ανάμεσα στο συναισθηματικό και ηθικό φορτίο που εμπερικλείεται στα φρικιαστικά γεγονότα με τους κανόνες της ιστορικής έρευνας (Κόκκινος, 2007: 53). Η παρουσίαση της βίας και της φρίκης δεν πρέπει να είναι μονόπλευρη αλλά να συμπληρώνεται και με αναφορές που αναδεικνύουν τη δύναμη της ειρήνης, τον αγώνα ενάντια στην τυραννία και τον αυταρχισμό, τον οικουμενικό χαρακτήρα της αλληλεγγύης και τον ρόλο των πνευματικών, επιστημονικών και καλλιτεχνικών επιτευγμάτων στην πνευματική ωρίμανση των κοινωνιών (Κόκκινος, 2012: 352). Έτσι, οι μαθητές/τριες θα συνειδητοποιήσουν πως η βία και η φρίκη δεν είναι μονόδρομος αλλά ότι υπάρχουν και άλλες επιλογές.

Η διδασκαλία των φρικιαστικών γεγονότων μπορεί να περιστραφεί γύρω από δύο κύριους άξονες: ο ένας είναι ο ιστορικός και ο άλλος είναι ο εκπαιδευτικός. Η πρόταση ανήκει στη Shulamit Imber πρώην υπεύθυνη παιδαγωγικών θεμάτων των διεθνών σπουδών του Ολοκαυτώματος στο Yad Vashem. Αν και αναφέρεται στο

Ολοκαύτωμα θεωρούμε πως μπορεί να αξιοποιηθεί και γενικότερα στην προσέγγιση της φρίκης.

Πιο συγκεκριμένα ο ιστορικός άξονας αφορά στη διδασκαλία του ίδιου του αποτρόπαιου γεγονότος, δηλαδή των συνθηκών που οδήγησαν σε αυτό, στο «τι» και «πώς» συνέβη, όπως και η αναφορά στα θύματα και στους θύτες. Ο εκπαιδευτικός άξονας ασχολείται με την οικουμενική σημασία που απορρέει από τα στοιχεία των γεγονότων που διδάσκονται στον ιστορικό άξονα. Απαιτεί να θεωρηθεί το συγκεκριμένο γεγονός όχι μόνο ως ιστορική αφήγηση, αλλά και ως ανθρώπινη ιστορία (Imber, 2013:1)³⁶.

Η διδασκαλία με βάση τον εκπαιδευτικό άξονα ενθαρρύνει μία ολιστική εξέταση της ζωής των θυμάτων που βίωσαν το αποτρόπαιο γεγονός, ξεκινώντας με ερωτήσεις που θα μας επιτρέψουν να εστιάσουμε στη ζωή τους πριν και κατά τη διάρκεια του τραυματικού γεγονότος, αλλά και στο μετά, για όσους επιβίωσαν, χωρίς να περιορίζεται η μελέτη μας μόνο στα εφιαλτικά τους βιώματα (Imber, 2013:1). Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό σχήμα επιτρέπει μια «ισορροπημένη» διαχείριση ακραία τραυματικών ιστορικών γεγονότων και βιωμάτων, όπως τα βασανιστήρια, οι εκτελέσεις, η βιομηχανοποιημένη εξόντωση στα ναζιστικά κρεματόρια, η απώλεια αγαπημένων προσώπων κ.ά. Παρά την ενασχόληση με φρικιαστικά γεγονότα καλό είναι να γίνονται αναφορές και σε πιο «καθημερινές» στιγμές από τη ζωή των ανθρώπων, π.χ. στην Κατοχή ή στα στρατόπεδα εργασίας. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στα παιδιά πρέπει να δημιουργείται η στρεβλή εντύπωση ότι μερικές πιο χαλαρές στιγμές αποτελούν την καθημερινή κανονικότητα ούτε ότι μπορούν αυτές να αμβλύνουν τη φρίκη της ζωής, για παράδειγμα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης (Παληκίδης, 2020α: 54).

Επιπρόσθετα οι μαθητές πρέπει να «δουν» τα θύματα όχι σαν μια απρόσωπη μάζα ή ως στατιστικά νούμερα και δισδιάστατες εικόνες αλλά ως άτομα με ανθρώπινες ταυτότητες και φιλοδοξίες. Χωρίς να υποβαθμίζεται η αξία των στατιστικών στοιχείων και των εικόνων, η προσωποποίηση των θυμάτων είναι αυτή που επιτρέπει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα, δίνοντας τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τα μαθήματά του/της στο

³⁶The Pedagogical Approach to Teaching the Holocaust
https://www.holocaustcentre.org.nz/uploads/1/2/2/4/122437058/the_pedagogical_approach_to_teaching_the_holocaust_1.pdf, (ανακτήθηκε: 2/3/2023)

συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών (IHRA, 2019: 28; Imber, 2013: 1).

Αλληλένδετη με τη φρίκη είναι και η έννοια του θανάτου και μάλιστα του βίαιου θανάτου. Πρόκειται για ένα ζήτημα με τεράστιες διαστάσεις, συχνά αδιανόητο και ασύλληπτο ακόμη και από τους ιστορικούς, πόσο μάλλον από τους μαθητές (Παληκίδης, 2020α: 54). Πώς μπορεί να διαχειριστεί ο/η εκπαιδευτικός το επώδυνο αυτό ζήτημα μέσα στη σχολική τάξη; Ίσως ένας ενδεδειγμένος τρόπος είναι η μετατόπιση της συζήτησης από το ίδιο το γεγονός του θανάτου, στην καθημερινή ζωή των θυμάτων, στις συνθήκες ζωής τους κατά τη διάρκεια του αποτρόπαιου γεγονότος, στις επιλογές που κλήθηκαν να κάνουν μέσα στα ασφυκτικά πλαίσια που τους είχαν επιβληθεί και στον υπολογισμό των συνεπειών από αυτές τις επιλογές που κινούνταν στο μεταίχμιο της ζωής και του θανάτου³⁷. Έτσι μπορεί να τεθούν ζητήματα για τον τρόπο αντίδρασης της ανθρώπινης φύσης σε οριακές καταστάσεις και τη λειτουργία του ενστίκτου της αυτοσυντήρησης (Imber, 2013: 3).

Η φρίκη δεν συνδέεται μόνο με τα θύματα αλλά και με τους θύτες/δράστες ως βασικούς συντελεστές των αποτρόπαιων γεγονότων και πράξεων. Ένα από τα καίρια ερωτήματα που προκύπτουν είναι πώς μπορούν οι άνθρωποι αυτοί (οι δράστες) να προβούν σε τόσο απάνθρωπες πράξεις (Imber, 2013: 1) Οι παιδαγωγικές συστάσεις για την παρουσίαση των δραστών και την ερμηνεία της συμπεριφοράς τους συγκλίνουν στην άποψη ότι δεν πρέπει να παρουσιαστούν ως «ανθρώπινα τέρατα» αλλά τα κίνητρά τους να αναζητηθούν και να μελετηθούν σε βάθος σύμφωνα με το ιστορικό συγκείμενο της εποχής τους (Fra³⁸, 2010: 42). Είναι απαραίτητο να μην λησμονεί κανείς πως οι δράστες δεν σημαίνει ότι οπωσδήποτε είναι παρανοϊκοί σαδιστές, χωρίς να αποκλείεται και αυτή η περίπτωση, αλλά θα μπορούσαν να είναι καθημερινοί και συνηθισμένοι άνθρωποι. Τι συντέλεσε σε κάθε περίπτωση στην ώθηση απλών ανθρώπων στη διάπραξη φρικτών εγκλημάτων; Η έρευνα σε αυτήν την περίπτωση μεταφέρεται στη διερεύνηση των κινήτρων τους ως απόρροια της ιδεολογίας που είχαν ενστερνιστεί, των φιλοδοξιών τους, των κοινωνικών πιέσεων που είχα δεχτεί, του οικονομικού καιροσκοπισμού και της εγκληματικής

³⁷ Ο L. Langer αναφερόμενος στα θύματα του Ολοκαυτώματος κάνει λόγο για έναν κόσμο «με επιλογές χωρίς επιλογές» που βρίσκει εφαρμογή σε πολλές ακραίες καταστάσεις (Imber, 2013: 3). Μία τέτοια οριακή περίπτωση αποτελεί το ζήτημα της πείνας και της έλλειψης τροφίμων σε σχέση με τον ρόλο της μάνας στη διανομή των ελάχιστων τροφίμων στα παιδιά της που λιμοκτονούσαν, για παράδειγμα η περίπτωση της εβραίας μάνας στο γκέτο της Βαρσοβίας ή της ελληνίδας μάνας στην κατοχική Αθήνα του 1941.

³⁸ European Union Agency for Fundamental Rights (Fra)

ψυχοπαθολογίας που τους οδήγησαν εκούσια στη δολοφονία αθώων ανθρώπων (IHRA, 2019: 29; Πολυδωράκης, 2017: 44). Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι γενικεύσεις που θέλουν άτομα ή ομάδες ανθρώπων ως φορείς του κακού δημιουργώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις αλλά και να αναγνωρίζονται οι συγκεκριμένες συμπεριφορές ως χαρακτηριστικό ανθρώπινο πέρα από έθνος, καταγωγή, φύλο ή θρήσκευμα που μπορεί να εκδηλωθούν, όταν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες (Imber, 2013: 5-6). Εξάλλου «η βαρβαρότητα και η φρίκη έχουν όνομα αλλά όχι εθνικότητα» (Μπρεντάνου, 2013: 172). Σκιαγραφώντας, λοιπόν, το σκοτεινό τοπίο της βίας και της φρίκης δεν μπορούμε να μη συμφωνήσουμε με την άποψη του Ε. Μορέν (2011) πως «ο homo sapiens με το ορθολογικό του πνεύμα μπορεί την ίδια στιγμή να είναι και homo demens, ικανός για παραλήρημα και παραφροσύνη» (όπως αναφέρεται στο Σακκά, 2018: 345).

Η διδασκαλία των φρικαλεοτήτων είναι σημαντικό να συνδέεται με τρεις εννοιολογικές διαστάσεις. Τη γνωστική, για να αποκτήσει ο μαθητής γνώση, κατανόηση και κριτική σκέψη σχετικά με παγκόσμια, περιφερειακά, εθνικά και τοπικά ζητήματα και τη διασύνδεση και αλληλεξάρτηση διαφορετικών χωρών και πληθυσμών. Στη συνέχεια την κοινωνικο-συναισθηματική, να έχει δηλαδή την αίσθηση ότι ανήκει σε μια κοινή ανθρωπότητα, να μοιράζεται αξίες και ευθύνες, με ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και σεβασμό στις διαφορές και τη διαφορετικότητα. Τέλος, τη συμπεριφορική, για να ενεργεί αποτελεσματικά και υπεύθυνα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο για έναν πιο ειρηνικό και αειφόρο κόσμο (Unesco, 2017: 40)³⁹. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να ενισχυθεί η έννοια του πολίτη και σε βάθος χρόνου η πρόληψη για την αποφυγή παρόμοιων πράξεων.

Σύμφωνα με τον Kenneth Kidd (2005) και την Doris Wolf (2014) η διδασκαλία κειμένων με θέμα την αφήγηση «φρικαλεοτήτων» εδράζεται σε μία παιδαγωγική του τραύματος, εφόσον σε αυτά αναπαρίστανται πράξεις βίας εναντίον των πρωταγωνιστών και εν δυνάμει μπορεί να «τραυματιστούν» και οι μαθητές-αποδέκτες αυτών των «τραυμάτων». Φυσικά η παιδαγωγική στόχευση είναι «το τραύμα» να αποτελέσει ένα ουσιαστικό συστατικό στη διδακτική διαδικασία προκαλώντας ένα επιτυχημένο παιδαγωγικό αποτέλεσμα, με βαθιές σκέψεις και

³⁹ Η Unesco συνδέει ευθέως τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος με την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη, οριοθετώντας ταυτόχρονα τρεις βασικές εννοιολογικές διαστάσεις στον εκπαιδευτικό οδηγό με τίτλο Education about the Holocaust and preventing genocide. A Policy guide. UNESCO Education Sector – The Global Education 2030 Agenda (2017) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248071/PDF/248071eng.pdf.multi> (ανακτήθηκε: 17/3/2023)

συναισθήματα, και όχι παράγοντα αποσυντονισμού των μαθητών (Καλασαρίδου, 2020: 323-324). Ο Κύπριος μάλιστα ερευνητής Μιχαλίνος Ζεμπύλας (2008)⁴⁰ προτείνει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών που θα παρέχουν εκείνα τα νοητικά και ψυχικά εργαλεία, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που ανήκουν σε διχασμένες κοινωνίες ή σε κοινωνίες που έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά τους στηριγμένες σε ένα ιδρυτικό ιστορικό τραύμα, με τα οποία θα επιδιώκεται η επεξεργασία του πένθους που απορρέει από το τραυματικό γεγονός αλλά και η τεκμηρίωση και ιστορική του ερμηνεία, ώστε μέσα από τη σύνθετη αυτή διαδικασία να οδηγηθούν στην ιστορική αυτογνωσία και συμφιλίωση, μετασχηματίζοντας το τραύμα σε «μία κριτική συναισθηματική πράξη»⁴¹. Αυτή η παιδαγωγική διαδικασία βοηθάει στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, δηλαδή εναντιώνεται στη μελαγχολία που ισοδυναμεί με την απώλεια νοήματος, στην καθήλωση στην τραυματική μνήμη, στην εκμετάλλευση της οργής, του μίσους, του ηθικού πανικού, του φόβου, της μνησικακίας, της ντροπής και γενικά στη μαζική απελευθέρωση και διάχυση αρνητικών συναισθημάτων, που ενδέχεται να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης από ακραίους πολιτικούς χώρους, ως μέσο χειραγώγησης στο πλαίσιο ενός κλίματος αντεκδίκησης, αλυτρωτικών ή αποσχιστικών πολιτικών. Προϋποθέτει

⁴⁰ Στο βιβλίο του «The Politics of Trauma in Education», Palgrave/Macmillan, New York, 2008

⁴¹ Η επώλωση του ιστορικού τραύματος, αν και επώδυνη διαδικασία, προϋποθέτει την αφηγηματοποίηση ή συμβολοποίησή του, δηλαδή τον μετασχηματισμό του σε αισθητικές μορφές, και την ιστορικοποίησή του, που σημαίνει την τοποθέτησή του σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια και στα αντίστοιχα ερμηνευτικά σχήματα. Η αποτραυματοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τις ακόλουθες στρατηγικές: α) της ανωνυμοποίησης (anonymization), β) την κατηγοριοποίηση (categorization), όπου γίνεται προσπάθεια αποδυνάμωσης του ηθικού και συναισθηματικού φορτίου της ακραίας ιστορικής εμπειρίας, όπως είναι ο τρόμος, η οδύνη και ο πόνος των θυμάτων, της ενοχής των θυτών με τη χρήση ευφημιστικών νοητικών κατηγοριών (π.χ τραγωδία), γ) την κανονικοποίηση (normalization), όπου σχετικοποιείται η οριακότητα και η μοναδικότητα της ακραίας ιστορικής εμπειρίας, ανάγοντας τα αίτια στην ανθρώπινη φύση και την παθολογία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αποδυναμώνοντας το ηθικό και συναισθηματικό φορτίο του αποτρόπαιου γεγονότος, δ) την ηθικοποίηση (moralization), όπου εξάγονται ηθικά διδάγματα που οδηγούν στον ιστορικό φρονηματισμό, τοποθετώντας την ιδέα της ατομικής ευθύνης, για την αποφυγή επανάληψης των γεγονότων αλλά και μπροστά στο καθήκον μνήμης, που συντελεί στην τραυματική καθήλωση και στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, ε) την αισθητικοποίηση (aesthetization), δηλαδή την αισθητική μετουσίωση του τραύματος μέσα από τις τέχνες, ώστε μολονότι γινόμαστε κοινωνοί μιας τραυματικής μνήμης, η τελευταία λειτουργεί θεραπευτικά στην ψυχή μας, στ) την τελεολογική (teleologization), όταν το τραυματικό παρελθόν χρησιμοποιείται με σκοπό τη δικαίωση του παρόντος και τη νομιμοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, ζ) τον μεταϊστορικό αναστοχασμό, όταν το ιστορικό γεγονός μετατρέπεται σε ευκαιρία για την διατύπωση ενός αφηρημένου προβληματισμού σε σχέση με την ιστορική γραφή, η) την επιστημονική εξειδίκευση, όταν το ιστορικό γεγονός τεμαχίζεται, συχνά σε βάρος της σφαιρικής θεώρησης του τραυματικού γεγονότος, θ) την υπό όρους επανατραυματοποίηση, για να οδηγηθούν οι κοινωνίες σε ένα λυσιτελές και ωφέλιμο πένθος. Για αυτό τίθεται σε εφαρμογή η μερική επανατραυματοποίηση με νέους όρους, ώστε να μην εθιστούν οι άνθρωποι στο κακό αλλά και να αντισταθούν και να νικήσουν. Άρα το πένθος ως συστηματική και σύνθετη εργασία μνήμης μπορεί υπό όρους να οδηγήσει στη διαλεκτική υπέρβαση της απώλειας (Κόκκινος, 2015: 241-294).

ωστόσο την ομαδική εργασία πένθους και μνήμης, δημιουργώντας κατ'αυτόν τον τρόπο νέες μορφές συλλογικότητας και νέους συνεκτικούς δεσμούς με κεντρικό σημείο την αποδοχή της απώλειας και από τις δύο πλευρές (τη δική μας και των άλλων) και την ανάγκη ισορροπίας στο δίπολο μνήμης και λήθης. Η συγκρότησή τους πηγάζει από την αλληλεγγύη του πένθους, το κοινό αίσθημα της απώλειας που είχαν και οι δύο πλευρές και δεν μπορεί να επανορθωθεί, απελευθερώνοντας έτσι τα άτομα από μία εγωκεντρική θεώρηση του τραύματος, ότι η δική τους ήττα ή καταστροφή ήταν μοναδική. Με αυτόν τον τρόπο γεννιέται η συνείδηση της κοινής ανθρωπολογικής συνθήκης, της πανανθρώπινης αλληλεγγύης μπροστά στην καταστροφή που προκαλεί την κοινή οδύνη αλλά και τη θέαση του θανάτου όλων υπό το πρίσμα της υπευθυνότητας και της ενσυναίσθησης, αποτρέποντας μελλοντικές εκατόμβες θυμάτων ⁴² (Κόκκινος, 2015: 328-331).

3.2. Διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις για τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η σκοποθεσία του ιστορικού μαθήματος αποβλέπει στην παρουσίαση των φρικιαστικών γεγονότων με προσεκτικούς παιδαγωγικούς χειρισμούς, ώστε να μην ενθαρρύνεται ο υπερτονισμός της βίας και της φρίκης, γιατί μπορεί να αποσυντονίσει τους μαθητές προκαλώντας ακόμα και τον ψυχικό τους τραυματισμό. Ωστόσο είναι δυνατόν να προκληθούν και κάποια εύλογα ερωτήματα σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα. Λόγου χάρη πώς θα μπορούσε να μη δώσει κανείς έμφαση στη βία και τη φρίκη σε οριακά και ακραία γεγονότα, όπως είναι το Ολοκαύτωμα, καθώς μάλιστα αυτά τα δύο είναι συστατικά στοιχεία της κινηματικής δράσης και της ιδεολογίας του ναζισμού και πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα; Πώς είναι δυνατόν να μην γίνει έντονα αισθητή η βία και η φρίκη κατά την παρουσίαση ενός αποτρόπαιου γεγονότος, όπως για παράδειγμα η βίαιη εξόντωση αμάχων σε ένα από τα μαρτυρικά χωριά της Ελλάδας από τους ναζιστές ή ο αργός και βασανιστικός θάνατος χιλιάδων ανθρώπων στην κατοχική Αθήνα από τον λιμό του 1941; Στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με ιστορική πραγματολογία που δεν μπορεί να αποσιωπηθεί κατά την ιστορική

⁴² Παράδειγμα που επικυρώνει την παραπάνω προσέγγιση αποτελεί η επιστολή-διακήρυξη έξι κατοίκων του βομβαρδισμένου Κόβεντρου από τη γερμανική αεροπορία στις 14 Νοεμβρίου 1940, οι οποίοι αισθάνθηκαν την ανάγκη να εκφράσουν δημόσια τον αποτροπιασμό τους για τα αντίποινα της βρετανικής αεροπορίας σε βάρος των γερμανικών πόλεων και συγχρόνως τη συμπόνιά τους προς τους άμαχους εχθρούς για τον τρόπο που έζησαν, εμπειρία παρόμοια με τη δική τους στο παρελθόν (Κόκκινος, 2015: 331-332).

εκπαίδευση των μαθητών, καθώς μια τέτοια επιλογή θα εμπόδιζε τη δημιουργία των νοητικών υποδοχών που αρμόζουν για την κατανόηση του αποτρόπαιου γεγονότος. Πόσο «ισχυρή» ή δυνητικά μετασχηματιστική μπορεί ποτέ να είναι πραγματικά η γνώση για ακραία και αποτρόπαια γεγονότα, αν οι μαθητές είναι πολύ προσεκτικά θωρακισμένοι από την πλήρη φρικαλεότητά τους (Lenga, 2020: 196); Βέβαια από τις παιδαγωγικές συστάσεις που προαναφέρθηκαν αυτό που κυρίως τονίστηκε είναι ότι δεν επιλέγουμε την αποσιώπηση της φρίκης αλλά απορρίπτουμε την υπερέκθεση των μαθητών σε αυτήν. Πόσο εφικτή όμως είναι στην πράξη μια τέτοια επιλογή, μολονότι θεωρείται πολιτικά ορθή στην παιδαγωγική επιστήμη; Η διαχείριση της φρίκης εγείρει προβληματισμούς και ερωτήματα που την καθιστούν ένα επίδικο ζήτημα.

Τα τελευταία χρόνια, έχουν υπάρξει συζητήσεις και αντιπαράθεσεις ανάμεσα στους ιστορικούς σχετικά με τη διδασκαλία βίαιων και τραυματικών ζητημάτων μέσα στην τάξη, την ανάγκη προστασίας των μαθητών και φοιτητών από ένα ενδεχόμενο δευτερογενές τραύμα, συμπεριλαμβάνοντας και εκείνους τους μαθητές/φοιτητές που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) και την ανάγκη χρήσης προειδοποιήσεων που αποσκοπούν στην ενημέρωση των μαθητών για δυνητικά τραυματικές διαλέξεις, συζητήσεις ή εικόνες. Τα θέματα αυτά έχουν παρουσιαστεί σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις (έντυπες και διαδικτυακές) και έχουν συζητηθεί από ιστορικούς και άλλους ακαδημαϊκούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ενώ ορισμένοι ιστορικοί έχουν ταχθεί υπέρ της προστασίας των φοιτητών μέσω της χρήσης προειδοποιήσεων (Trigger Warnings), διότι το περιεχόμενο των συγκεκριμένων μαθημάτων ενδέχεται να προκαλέσει ανεπιθύμητες αντιδράσεις, άλλοι έχουν επικρίνει ή και ειρωνευτεί τη συγκεκριμένη πρόταση. Μια τέτοια περίπτωση αποτέλεσε και η συζήτηση που οργανώθηκε διαδικτυακά από τον OAH (Organization of the American Historians) με τη μορφή συζήτησης στρογγυλής τραπέζης και τη συμμετοχή πανεπιστημιακών δασκάλων με θέμα τη διδασκαλία φρικιαστικών γεγονότων σε φοιτητές (OAH, 2015)⁴³. Μολονότι αφορούσε στη διδασκαλία της φρίκης σε φοιτητές, όσα ειπώθηκαν μπορούν να συνδεθούν και με την προσέγγιση της φρίκης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κοινό σημείο σε όλες τις τοποθετήσεις ήταν η παραδοχή της άποψης ότι η διδασκαλία των φρικτών και αποτρόπαιων γεγονότων είναι αναγκαία για την

⁴³*The American Historian Organization.*(2015). *Trauma and Trigger Warnings in the History Classroom: A Roundtable Discussion*.
<https://www.oah.org/tah/issues/2015/may/trauma-and-trigger-warnings-in-the-history-classroom/>
(ανακτήθηκε: 20/3/2023).

ανάδειξη της ιστορικής αλήθειας και την οικοδόμηση ενός πιο δίκαιου μέλλοντος. Με την αποφυγή της διδασκαλίας αυτών εμποδίζεται η «ιστορική ακρίβεια», αφού αποτελεί ένα είδος «ιστορικής διαγραφής» και μια πράξη «διανοητικής και ηθικής δειλίας» που δεν ωφελεί ούτε τους φοιτητές ούτε την κοινωνία. Παρόμοια και οι ωραιοποίησή τους δεν προσφέρει «καλές υπηρεσίες» ούτε στην επιστημονική κοινότητα ούτε στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα άλλωστε με τον James Baldwin⁴⁴ «το να αποδέχεται κανείς το παρελθόν του δε σημαίνει ότι πρέπει να πνίγεται σε αυτό». Η δουλειά των ιστορικών είναι να αποκαλύψουν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τις πραγματικότητες του παρελθόντος, ενώ ο εκπαιδευτικός τους ρόλους είναι να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ασχοληθούν με αυτές τις πραγματικότητες μέσα από «τους φακούς» των ανθρώπων που τις βίωσαν. Οι διαφωνίες και οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν αφορούσαν στον τρόπο προσέγγισης των συγκεκριμένων ζητημάτων.

Ειδικότερα, αρκετοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως τα πολύ ευαίσθητα αυτά ζητήματα απαιτούν ευαίσθητους και προσεκτικούς χειρισμούς, καθώς πάντα υπάρχει ο κίνδυνος πρόκλησης τραύματος από την παρουσίαση του υλικού ή «το ξύπνημα» τραυμάτων από το παρελθόν των μαθητών. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν τα φρικτά γεγονότα του παρελθόντος με τρόπους που θα προωθούν την παραγωγική ενασχόληση με το ιστορικό υλικό, οι οποίοι θα στοχεύουν στην κατανόηση των συγκεκριμένων γεγονότων και όχι «στη βίωση τους με την αναπαράσταση της συναισθηματικής εμπειρίας για παιδαγωγικούς σκοπούς» γεγονός που ερείδεται σε ένα θολό ηθικό τοπίο. Η αξιοποίηση γραφικού και βίαιου υλικού χρειάζεται προσοχή και όχι υπερβολές, χωρίς να αποβλέπει στην πρόκληση σοκ, γιατί το σοκ σπάνια είναι παιδαγωγικά χρήσιμο, αντίθετα μπορεί να απομακρύνει τους μαθητές με τρόπους ανεξάρτητους από τους αρχικούς μας στόχους. Επίσης χωρίς παιδαγωγική αξία είναι και η «επίθεση» στους μαθητές με «δύσκολο» υλικό, αν δεν έχει προηγηθεί ο εφοδιασμός τους με ερμηνευτικά εργαλεία, στηριγμένη στη λανθασμένη πεποίθηση ότι η απλή θέαση του αποτρόπαιου υλικού «μιλάει» από μόνη της. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για τη λήψη μέτρων ώστε οι μαθητές να μη βιώσουν τραύμα στο μάθημά τους και οι ίδιοι να είναι σε εγρήγορση να παρέμβουν σε πιθανές ανεπιθύμητες αντιδράσεις των μαθητών. Είναι

⁴⁴ Αμερικανός δοκιμογράφος, μυθιστοριογράφος, θεατρικός συγγραφέας και ακτιβιστής (1924–1987) που ασχολήθηκε με το ζήτημα των φυλετικών, σεξουαλικών και ταξικών διακρίσεων στις δυτικές κοινωνίες και κυρίως στην Αμερική στα μέσα του 20ού αιώνα. <https://www.britannica.com/biography/James-Baldwin> (ανακτήθηκε: 20/3/2023).

χρήσιμο να γνωρίζουν το κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών τους, ιδιαίτερα αν προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, ώστε να καταστήσουν την τάξη τους ένα φιλόξενο χώρο μάθησης. Προτείνουν μάλιστα την ανάγκη ύπαρξης συμβουλευτικών υπηρεσιών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και την ενημέρωση των φοιτητών αν προκύψει ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης. Προκρίνουν επίσης, ως συνετή πράξη, την προειδοποίηση των μαθητών (Trigger Warnings), πριν από την έναρξη των μαθημάτων, για τυχόν ευαίσθητο, βίαιο και ενοχλητικό περιεχόμενο, όχι για να αποφασίσουν οι φοιτητές αν θα πρέπει να το δουν αλλά επειδή θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να το δουν. Κάποιοι μιλούν και για περαιτέρω συνεννόηση με τους φοιτητές τους, αν προκύψει κάποιο πιο σοβαρό πρόβλημα κατά την προσέγγιση των αποτρόπαιων γεγονότων.

Ανάμεσα όμως στους συμμετέχοντες στη συζήτηση υπήρχαν κι εκείνοι που θεωρούσαν πως η ενασχόληση με «δύσκολο» ιστορικό υλικό, που σχετίζεται με καταστροφές και μορφές ακραίας βίας, μπορεί να ενοχλεί ή να στενοχωρεί τους φοιτητές δεν είναι όμως απαραίτητα και τραυματικό με την έννοια που δίνει στη λέξη «τραύμα» η ψυχιατρική επιστήμη, δηλαδή να προκαλεί έντονο φόβο, αδυναμία, απώλεια ελέγχου ή απειλή αφανισμού, τα οποία χαρακτηρίζουν τους επιζώντες αυτών των γεγονότων και γι' αυτό αγωνίζονται να κατανοήσουν τι τους συνέβη για να το αντιμετωπίσουν. Υποστηρίζουν μάλιστα πως μία ιστορική διάλεξη, συζήτηση ή παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού με τα παραπάνω θέματα δε λειτουργεί περισσότερο τραυματικά στους μαθητές από μία οποιαδήποτε άλλη εμπειρία τους, που βιώθηκε εκτός τάξης και επηρέασε τον ψυχισμό τους. Είναι γνωστό επίσης πως οτιδήποτε από την καθημερινότητα των μαθητών μπορεί να πυροδοτήσει τον ψυχικό τους τραυματισμό. Υπάρχει επομένως μία κατάχρηση του όρου «ψυχικά τραυματισμένος», μιας και χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο των λέξεων «προβληματισμένος», «μπερδεμένος», «αναστατωμένος» κ.ο.κ. συνδέοντας το «τραύμα» με έναν «ύπουλο θεραπευτικό λόγο», ο οποίος χαρακτηρίζει τους ανθρώπους ως «ασθενείς». Πρόκειται για υπερβολή, αφού δεν διακρίνουμε μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας «λεγεώνες» από κατεστραμμένους ψυχικά ανθρώπους που κινδυνεύουν να καταρρεύσουν από την εισαγωγή δύσκολων θεμάτων. Αυτή η διαπίστωση δε σημαίνει πως οι διδάσκοντες θα αδιαφορήσουν για τις περιπτώσεις των μαθητών που δεν έχουν τα συναισθηματικά εφόδια για να ασχοληθούν με ορισμένα θέματα. Όμως στην πλειονότητά τους οι φοιτητές δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως υπερευαίσθητοι, αλλά να ενθαρρύνονται στη διαχείριση τέτοιων

θεμάτων στο πλαίσιο μιας εξελισσόμενης πνευματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Οι διδάσκοντες δε χρειάζεται να στοχεύουν στην υπερπροστασία τους αλλά να αντιμετωπίζουν, να διδάσκουν και να συζητούν μαζί τους τις δύσκολες αλήθειες του παρελθόντος, προστατεύοντας και την ακαδημαϊκή τους ελευθερία από περιορισμούς. Μία προτεινόμενη τεχνική σε περίπτωση που οι φοιτητές έχουν βιώσει κάποια τραυματική εμπειρία είναι να τους ζητηθεί η διαφοροποίηση της προσωπικής τους εμπειρίας από αυτά που διάβασαν ή άκουσαν στην τάξη. Η ωριμότητα των φοιτητών άλλωστε συνδέεται και με την ικανότητά τους να ασχολούνται με απαιτητικό και δύσκολο υλικό. Πολλές μάλιστα από τις ιστορικές πηγές που χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα μαθήματα αποδεικνύονται λιγότερο γραφικές και τραυματικές από όλα όσα αντικρίζουν και συναντούν οι μαθητές στην πραγματική τους ζωή. Τέλος, αν υπάρχει περίπτωση φοιτητή που βιώνει μετατραυματική διαταραχή τότε είναι απαραίτητη η θεραπεία από ειδικούς. Για όλους τους παραπάνω λόγους αρκετοί από τους διδάσκοντες θεωρούν περιττή την προειδοποίηση των φοιτητών για την ύπαρξη ευαίσθητου και προκλητικού περιεχομένου στα μαθήματά τους πριν από την έναρξή τους.

Στη βιβλιογραφία επίσης αναφέρονται και περιπτώσεις όπου αξιοποιούνται τεχνικές έκθεσης των μαθητών στη φρίκη, ιδιαίτερα των ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων, με θετικό πρόσημο⁴⁵. Μία τέτοια περίπτωση αποτελεί η προσέγγιση του τραυματικού παρελθόντος και μάλιστα του Ολοκαυτώματος από τη Shoshana Felman⁴⁶. Η Felman, στο βιβλίο που συνέγραψε με τον ψυχίατρο και ψυχαναλυτή Dori Laub⁴⁷, προβληματίζεται πάνω στις αντιδράσεις, την ψυχική φόρτιση και τη διανοητική αμηχανία των παιδιών κατά την επαφή τους με τραυματικά και επίμαχα γεγονότα, μέσα από γραπτό αλλά κυρίως οπτικό υλικό, όπως είναι οι φωτογραφίες, τα επίκαιρα και οι κινηματογραφικές ταινίες. Αυτήν την αντίδραση των παιδιών

⁴⁵ Βλ. και το άρθρο των Zembylas & McGlynn *Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities* (Δυσάρεστες παιδαγωγικές: συναισθηματικές εντάσεις, ηθικά διλήμματα και μετασχηματιστικές δυνατότητες). Οι αρθρογράφοι προσπαθούν να διερευνήσουν την παιδαγωγική αξία των «Δυσάρεστων παιδαγωγικών» (*Discomforting pedagogies*) θέτοντας προς απάντηση τρία καίρια ερωτήματα: (1) Πόσο κατάλληλο είναι να εμπλέκουμε τους μαθητές σε δραστηριότητες που δημιουργούν δυσάρεστες καταστάσεις, (2) Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παιδαγωγικές μέθοδοι που προκαλούν δυσφορία στη δημιουργία μετασχηματιστικών δυνατοτήτων για τους μαθητές και (3) Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τα δυσάρεστα συναισθήματα των μαθητών με τρόπους που να είναι δεοντολογικά και παιδαγωγικά αποδεκτοί; (Zembylas & McGlynn, 2012:54)

⁴⁶ Καθηγήτρια Γαλλικής, Αγγλικής και Συγκριτικής Λογοτεχνίας και παγκοσμίως γνωστή για την επικέντρωση των ερευνητικών της ενδιαφερόντων στη σχέση τραύματος και μαρτυρίας, αλλά και λογοτεχνίας, φιλοσοφίας και ψυχανάλυσης (Κόκκινος, 2015: 319)

⁴⁷ Ο τίτλος του βιβλίου είναι *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History* (Routledge, London 1992).

προσπαθεί να μετατρέψει σε μηχανισμό πρόκλησης μιας σκόπιμης «κρίσης ταυτότητας», που θα προκύψει ως αποτέλεσμα της έλλειψης ανεκτικότητας στη διείσδυση της βίας στον γνωστικό και συναισθηματικό ορίζοντα τους, σε συνδυασμό με τη διαπίστωση της απόστασης που υπάρχει ανάμεσα στο τραυματικό παρελθόν και το παρόν αλλά και την αυτάρεσκη αυτοπραγμάτωση των δυτικών κοινωνιών. Αυτή η «κρίση ταυτότητας» αποτελεί, σύμφωνα με τη Felman, βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική μάθηση, αφού δημιουργεί τους κατάλληλους όρους και τις συνθήκες για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης (Κόκκινος, 2015: 320).

Πιο συγκεκριμένα η Felman επιχείρησε να διερευνήσει, για πρώτη φορά το φθινόπωρο του 1984, τη σχέση τραύματος-μαρτυρίας και τον μετασχηματισμό αυτής της σχέσης στο πλαίσιο της ατομικής και συλλογικής αυτοσυνειδησίας, καθώς και της συνειδητοποίησης των ορίων της ιστορικής κατανόησης. Έτσι σχεδίασε μια σύνθετη μαθησιακή διαδικασία που απευθυνόταν σε προπτυχιακούς φοιτητές στο πλαίσιο ενός διεπιστημονικού μαθήματος (Felman & Laub, 1992: 6; Κόκκινος, 2015: 321) εστιάζοντας σε μαρτυρίες και σε λογοτεχνικά κείμενα σε σχέση με το Ολοκαύτωμα, θεωρώντας πως αυτά επιτρέπουν τη διείσδυση στην ανθρώπινη ψυχή με τη μεταφορά βιωμάτων και νοημάτων συνδεδεμένων με την οδύνη, την καταστροφή, την εξόντωση και τον τρόμο της Ιστορίας (Κόκκινος, 2015: 321). Η προσέγγισή της περιλάμβανε δύο στάδια με κλιμακούμενο χαρακτήρα. Στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης έγινε προσπάθεια για την αλληγορική και συμβολική εξοικείωση των φοιτητών με την τραυματική εμπειρία, τη δυνατότητα κατανόησης και επούλωσης του τραύματος μέσα από επιλεγμένα λογοτεχνικά και ψυχαναλυτικά κείμενα. Το δεύτερο στάδιο αφορούσε οπτικοποιημένες μαρτυρίες, με τις οποίες η τάξη οδηγούνταν στον βίοκοσμο των θυμάτων και στον χώρο της ιστορικής πραγματικότητας (Felman & Laub, 1992: 7, 42; Κόκκινος, 2015: 323). Η ίδια η Felman παραδέχτηκε πως μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι φοιτητές της οδηγήθηκαν σε ένα τραυματικό σοκ που την αιφνιδίασε και για την επεξεργασία του χρειάστηκε η συνδρομή του ψυχιάτρου και συνεργάτη της Dori Laub (Felman & Laub, 1992: 47; Κόκκινος, 2015: 324).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας είχαν δύο όψεις. Από τη μία οι φοιτητές οδηγήθηκαν σε μία διανοητική, ηθική και ψυχολογική απορρύθμιση, σε μία κρίση ταυτότητας που δημιουργούσε όμως τη δυνατότητα μιας αλλαγής στάσης και αντιλήψεων, αναλαμβάνοντας τη δέσμευση να διατηρήσουν τη μνήμη των θυμάτων, διευρύνοντας τον αντιληπτικό τους ορίζοντα και την

ενσυναισθητική τους ικανότητα απέναντι στη διαφορετικότητα. Από την άλλη η επαφή των φοιτητών με επιζώντες του Ολοκαυτώματος εμπεριείχε το στοιχείο του αιφνιδιασμού και του τραυματικού σοκ, τη συναισθηματική εμπλοκή, την υπερδιέγερση, την απώλεια αυτοελέγχου, οδηγώντας την όλη διαδικασία σε ένα οριακό σημείο για τη συνέχιση ή τη διακοπή της. Η Felman κατόρθωσε μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές και τη βοήθεια του Laub να αντιστοιχίσει την επεξεργασία του δευτερογενούς τραύματος των φοιτητών της με την «μαρτυρική τους εμπειρία», βοηθώντας τους να κατανοήσουν την επίδραση που άσκησε η εμπειρία αυτή πάνω τους (Κόκκινος, 2015: 324).

Η Felman μετά από τη συγκεκριμένη εμπειρία της όχι μόνο δεν απέρριψε την παραπάνω πρακτική αλλά κατέληξε και στο συμπέρασμα πως ο μαθησιακός σχεδιασμός πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία κρίσης, δηλαδή να προκαλεί αμφιβολίες και αβεβαιότητες σε συνδυασμό με την κατανόηση των προϋποθέσεων και των ορίων της ιστορικής γνώσης, διαφορετικά η διδασκαλία και η μάθηση «μετατρέπονται σε μία μηχανιστική και άκριτη αναπαραγωγή κοινότοπων συμβάσεων» (Felman & Laub, 1992: 56; Κόκκινος, 2015: 325-326). Είναι εμφανές ωστόσο πως πρόκειται για μία «μετωπική» μαθησιακή στρατηγική για την προσέγγιση των αποτρόπαιων γεγονότων και πιθανότατα επικίνδυνη, αφού μπορεί να προκαλέσει δευτερογενές τραύμα στα παιδιά, ιδιαίτερα σε αυτά που είναι μικρότερης ηλικίας⁴⁸. Εξάλλου η Felman δεν πειραματίστηκε με μαθητές αλλά με φοιτητές, οι οποίοι γνωστικά και συναισθηματικά ήταν σαφώς ωριμότεροι. Επίσης δεν είναι απολύτως βέβαιο πως ο αιφνιδιασμός και η πρόκληση δυσφορίας στους μαθητές θα έχει πάντα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Zembylas & McGlynn, 2012: 44). Παρά τις αδυναμίες της η συγκεκριμένη πρακτική ενδέχεται να οδηγήσει και σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα εφόσον υπάρξουν βέβαια οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Ο καλός σχεδιασμός του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένους στόχους και προβληματική θέτει το μαθησιακό πλαίσιο. Το βασικό στοιχείο δεν είναι η κυριαρχία του συναισθήματος ή των ηθικών αξιών και η ταύτιση των μαθητών με τον μάρτυρα-θύμα, αλλά η αξιοποίηση του ενδιαφέροντος που πιθανόν να προκληθεί στους μαθητές για την εμβάθυνση της ιστορικής γνώσης και φυσικά η διάκριση της

⁴⁸ Κριτική στις απόψεις της Felman ασκεί η J.Rak (2003) θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το αν η δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων είναι ένας ηθικά υπεύθυνος τρόπος διδασκαλίας. Η Rak υποστηρίζει ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι να παρουσιάσει, να διδάξει και να συζητήσει κανείς μαρτυρίες στην τάξη, χωρίς απαραίτητα να δημιουργεί δυσφορία (όπως αναφέρεται στο Zembylas & McGlynn, 2012: 44).

μνήμης των μαρτύρων από την ιστορική γνώση (Κόκκινος, 2015: 320· Λεμονίδου, 2018α: 211-212). Η κατάλληλη προετοιμασία της τάξης, η επιλογή του μάρτυρα ανάλογα με το μαθησιακό αποτέλεσμα που επιθυμούμε να πετύχουμε και η καλή κατάρτιση του εκπαιδευτικού, όχι μόνο όσον αφορά στις ιστορικές του γνώσεις αλλά και στη διαχείριση κρίσεων, η συναισθηματική και γνωστική ετοιμότητα σε συνδυασμό και με την ηλικία των μαθητών είναι μερικά από τα εχέγγυα για την επιτυχή εφαρμογή της παραπάνω διδακτικής πρότασης.

Το ζήτημα της φρίκης, ως απόρροια ενασχόλησης με το αποτρόπαιο παρελθόν, απασχόλησε και τον R. Simon⁴⁹ με τους συνεργάτες του (2005) προτείνοντας μία πρωτότυπη προσέγγιση του οδυνηρού τραυματικού παρελθόντος, η οποία διακρίνεται από μία ριζοσπαστική μορφή κριτικής παιδαγωγικής της μνήμης. Ως βασικό μέσο υλοποίησης της συγκεκριμένης πρότασης αποτελούν κυρίως οι πρωτογενείς πηγές που μπορούν να συμπληρωθούν από τις δευτερογενείς. Το πρωτογενές ιστορικό υλικό εμπεριέχει πολύπλευρα νοήματα και βιωματικές εμπειρίες ανθρώπων του παρελθόντος και μέσα από αυτές, διαπερνώντας τα χωροχρονικά όρια, μπορεί κανείς να αφουγκραστεί τις πολλαπλές, καταπιεσμένες και αποσιωπημένες φωνές, τις οποίες εντάσσει «στο δικό του νοητικό και ψυχολογικό σύστημα, στην ιστορική του κουλτούρα και συνείδηση». Η προσπάθεια διασαφήνισης και ενσυναισθητικής κατανόησης των σκοτεινών και κρυμμένων όψεων της ιστορικής πραγματικότητας (π.χ. δουλεμπόριο, φυλετικές διώξεις Αφροαμερικανών, γενοκτονία Αρμενίων, Ολοκαύτωμα κ.ά.) αντιμάχεται τη σκόπιμη λήθη, οδηγεί στη γνώση των συμφορών που έπληξαν συγκεκριμένες ομάδες και των γενεσιουργών τους αιτίων. Η ανάδειξη του φρικιαστικού παρελθόντος δεν αποτελεί μία «δραματοποίηση του πόνου» αλλά μια διανοητική πράξη αντίστασης στη λησμονιά και την ιδεολογική χειραγώγηση, τη συμφιλίωση με το τραυματικό παρελθόν και την ανάληψη ενός κοινού αγώνα για ένα καλύτερο μέλλον (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 85-87). Η μη δημοσιοποίηση των συγκεκριμένων τεκμηρίων θα ισοδυναμούσε με απόκρυψη των εγκλημάτων που συντελέστηκαν, με απόρριψη της κληρονομιάς των θυμάτων και με

⁴⁹ Δίδαξε ως καθηγητής για πάνω από σαράντα χρόνια στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο στον Καναδά, ειδικότερα, στο Ινστιτούτο Μελετών για την Εκπαίδευση του Οντάριο και, την τελευταία δεκαετία της σταδιοδρομίας του, στο Τμήμα Κοινωνιολογίας και Σπουδών για την Ισότητα στην Εκπαίδευση. Διετέλεσε επίσης για πολλά χρόνια διευθυντής του Κέντρου των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση και ήταν ένας από τους ιδρυτές του Forum για την Κριτική Παιδαγωγική και τις Πολιτισμικές Σπουδές. Συνταξιοδοτήθηκε τον Ιούλιο του 2010.

https://www.oise.utoronto.ca/oise/News/rogersimon_20120919.html (ανακτήθηκε: 13/4/2023)

άρνηση προς αυτά «να μιλήσουν» στους ζωντανούς για να θέσουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Γατσωτής, 2017: 90).

Ο Simon και η ερευνητική του ομάδα στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δίνει τη δυνατότητα να προκληθούν «προσομοιωμένες» συναισθηματικές και ηθικές αντιδράσεις των μαθητών, χωρίς να είναι καθηλωμένες στο παρελθόν, σύμφωνα με τις αρχές και τις πρακτικές της επιστημονικής κοινότητας. Η διδακτική προσέγγισή τους επιζητεί «τον γνωστικό, συναισθηματικό και ηθικό αφνιδιασμό» των μαθητών, ώστε να κατανοήσουν την ετερότητα της επώδυνης πραγματικότητας με τον τρόπο που τη βίωσαν άτομα και ομάδες του παρελθόντος και δεν αποβλέπει στην ηδονοβλεπτική ή ανούσια μελοδραματική ανάκλησή του. Η εξοικείωση των μαθητών με βιωμένες όψεις του τραυματικού παρελθόντος μπορεί να γίνει πράξη μέσα από την συμπερίληψη μαρτυριών και ποικίλων ιστορικών πηγών που «σωματοποιούν» το παρελθόν με σημείο διασύνδεσης ένα αντικείμενο ή μια χαρακτηριστική λεπτομέρεια ως εικονιστικό μνημονικό ίχνος (για παράδειγμα φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, δημοσιευμένα κείμενα με φωτογραφίες, αποσπάσματα μαρτυριών, υλικά κατάλοιπα-αντικείμενα που εύκολα ανακαλούν οι μαθητές στη μνήμη τους) υπενθυμίζοντάς τους τα βασικά χαρακτηριστικά της υπό εξέταση περιόδου ή του ιστορικού γεγονότος αλλά και παρακινώντας τους σε μια πολιτική, ηθική εγρήγορση και ανάληψη δράσης στο μέλλον. Μια τέτοια διαδικασία εξοικείωσης των μαθητών με το σκοτεινό παρελθόν του πρωτογενούς τραύματος είναι πιθανόν να τους οδηγήσει στην πολλαπλή επεξεργασία του δευτερογενούς ιστορικού τραύματος. Χάρη σε αυτήν δύναται να επιτευχθεί η υπέρβαση της δευτερογενούς τραυματικής εμπειρίας επανατοποθετώντας τη σημασία του πρωτογενούς τραύματος σε ένα καινούριο βιωματικό και νοηματικό πλαίσιο, που θα απομακρύνει την παθολογία του παρελθόντος, μετασχηματίζοντας το δυσβάσταχτο φορτίο του παρελθόντος σε ιστορική αυτογνωσία και δημιουργικότητα. Η επεξεργασία του παρελθόντος γίνεται τόσο με ιστορικούς όσο και με ηθικούς όρους, δεν περιορίζεται στο καθήκον μνήμης αλλά επιδιώκεται η κατανόηση των ανισοτήτων, των συγκρούσεων και των αντιθέσεων του παρόντος, οδηγώντας τελικά σε μία συμφιλίωση με τα φαντάσματα του παρελθόντος, στην καλλιέργεια μιας κριτικής, αναστοχαστικής και αντισυμβατικής σκέψης σύμφωνης με τη δημοκρατία και στον σχηματισμό μιας πληρέστερης ιστορικής συνείδησης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 86-90, 96).

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο συζήτησης για τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης εντάσσεται και το ερώτημα κατά πόσο είναι παιδαγωγικά ορθή η διδακτική αξιοποίηση εικόνων φρίκης μέσα στη σχολική αίθουσα ή αν πρόκειται για μία επικίνδυνη πρακτική που μπορεί να βλάψει τους μαθητές. Το ερώτημα δεν επιδέχεται μόνο μία απάντηση, καθώς οι απόψεις κορυφαίων ιστορικών και παιδαγωγών δίστανται.

Καταρχάς, υπάρχουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που στέκονται με επιφυλακτικότητα απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση των εικόνων φρίκης. Η επιφυλακτικότητά τους επικεντρώνεται σε τρία βασικά ζητήματα: α) ότι οι εικόνες μπορεί να τραυματίσουν τους νεαρούς θεατές, β) ότι αντικειμενοποιούν τα φωτογραφιζόμενα πρόσωπα και γ) ότι αμβλύνουν τις αισθήσεις απέναντι στις ανθρώπινες συνέπειες από τις αποτρόπαιες πράξεις εμποδίζοντας έτσι τη μάθηση και την ευαίσθητη εμπλοκή (Lenga, 2020: 199).

Ειδικότερα ο IHRA στις οδηγίες του υποστηρίζει την αποφυγή των εικόνων φρίκης ως επιβλαβείς, θεωρώντας την πρόκληση σοκ και αποτροπιασμού ως μια μη αξιόλογη εκπαιδευτική μαθησιακή εμπειρία (IHRA, 2019: 28). Παρόμοια και η Επιτροπή του Ηνωμένου Βασιλείου Holocaust Memorial Day Trust συνιστά στους εκπαιδευτικούς «να αποφεύγουν τις περιττές, επαναλαμβανόμενες ή ακατάλληλες εικόνες νεκρών σωμάτων ή ανοικτών τάφων» ή «εικόνες των θυμάτων του Ολοκαυτώματος ή της γενοκτονίας που υποβαθμίζουν τα άτομα» (Holocaust Memorial Day Trust, χ.χ: 3). Οι επικριτές των εικόνων φρίκης προειδοποιούν επίσης ότι αυτές βλάπτουν και διαστρεβλώνουν τη μνήμη των ανδρών, γυναικών και παιδιών που απεικονίζονται, επιβάλλοντάς τους ένα αφηρημένο και απάνθρωπο πλαίσιο (Lenga, 2020: 196). Για την E. Culbertson (2016: 143), για παράδειγμα, δεν υπάρχει «καμία πιθανή χρήση (των εικόνων φρικαλεότητας) στην τάξη που να μπορεί να δικαιολογηθεί», ενώ αναγνωρίζει ότι μια εικόνα είναι ισχυρή ως προς τη δυνατότητά της να παρέχει αποδείξεις, ωστόσο υποστηρίζει ότι τέτοιες εικόνες «έχουν την ικανότητα να "απευαισθητοποιούν τους μαθητές" ώστε να μην αισθάνονται απολύτως τίποτα για τα θύματα». Η Brink (2000) με τη σειρά της υποστηρίζει ότι η θέαση τέτοιων εικόνων μας «παραλύει» και μας κάνει συναισθηματικά να «σιωπούμε» (όπως αναφέρεται στο Lenga, 2020: 199). Η Imber ισχυρίζεται ότι οι εικόνες με σωρούς νεκρών σωμάτων χρησιμεύουν μόνο για να απανθρωποποιήσουν το θύμα και να δημιουργήσουν αρνητικές αντιδράσεις στους νέους (όπως αναφέρεται στο Lenga, 2020: 199). Η Hirsch παρατηρεί ότι οι εικόνες που αποτυπώνουν το θάνατο και τον

πόνο μπορούν να «διαλύσουν» το πνεύμα και να αποδυναμώσουν την ικανότητα του θεατή να δει τη ζωή που υπήρχε πριν ή να διευκολύνει οποιοδήποτε είδος πραγματικής κατανόησης ή συμπαθητικής ανταπόκρισης (Hirsch, 2001: 6). Τη συμβολή των εικόνων φρίκης στην κατανόηση των αποτρόπαιων γεγονότων αμφισβήτησε και η Sontag, με την ιδιότητα της φωτογράφου, σημειώνοντας πως «οι φωτογραφίες κάνουν κάτι άλλο: μας στοιχειώνουν» (Sontag, 2003: 83). Τέλος, η Crane ξεκινώντας από το γεγονός ότι οι περισσότερες εικόνες τραβήχτηκαν από τους δράστες των φρικτών πράξεων⁵⁰ θεωρεί ανήθικη την παρουσίασή τους, καθώς τα θύματα αποτυπώνονται σε αυτές χωρίς τη θέλησή τους και από την άποψη αυτή οι φωτογραφίες καθίστανται αντικείμενα κακοποίησης και γι' αυτό ηθικά πολύ προβληματικές ώστε να τις δει κανείς (Crane, 2008: 315).

Στον αντίποδα αυτής της άποψης υπάρχει κι εκείνη που συναινεί στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των εικόνων φρίκης στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προϋποθέσεις, ενώ για ενόητους λόγους κάτι τέτοιο κρίνεται ακατάλληλο για παιδιά μικρότερης ηλικίας⁵¹ (Κόκκινος, 2013:7).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά ηλικίας από 14 ετών και πάνω είναι δυνατόν να έρθουν σε επαφή με εικονιστικές πηγές ασυνήθιστης βιαιότητας και φρίκης, λ.χ. του Ολοκαυτώματος, αρκεί να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, επειδή ακριβώς υπάρχει η άποψη ότι έχουν πλέον διαμορφώσει μηχανισμούς διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εμβαθύνουν στην ιστορική ιδιομορφία του ναζιστικού φαινομένου και της γενοκτονίας και στη συνέχεια να πορευτούν σταδιακά από την αρχική αμηχανία, τον φόβο ή το λεγόμενο «θεραπευτικό σοκ» (αν και έχουν υπάρξει πολλές ενστάσεις γι' αυτό), στην ιστορική ενσυναίσθηση, την πολυπρισματική ιστορική γνώση και στην ηθικοπολιτική τοποθέτηση εναντίον του ρατσισμού και του εθνικιστικού φανατισμού (Κόκκινος, 2013: 7). Αξιοσημείωτη είναι αναμφίβολα και η επαρκής προετοιμασία των μαθητών πριν από τη συνάντηση με τις «ανησυχητικές» εικόνες- προσφέροντας στους νέους αυτονομία ως φορείς λήψης αποφάσεων σχετικά με το τι θεωρούν κατάλληλο ή αναγκαίο να δουν, παρέχοντάς τους επαρκή χρόνο, ώστε να

⁵⁰Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μόνες φωτογραφίες που τραβήχτηκαν από έγκλειστους στο Auschwitz είναι οι τέσσερις φωτογραφίες των "Sonderkommando." Η λήψη τους έγινε κρυφά τον Αύγουστο του 1944 και αποτελούν μέχρι σήμερα τις μοναδικές φωτογραφίες αποτύπωσης της διαδικασίας μαζικής εξόντωσης στο Auschwitz-Birkenau (Αλεξάκη & Αλκαλάη, 2023: 174)

⁵¹Για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας η πλοήγηση στη ναζιστική πραγματικότητα καλό είναι να στηρίζεται στην εξοικείωσή τους με το «πριν» και το «μετά» της ζωής των θυμάτων σε μία προσπάθεια δημιουργίας μιας ιστορικής ολότητας (Κόκκινος, 2013)

επεξεργαστούν τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους, παρουσιάζοντας τις φωτογραφίες με τρόπο που να επιδιώκεται η απόδοση τιμής στη μνήμη των ανθρώπων που αποτυπώνονται σε αυτές (Lenga, 2020: 197).

Οι εικόνες φρίκης όμως είναι σημαντικές κατά την προσέγγιση «δύσκολων» θεμάτων του παρελθόντος και γιατί προσφέρουν οπτικές αποδείξεις, αν και διαμεσολαβημένες από το κίνητρο του φωτογράφου και τη μερική οπτική του φακού, για το τι συνέβη. Οι πρώτες εικόνες για παράδειγμα που κυκλοφόρησαν μετά την απελευθέρωση των ναζιστικών στρατοπέδων παρείχαν φωτογραφικές αποδείξεις για ένα έγκλημα που είχε συγκλονίσει τις απελευθερωτικές δυνάμεις και σόκαρε ολόκληρη την ανθρωπότητα (Lenga, 2020: 201; Zelizer, 1998: 86). Η αφαίρεση ή η αποφυγή όσων αποδεικνύουν αυτά τα γεγονότα ενέχει τον κίνδυνο να αφήσουμε τους μαθητές να αγωνίζονται να κατανοήσουν τι πραγματικά συνέβη (Young et al, 2014 όπως αναφέρεται στο Lenga, 2020: 203). Η Linfield, για παράδειγμα, υποστηρίζει με πειστικό τρόπο ότι «οι φωτογραφίες της οδυνηρής ιστορίας», «της ήττας και της θηριωδίας» «μας λένε πράγματα που πρέπει επειγόντως να γνωρίζουμε». Επιμένει ότι «πρέπει να ανταποκρινόμαστε στις φωτογραφίες και να μαθαίνουμε από αυτές» (Linfield, 2010: xiv). Επίσης ένα σημαντικό εκπαιδευτικό επιχείρημα για την ενασχόληση με τις συγκεκριμένες φωτογραφίες είναι το γεγονός ότι στην εποχή μας αυτές κυκλοφορούν ελεύθερα στο διαδίκτυο αποσυνδεδεμένες από τις ιστορικές τους ρίζες, γι' αυτό το σχολείο πρέπει να παρέχει στους νέους ευκαιρίες για να τους βοηθήσει να διακρίνουν την αυθεντική προέλευσή τους και να κρίνουν αν, τότε και για ποιο σκοπό έχουν «χρησιμοποιηθεί» ή αφαιρεθεί από το ιστορικό τους πλαίσιο (Lenga, 2020: 202).

Ακόμη υποστηρίζεται πως η μελέτη της ιστορίας των αποτρόπαιων γεγονότων, χωρίς την έκθεση σε τέτοιες εικόνες περιορίζει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και κινδυνεύει να μειώσει τη «δύναμη» της γνώσης των μαθητών για αυτά, στερώντας ευκαιρίες για σημαντικές και σύνθετες συζητήσεις σχετικά με την ηθική μας υποχρέωση απέναντι στη μνήμη του παρελθόντος, την εξέταση της ευθύνης μας απέναντι στα άτομα που απεικονίζονται ή ερωτήματα σχετικά με την «ηθονοβλεψία» του θεατή, όταν βλέπει οποιαδήποτε μεμονωμένη εικόνα. Ηθικοί λόγοι, όπως αυτοί, μπορούν, με τη σωστή παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, να συμβάλουν σε σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες και να βοηθήσουν στην προώθηση της πνευματικής, ηθικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης, να προκαλέσουν την περιέργεια και να αυξήσουν τον συναισθηματικό γραμματισμό και την αυτογνωσία

(Scribner, 2019). Επίσης δημιουργείται η ελπίδα πως με το να γίνονται οι νέοι «μάρτυρες του πόνου» είναι δυνατόν να αποτραπούν μελλοντικά εγκλήματα (Dean, 2015: 241).

Ένα τελευταίο επιχείρημα που προτάσσεται για την εισαγωγή των εικόνων φρίκης στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσδοκίες που έχουν για τους νέους και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν δύσκολες και πολύπλοκες πραγματικότητες. Και ενώ είναι ίσως απολύτως κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θέλουν να προστατεύσουν τους μαθητές τους από την αντιμετώπιση τραυμάτων στις τάξεις τους, είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι οι νέοι έρχονται στο σχολείο με τις δικές τους εμπειρίες ζωής και, για ένα σημαντικό αριθμό, αυτές δεν είναι καθόλου απαλλαγμένες από τραύματα (π.χ. φτώχεια, ασθένεια, κατακερματισμένες ή ασταθείς σχέσεις στο σπίτι και την οικογένεια ή με ευθύνες φροντίδας που δεν συνάδουν με την ηλικία τους) (Lenga, 2020: 204). Μήπως τελικά υπάρχει μια υπερβολή όσον αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εικόνες φρίκης συγχέοντας την έννοια της φροντίδας με την υπερπροστασία και υποτιμώντας τη δύναμη, την κρίση και την ανθεκτικότητα των παιδιών, όπως υποστήριζε και ο Korczak⁵²;

Επειδή η συμπερίληψη της φωνής των νέων στη συγκεκριμένη συζήτηση είναι σημαντική παραθέτουμε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Ολοκαυτώματος του Πανεπιστημιακού Κολλεγίου του Λονδίνου (UCL)⁵³ με βασικό θέμα την άποψη των νέων σε σχέση με την προβολή εικόνων φρικαλεότητας του Ολοκαυτώματος στο σχολείο. Αν και με περιορισμένο δείγμα είναι ενδιαφέροντα τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε. Η έρευνα έδειξε ότι πολλοί μαθητές εξέφρασαν

⁵² Πολωνοεβραίος συγγραφέας, γιατρός και παιδαγωγός γνωστός για τη μεγάλη και εξαιρετική αφοσίωσή του και τον σεβασμό του στα παιδιά, ιδιαίτερα στα 200 ορφανά εβραϊόπουλα με τα οποία έζησε και εργάστηκε στο γκέτο της Βαρσοβίας και τελικά δολοφονήθηκε μαζί τους στο στρατόπεδο θανάτου της Τρεμπλίνκα (Lifton, 1988). Κεντρικό στοιχείο της παιδαγωγικής του Korczak ήταν η επιμονή του να αναγνωρίζουν και να σέβονται οι ενήλικες τα δικαιώματα και τις ικανότητες όλων των παιδιών γι' αυτό που είναι ως παιδιά και όχι γι' αυτό που θα γίνουν: ως "άνθρωποι του σήμερα και όχι του αύριο" (Lenga, 2020: 204).

⁵³ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από τον Νοέμβριο του 2013 μέχρι και τον Οκτώβριο του 2014. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν μια σειρά από συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε 9 από αυτές τις ομάδες εστίασης, οι μαθητές κλήθηκαν ρητά να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με τη χρήση εικόνων θηριωδίας στο σχολείο. Συνολικά, 35 μαθητές ηλικίας μεταξύ 12 και 16 ετών έλαβαν μέρος σε τέτοιες συνεντεύξεις – 23 κορίτσια και 12 αγόρια – από 4 διαφορετικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Foster et al. 2016). Καθώς πρόκειται για έναν σχετικά μικρό αριθμό σχολείων και μαθητών, τυχόν γενικευμένοι ισχυρισμοί μπορούν να γίνουν μόνο με προσοχή. Ωστόσο, προκύπτουν ορισμένα πολύ σταθερά μηνύματα τα οποία παρέχουν σημαντική εικόνα του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται οι συγκεκριμένοι μαθητές σχετικά με τη χρήση εικόνων θηριωδίας (Lenga, 2020: 210-211).

την ανάγκη τους να παρακολουθήσουν εικόνες της θηριωδίας του Ολοκαυτώματος προκειμένου να κατανοήσουν την πραγματικότητά του. Πίστευαν πως η θέαση τέτοιων εικόνων, μολονότι αναστατώνει και ενοχλεί, δεν είναι το ίδιο με το να βιώνουν αυτό που απεικονίζεται. Η θέαση λοιπόν εικόνων φρίκης τους δημιουργούσε αναστάτωση, όχι όμως σε τέτοιο βαθμό ώστε να τους προκαλέσει μόνιμη βλάβη. Επίσης, έδειξαν ευαισθησία και ανησυχία στις συνομιλίες τους σχετικά με το ζήτημα της πιθανής ευθύνης που μπορεί να έχουν αυτοί και οι δάσκαλοί τους απέναντι στη μνήμη των ατόμων που απεικονίζονται στις φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη τους. Θεώρησαν εντούτοις ότι αν χρησιμοποιηθούν με «καλή πρόθεση», η εκπαιδευτική σημασία τους και η μαρτυρία των εικόνων ήταν πρωταρχικής σημασίας (Lenga, 2020: 215).

Μία ακόμη συμβολή στην επίμαχη συζήτηση σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εικόνων φρίκης αφορά στον προσδιορισμό του περιεχομένου τους. Ποιες είναι τελικά οι εικόνες φρίκης; Μόνο όσες προκαλούν αναστάτωση κατά τη θέασή τους με το φρικιαστικό τους περιεχόμενο; Μήπως τα πράγματα δεν είναι όσο απλά φαίνονται; Πράγματι η γραμμή μεταξύ του «κατάλληλου» και του «ακατάλληλου» στο πλαίσιο της τάξης δεν είναι πάντα εύκολο να καθοριστεί και πολλές εικόνες αποτρόπαιων γεγονότων έχουν τη δυνατότητα να σοκάρουν ή να στεναχωρήσουν τους μαθητές χωρίς να απεικονίζουν τη φρίκη και την εξαχρείωση. Το στοιχείο της φρικαλεότητας μπορεί να είναι παραπλανητικό και τα ενοχλητικά του στοιχεία να αποκρύπτονται. Η φρίκη μπορεί να κρύβεται κάτω από την επιφάνεια και να αποκαλύπτεται μόνο μέσω της γνώσης του πλαισίου της εικόνας.

Δύο παραδείγματα φωτογραφιών από το Άουσβιτς έρχονται να επεξηγήσουν την παραπάνω άποψη. Το πρώτο είναι η εικόνα μιας ομάδας Ούγγρων Εβραίων ανδρών, γυναικών και παιδιών που συγκεντρώνονται σε ένα ξέφωτο στο Άουσβιτς-Μπίρκεναου το 1944 (εικ.1). Η φωτογραφία δεν εικονίζει γυμνούς, αιματοβαμμένους ή χτυπημένους ανθρώπους άρα είναι εμφανές πως δεν υπάρχει τίποτα που θα αναστάτωνε τον θεατή με την πρώτη ματιά. Ωστόσο τα άτομα εν αγνοία τους κρατούνται εκεί περιμένοντας τη δολοφονία τους στους διπλανούς θαλάμους αερίων. Η φρικτή φύση της εικόνας αποκαλύπτεται μέσω της πρόσβασης σε αυτήν τη σημαντική πληροφορία. Αυτό επιτείνεται από την αίσθηση ότι ο φωτογράφος είναι πιθανόν να γνώριζε πολύ καλά την επικείμενη μοίρα των Εβραίων που φωτογράφιζε και ότι τώρα, κατά κάποιον τρόπο, κοιτάμε μέσα από τον φακό του (Lenga, 2020: 205). Το δεύτερο παράδειγμα εικόνας, όπου η θηριωδία δεν είναι αμέσως εμφανής,

είναι μια σπάνια εκτιθέμενη φωτογραφία Γερμανών, βοηθών των SS, να διασκεδάζουν τρέχοντας πάνω σε μία ξύλινη γέφυρα στο Solahutte⁵⁴ (εικόνα 2). Δεν πρόκειται για «θηριωδία» με τη συμβατική έννοια μέχρι να ανακαλύψει κανείς τη θέση και τον χρόνο της εικόνας: τραβήχτηκε στο Άουσβιτς κάποια στιγμή μεταξύ Μαΐου και Δεκεμβρίου 1944, σε ένα μέρος και σε μια εποχή όπου χιλιάδες Εβραίοι δολοφονούνταν μέρα παρά μέρα. Άρα οι άνθρωποι που διασκεδάζουν είναι και δολοφόνοι. Μακριά όμως από το στρατόπεδο του θανάτου και τις εργασίες που επιτελούσαν τα συγκεκριμένα άτομα δημιουργείται η εσφαλμένη αντίληψη, που συχνά υποθέτουν οι μαθητές, μιας ομάδας ευτυχισμένων ανθρώπων. Η εικόνα προκαλεί μεγαλύτερη ανησυχία καθώς συμπληρώνεται η γνώση των συμφραζομένων και αποκαλύπτεται η πραγματικότητα (Lenga, 2020: 206).

Ο ακριβής προσδιορισμός του τι συνιστά μια εικόνα φρικαλεότητας περιπλέκεται περισσότερο από το γεγονός ότι ο συναισθηματικός πόνος και η ανοχή είναι υποκειμενικές και ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τον τρόπο έκφρασής τους (Izard, 1991: 187). Συνεπώς διαφορετικά άτομα βρίσκουν διαφορετικά πράγματα ενοχλητικά για διάφορους λόγους και σε διαφορετικό βαθμό. Έτσι, οι εικόνες που ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί αρχικά να μην κατηγοριοποιήσει ως εικόνες φρίκης, είναι όμως δυνατόν να ενοχλήσουν συναισθηματικά κάποιους μαθητές/τριες ανάλογα με την εμπειρία τους και τα βαθιά ριζωμένα συναισθηματικά τους ερεθίσματα. Η επιλογή φωτογραφιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση. Για παράδειγμα, μπορεί η φωτογραφία μιας έφηβης που κρατά το κεφάλι της στα χέρια της μετά την άφιξή της στο Ηνωμένο Βασίλειο μέσω του Kindertransport (εικόνα 3) να προκαλέσει ανησυχία ή φόβο σε ένα άτομο που έχει βιώσει εκτοπισμό (Lenga, 2020: 207).

Τελικά, οι εικόνες φρίκης πρέπει να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία ή όχι; Από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να φροντίζουν για την ψυχική ηρεμία των μαθητών και τον σεβασμό προς τα θύματα που παρουσιάζονται στις εικόνες. Από την άλλη πλευρά έχουν την ευθύνη να αποδεικνύουν τι συνέβη, με τις καλύτερες διαθέσιμες πηγές, ειδικά σε ένα πολιτικό και κοινωνικό κλίμα αύξησης της βίας και της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Lenga, 2020: 210). Γι'αυτό η διδακτική αξιοποίηση των εικόνων

⁵⁴Πρόκειται για ένα ελάχιστα γνωστό θέρετρο στην Πολωνία για τους Γερμανούς φρουρούς των Ναζί, το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό των εγκαταστάσεων του Άουσβιτς-Μπίρκεναου Μούναουστ στην κατακτημένη από τους Ναζί Πολωνία.

φρίκης δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της απλής θέασης και αισθητικοποίησης της φρίκης, στην πρόκληση μιας πρόσκαιρης μελοδραματικής αντίδρασης και δυσάρεστων συναισθημάτων «χωρίς ιστορικό προβληματισμό» αλλά να πλαισιώνεται με το ιστορικό πλαίσιο των εικόνων/πηγών και την κριτική τους ανάλυση (critical source analysis), όπως άλλωστε είναι απαραίτητο να γίνεται με όλες τις πηγές και υποστηρίχθηκε σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας. Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επίτευξη της ιστορικής επίγνωσης των αιτίων που προκάλεσαν τα αποτρόπαια γεγονότα. Ειδικότερα, η κριτική ανάλυση των φωτογραφιών θα μπορούσε να συμπεριλάβει την αναζήτηση της ταυτότητας του φωτογράφου, ερωτήσεις για το πότε και για ποιους λόγους τραβήχτηκε η φωτογραφία, ποιο ήταν το αρχικό της μέγεθος, σε ποια μέσα έχει αναπαραχθεί, πώς διασώθηκε ως την εποχή μας, ποια είναι η οπτική που αντικρίζουν οι θεατές κ.ά. (Αλεξιάκη, 2023: 161-162).

Σε τελική ανάλυση, η επιλογή ανήκει στον/στην κάθε εκπαιδευτικό ο οποίος/η οποία θα πρέπει να βασίζεται στη βαθιά γνώση των μαθητών/τριών του/της, του σχολείου του και της κοινότητάς στην οποία ανήκουν αλλά και των δικών του/της απόψεων και στρατηγικών αντιμετώπισης κατά την επιλογή υλικού για την αξιοποίησή του μέσα στην τάξη. Οι απόψεις που ειπώθηκαν παραπάνω προσφέρονται ώστε να οδηγήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε τέτοιες κρίσεις από μια θέση κριτικού αναστοχασμού, κατανόησης και σεβασμού (Lenga, 2020: 210).



Εικόνα 1: Στη φωτογραφία εικονίζονται Ούγγροι Εβραίοι (τέλη Μαΐου ή Ιουνίου του 1944) σε ένα ξέφωτο στο Auschwitz-Birkenau λίγο πριν από την εκτέλεσή τους στους θαλάμους αερίων. Η φωτογραφία ανήκει στο Auschwitz album ή αλλιώς Lilly Jacob (διαθέσιμο στο https://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/album_auschwitz/last-moments.asp, ανακτήθηκε: 25/6/2023). Οι φωτογραφίες τραβήχτηκαν από τον Ernst Hofmann και από τον Bernhard Walter, δύο εντεταλμένους φωτογράφους και μέλη των SS. Το album αποτέλεσε σημαντική οπτική πηγή για τη μελέτη των διαδικασιών που οδήγησαν στη μαζική βιομηχανική εξόντωση ανθρώπινων ψυχών στο Auschwitz (Αλεξάκη & Αλκαλάη, 2023:173).



Εικόνα 2: Ιούλιος του 1944. Ναζί αξιωματικοί και γυναίκες βοηθοί (Helferinnen) τρέχουν σε μια ξύλινη γέφυρα στο Solahutte, (Άνω Σιλεσία, Άουσβιτς Πολωνία). Ο άνδρας στα δεξιά κρατάει ένα ακορντεόν. Η φωτογραφία προέρχεται από το Μουσείο Μνήμης Ολοκαυτώματος Ηνωμένων Πολιτειών (United States Holocaust Memorial Museum) και ανήκει σε ανώνυμο δωρητή (διαθέσιμη στο <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1163587> ανακτήθηκε: 25/6/2023)



Εικόνα 3: Φωτογραφία τραβηγμένη στις 12 Δεκεμβρίου 1938 στο Harwich, [Essex] της Αγγλίας. Εικονίζεται σε αυτήν μία νεαρή Εβραία η οποία κάθεται σε μια σκάλα με το κεφάλι στα χέρια της μετά την άφιξή της στην Αγγλία με το δεύτερο Kindertransport, έχοντας στο μανίκι της μια αριθμημένη καρτέλα. Η φωτογραφία προέρχεται από το Μουσείο Μνήμης Ολοκαυτώματος Ηνωμένων Πολιτειών (United States Holocaust Memorial Museum) δωρεά των National Archives and Records Administration, College Park. (Διαθέσιμη στο <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa4612> ανακτήθηκε: 25/6/2023)

Εκτός από τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου, πολύ σημαντική για τη διδακτική προσέγγιση ενός ευαίσθητου και σύνθετου ζητήματος, όπως αυτό της φρίκης, είναι και η επιλογή του κατάλληλου υλικού, που θα πρέπει να είναι συμβατό με το συναισθηματικό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, αλλά και η αξιοποίηση των κατάλληλων πρακτικών που θα ενεργοποιήσουν τους μαθητές για ένα ικανοποιητικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Σε σχέση με τις «καλές» πρακτικές έχουμε ήδη αναφερθεί σε αυτές, στην παρούσα εργασία, στο κεφάλαιο για τη διδακτική προσέγγιση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων⁵⁵. Ωστόσο επιλέγουμε να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στη διδακτική αξιοποίηση της προσομοίωσης κατά την προσέγγιση ακραίων γεγονότων, όπως είναι το Ολοκαύτωμα, καθώς εγείρει προβληματισμούς και επιφυλάξεις.

Η Schweber⁵⁶ διατύπωσε την άποψή της και τις παρατηρήσεις της για το συγκεκριμένο θέμα μετά από την παρακολούθηση ενός διδακτικού μοντέλου για τη

⁵⁵ βλ. στην παρούσα εργασία το κεφάλαιο 2.3. *Παιδαγωγικές προϋποθέσεις και διδακτικές στρατηγικές στην προσέγγιση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων*, σσ.39-50

⁵⁶ Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin – Madison Η.Π.Α. Η Schweber με αφορμή το επεισόδιο που έλαβε χώρα στις 17 Ιανουαρίου του 1994 με τους μαθητές του γυμνασίου του Castlemont (Oakland-California) κατά την προβολή της κινηματογραφικής ταινίας «η

διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Συγκεκριμένα μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την καθοδήγηση της καθηγήτριάς τους, συμμετείχαν σε ένα τολμηρό θεατρικό παιχνίδι με θέμα την προσομοίωση τυπικών στιγμιότυπων από τη ζωή των Εβραίων στο γκέτο. Οι μαθητές ενσάρκωναν ρόλους Εβραίων, υποψήφιων θυμάτων, ύστερα από προετοιμασία με πρωτογενές και δευτερογενές υλικό, ενώ η καθηγήτριά τους εναλλάσσονταν σε δύο ρόλους, αυτόν του φορέα της ναζιστικής εξουσίας και αυτόν της συντονίστριας-εκπαιδευτικού. Οι δύο ρόλοι αποδείχτηκαν ασυμβίβαστοι και η προσομοίωση της ναζιστικής εξουσίας στο πρόσωπο της εκπαιδευτικού επηρέασε αρνητικά σε κάποιο βαθμό τη σχέση της με τους μαθητές της, ειδικότερα εκείνων που είχαν ταυτιστεί με τον ρόλο τους ως διωκόμενων Εβραίων από την αυθαίρετη ναζιστική βία. Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με τη Schweber, οι μαθητές έζησαν μια έντονη βιωματική εμπειρία και διαχειρίστηκαν με ευστοχία ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών με τη βοήθεια της δασκάλας τους, ώστε η συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι να έχει αληθοφάνεια. Η δραματοποίηση έφερε μια πολύ μεγάλη ενεργοποίηση του γνωστικού δυναμικού των μαθητών όμως πάντα με τον κίνδυνο της υπερβολικής συναισθηματικής εμπλοκής στον «ρόλο» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 79-80). Η συγκεκριμένη εμπειρία έκανε τη Schweber να δει χωρίς προκαταλήψεις την προσομοίωση, ακόμη και αυτήν που έχει ως θέμα της τις φρικαλεότητες, και να παραδεχτεί πως ανάλογα με τους χειρισμούς των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε ένα επιτυχημένο ή αντίστοιχα αποτυχημένο μαθησιακό αποτέλεσμα (Schweber, 2003: 185).

Αντίθετα η Miriam Ben-Peretz,⁵⁷ σχολιάζοντας την άποψη της Schweber, αναγνωρίζει πως μολονότι η προσομοίωση είναι μία δημοφιλής μέθοδος στη διδασκαλία της Ιστορίας, δε συμφωνεί με την ιδέα μιας προσομοίωσης της ζωής των Εβραίων του Ολοκαυτώματος, αφού οι μαθητές, όπως υποστηρίζει, «μπαινοβγαίνουν» στους ρόλους τους, ενώ οι Εβραίοι ήταν εγκλωβισμένοι στη μοίρα τους, χωρίς να μπορούν να ξεφύγουν από αυτήν (Ben-Peretz, 2003: 196)⁵⁸. Άλλωστε

Λίστα του Σίντλερ», άνοιξε τη συζήτηση για τις ενδεδειγμένες και επιτυχημένες ή αντίστοιχα αδόκιμες και αποτυχημένες μεθόδους προσέγγισης τραυματικών ιστορικών γεγονότων με παγκόσμιο ενδιαφέρον, όπως είναι το Ολοκαύτωμα (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 75)

⁵⁷ Η Miriam Ben-Peretz ήταν Ομότιμη Καθηγήτρια Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Χάιφα., πρώην κοσμήτορας της Σχολής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Χάιφα και πρώην Πρόεδρος του Ακαδημαϊκού Κολλεγίου Tel-Hai.

⁵⁸ Η Imber τάσσεται εναντίον της προσομοίωσης στην οποία συμμετέχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί, με ρόλους που συνδέονται με τα διλήμματα που τέθηκαν στους Εβραίους του Ολοκαυτώματος, θεωρώντας την ως πολύ ακραία πρακτική (Imber,2013:4). Επιφυλακτικότητα απέναντι στην

κανένας δεν μπορεί να μπει στη θέση των αληθινών πρωταγωνιστών ούτε να αντιμετωπίσει τα διλήμματα που τους έπνιγαν (Ντεκάστρο, 2015). Η προσομοίωση που περιλαμβάνει τους μαθητές σε ρόλους θυτών ή θυμάτων, διακινδυνεύει την ταύτισή τους με τους Ναζί, λόγω της δύναμης των τελευταίων ή της επίδειξης μιας σκοτεινής έλξης για τον πόνο των θυμάτων. Γι'αυτό ο IHRA (2019) προτείνει σε περίπτωση που επιλεγεί η διδακτική μέθοδος της προσομοίωσης να δοθούν στους μαθητές «ουδέτεροι ρόλοι» (δημοσιογράφων, ενεργοποιημένων πολιτών κλπ.), αφού έτσι κι αλλιώς είναι πολύ δύσκολο να καταλάβει κανείς πώς ακριβώς ένιωθαν στην πραγματικότητα οι θύτες και τα θύματα. Επιπρόσθετα είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να εμπλέκονται σε συνεδρίες απολογισμού μετά από κάθε παιχνίδι ρόλων, προσομοίωσης ή άσκηση φαντασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίθηκαν και επεξεργάστηκαν το υλικό που τους δόθηκε (IHRA, 2019: 29-30; Πολυδωράκης, 2017: 44).

Συνεπώς η διδακτική προσέγγιση της φρίκης, εννοώντας τόσο τη διδασκαλία των αποτρόπαιων και τραυματικών γεγονότων στην Ιστορία όσο και τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του αποτροπιασμού, του έντονου φόβου και της αποστροφής που εκλύονται από την επαφή με το δυσάρεστο παρελθόν, δεν αποτελεί μία σαφή και μονοδιάστατη επιλογή. Στηριγμένοι στις αρχές της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής σε συνδυασμό με τη διεθνή πρακτική, όπως αυτή εκφράζεται στις συστάσεις διεθνών οργανισμών για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και των αποτρόπαιων γεγονότων (π.χ. Yad Vashem, IHRA, UNESCO) προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο με μεθοδολογικές αρχές, συστάσεις και προτάσεις, ευελπιστώντας ότι θα λειτουργήσουν επικουρικά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρόκειται για πανάκεια ή πως έχουν διαχρονική ισχύ και καθολική εμβέλεια. Αντιθέτως, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τον επίμαχο και συγκρουσιακό χαρακτήρα του θέματος προκαλώντας και τους/τις εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Το βέβαιο είναι πως η διδακτική προσέγγιση της φρίκης είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, του εκάστοτε διδακτικού συγκείμενου, των συγκεκριμένων κοινωνικών παραμέτρων, των στόχων που έχουν τεθεί από τον/την εκπαιδευτικό, της διδακτικής περίπτωσης, της ομάδας των μαθητών που έχει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός

προσομοίωση που αφορά στα θύματα και τους θύτες του Ολοκαυτώματος εκφράζεται και από την Unesco (2017:60).

απέναντί του αλλά και από τις δικές του απόψεις και στρατηγικές που έχει επιλέξει για να εφαρμόσει.

Η περίπτωση των ζοφερών και φρικιαστικών σελίδων της ιστορίας, επειδή ακριβώς συνδέεται με την έκφραση έντονων συναισθημάτων από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές, προσφέρεται κατεξοχήν για μία ενσυναισθητική διδακτική προσέγγιση (Γατσωτής, 2017: 55). Οι τέχνες από την πλευρά τους αποτελούν μία ενδιαφέρουσα επιλογή, κατάλληλη για μία βιωματική προσέγγιση της ιστορίας μέσα από την αξιοποίηση εναλλακτικών εκφραστικών μέσων, παρέχοντας στους μαθητές χώρο, για να αναπτύξουν έναν προσωπικό διάλογο με τα γεγονότα, ώστε να μην μείνουν απλοί αποδέκτες ιστορικών πληροφοριών και συνακόλουθα να ενισχύσουν τη συναισθηματική τους καλλιέργεια. Ειδικότερα, ο κινηματογράφος είναι γνωστό ότι έχει τεράστια απήχηση στο ευρύ κοινό, καθώς διαχέει με βιωματικό τρόπο ποικίλα ιστορικά μηνύματα, ενώ ταυτόχρονα είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως αξιόλογο εργαλείο στη διδασκαλία της Ιστορίας (Αλκαλάη, 2017: 49· Γατσωτής, 2017: 78-79). Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε διδακτικά τη φρίκη μέσα από την αξιοποίηση του κινηματογράφου, προηγουμένως όμως ας επιχειρήσουμε να δούμε με ποιον τρόπο αναπαρίσταται η φρίκη στις τέχνες και τον κινηματογράφο, χωρίς να λησμονούμε ότι δεν εικονογραφούν την ιστορία αλλά τη διηγούνται εκ νέου με πολλαπλές διαμεσολαβήσεις ανάλογα με τα συστήματα συμβόλων που χρησιμοποιούν (Γατσωτής, 2017: 87).

4. Φρίκη, κινηματογράφος και ιστορική εκπαίδευση

4.1. Οι αναπαραστάσεις της φρίκης στις τέχνες

Οι τέχνες συνιστούν μέσο έκφρασης της ανθρώπινης σκέψης και δράσης, συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ζωής και της ιστορικής πραγματικότητας (Πυρπυρή, χ.χ:1). Ο άνθρωπος από πολύ νωρίς ένιωσε την ανάγκη να δημιουργήσει σύμβολα και να εκφράσει μέσα από καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις τα συναισθήματά του. Με τις τέχνες απέδωσε όλα όσα δεν μπορούσαν να χωρέσουν στη γλώσσα της λογικής, προκαλώντας αισθητική συγκίνηση και επηρεάζοντας με πολλούς τρόπους συναισθηματικά και διανοητικά τους αποδέκτες του καλλιτεχνικού μηνύματος (Χρονοπούλου, χ.χ: 1)⁵⁹. Με αυτόν τον τρόπο έδωσε στις τέχνες τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως «δικλείδα ασφαλείας της συναισθηματικής του ζωής». Η άποψη αυτή συμπυκνώνεται εύληπτα στη ρήση του Ε. Μορέν «όποιος και να είναι ο πολιτισμός του, το ανθρώπινο ον παράγει δύο ομιλίες: η μία είναι ορθολογική και η άλλη είναι συμβολική» (Αλκαλάη, 2010: 46).

Η απεικόνιση της φρίκης και της βίας αποτέλεσε μία από τις θεματικές της τέχνης που συνδέεται με εποχές κρίσης, ανασφάλειας και καταστροφής, αναταραχών και πολέμων. Σύμφωνα μάλιστα με τον Ζωρζ Μινουά (2010) «η ανάδυση του αλλόκοτου στοιχείου παρατηρείται γενικά ύστερα από πολιτικές και κοινωνικές ταραχές, που ανατρέπουν τη "φυσική" τάξη των πραγμάτων και οδηγούν στην υιοθέτηση μιας νέας θεώρησης του κόσμου: ο κόσμος αποδομείται, αποσυντίθεται· τα στοιχεία του συγχωνεύονται και αποσυντίθενται με τρόπο τερατώδη και χονδροειδή» (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος, 2015: 266). Οι καταστάσεις αυτές επηρεάζουν τη διάθεση και τη φαντασία των καλλιτεχνών, οι οποίοι μέσω των τεχνών αποφασίζουν να «μιλήσουν» για ατομικά ή συλλογικά τραύματα, να μεταφέρουν τα συναισθήματα εκείνων που βίωσαν τον όλεθρο του πολέμου, διατηρώντας ταυτόχρονα τη μνήμη του, να στηλιτεύσουν τη θηριωδία και τη μαζική βία ή να τις εξωραΐσουν, λειτουργώντας ως εντολοδόχοι, για παράδειγμα της κρατικής εξουσίας, στοχεύοντας στην τόνωση του εθνικού φρονήματος (Μαυρογένη, 2016⁶⁰).

⁵⁹ Η εικαστική δημιουργία ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας – Η περίπτωση του Β΄ παγκοσμίου πολέμου. Διαθέσιμο στο : <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/second-world-war.pdf>, (ανακτήθηκε: 20/2/2023)

⁶⁰ Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην Τέχνη: <https://tvxs.gr/news/taksidia-sto-xrono/o-b-pagkosmios-polemos-stin-texni>. (ανακτήθηκε: 9/7/2022).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, στη διάρκεια του οποίου η ανθρωπότητα βίωσε την ακραία βία και φρίκη, με κορυφαίο γεγονός το Ολοκαύτωμα, τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι τέχνες μπορούν να αποδώσουν το ακραίο, τη φρίκη και τον τρόμο και αν υπάρχει η αισθητική δυνατότητα και η ηθική νομιμότητα για να συμβεί κάτι τέτοιο, αφού ο ακραίος τρόμος και η φρίκη δεν πρέπει να δημιουργούν αισθητική απόλαυση (Κόκκινος, 2011: 276).

Μια πρώτη απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσε να αποτελέσει η γνωστή ρήση του Γερμανοεβραίου κοινωνιολόγου, φιλοσόφου και μουσικολόγου Theodor Adorno (1951) με σημείο αναφοράς το Ολοκαύτωμα : *«το να γράφεις έστω και ένα ποίημα μετά το Άουσβιτς είναι βάρβαρο»*. Σε μια πρώτη ανάγνωση της φράσης συνάγει κανείς το συμπέρασμα ότι ο Adorno απορρίπτει την ποίηση και την τέχνη ως τρόπο έκφρασης της ακραίας φρίκης, όμως σε μεταγενέστερο κείμενό του γράφει πως *« ο συνεχής πόνος έχει τόσο δικαίωμα στην έκφραση όσο και η κραυγή του βασανισμένου γι' αυτό μπορεί να ήταν λάθος να πει κανείς ότι μετά το Άουσβιτς δεν μπορείς να γράφεις πια ποιήματα »* (Γατσωτής, 2017: 67). Στην πραγματικότητα ο Adorno με τη συγκεκριμένη φράση καταγγέλλει τη βαρβαρότητα του ναζιστικού καθεστώτος αλλά και την αποτυχία του ανθρώπινου πολιτισμού να λειτουργήσει προληπτικά απέναντι στη συμφορά. Οι άνθρωποι μετά από ένα τόσο ακραίο και αποτρόπαιο γεγονός δεν μπορούν να συνεχίσουν μια ανέμελη ζωή, αποποιούμενοι κάθε ευθύνη για όσα έχουν συμβεί, και οι καλλιτέχνες να δημιουργούν τέχνη σαν να μη συμβαίνει τίποτα (Γατσωτής, 2017: 67-69).

Ωστόσο υπάρχουν αρκετοί μελετητές και διανοούμενοι που υποστήριζαν αναφορικά με την αδιανόητη και ανείπωτη εμπειρία των θυμάτων του Ολοκαυτώματος ότι δεν επαρκούν οι λέξεις, τα γλωσσικά-νοητικά ή/και τα πολύμορφα καλλιτεχνικά-αισθητικά αναπαραστατικά σχήματα, για να αποδοθεί συμβολικά το αποτρόπαιο αυτό έγκλημα. Η κριτική αυτή συνδέεται στενά με τη λογική του εβραϊκού «ευσεβισμού» (pietism), εκφραστής της οποίας υπήρξε και ο Elie Wiesel (1973). Ο τελευταίος άσκησε μάλιστα δριμεία κριτική στην τηλεοπτική σειρά του αμερικανικού καναλιού NBC «Ολοκαύτωμα» (1978), θεωρώντας πως υποβάθμιζε τη μνήμη των θυμάτων τονίζοντας ότι *«το Ολοκαύτωμα πρέπει να μνημονεύεται αλλά όχι ως θέαμα»* (Baron, 2006: 10-12; Γατσωτής, 2017: 64-65).

Η αισθητική αποτύπωση όμως των αποτρόπαιων και τραυματικών γεγονότων μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της αποτραυματοποίησης. Ο Κόκκινος συγκεκριμένα αναγνωρίζει στον καλλιτέχνη, όπως και στον ιστορικό, τον

διαμεσολαβητικό τους ρόλο σε συλλογικό επίπεδο και υποστηρίζει ότι μπορούν να λειτουργήσουν:

«ως διαγενεακές γέφυρες, δεδομένου ότι εκ της ιδιότητάς τους αναδέχονται, θα μπορούσαμε να πούμε, φαντασιακά την καταρχάς 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».

(Κόκκινος, 2015: 215).

Παρόμοια ο Τσβετάν Τοντόρωφ (2002) υποστηρίζει πως οι τέχνες, ιδιαίτερα η λογοτεχνία, η μουσική και ο κινηματογράφος δεν επιλέγουν μόνο τη ρεαλιστική απεικόνιση ή τη δραματική αναπαράσταση και την ψυχική συμμετοχή του αναγνώστη, του ακροατή ή του θεατή στον χώρο και τον χρόνο της ακραίας τραυματικής εμπειρίας των θυμάτων αλλά και με τα συμβολικά σχήματα που δημιουργούν επιζητούν μια «τελετουργική κάθαρση» (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος, 2015: 247-248). Οι τέχνες λοιπόν με τη μέθοδο της ανάλυσης, της επικαιροποίησης, της αφηγηματοποίησης, της επεξεργασίας και της εκ νέου ερμηνείας των αποτρόπαιων γεγονότων αποτραυματοποιούν λειτουργώντας ως ένας «συλλογικός ψυχαναλυτής» προκαλώντας συγκίνηση, ηθική εγρήγορση και ιστορική περίσκεψη (Κόκκινος, 2015: 248-249).

Όσον αφορά στον τρόπο απεικόνισης της φρίκης αυτός έχει να κάνει τόσο με τις προσωπικές ανησυχίες και αναζητήσεις των καλλιτεχνών όσο και με το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο εντάσσονται. Κάποιοι επιλέγουν έναν πιο συγκεκριμένο και ρεαλιστικό τρόπο για τις αναπαραστάσεις τους, ενώ κάποιοι άλλοι πιο αφαιρετικούς και αντισυμβατικούς τρόπους. Για κάποιους οι τέχνες δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν κώδικες θεμελιωμένους στη λογική της φωτογραφικής αναπαράστασης, ώστε να δημιουργείται η ψευδαίσθηση του ρεαλισμού, και αυτό της δίνει τη δυνατότητα να διεισδύουν στην ουσία των πραγμάτων και να μετουσιώνουν την τραυματική εμπειρία. Σύμφωνα με τον Rüsen (2006) η μοντέρνα και πρωτοποριακή τέχνη μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αναπαράσταση της φρίκης, αρκεί να έχει μεγάλη ευελιξία στην επινόηση του κατάλληλου εκφραστικού κώδικα απόδοσης του αποτρόπαιου, χωρίς ωστόσο να αγνοεί το ιστορικό και ερμηνευτικό πλαίσιο του τραυματικού γεγονότος (Rüsen, 2006: 139). Αντίθετα, οι συμβατικές αισθητικές μορφές αναπαράστασης της οδύνης και του τρόμου δεν

πετυχαίνουν την αληθινή συγκίνηση και την αισθητική πληρότητα, γιατί λόγω της φύσης τους και της εν δυνάμει λειτουργίας τους ως μαζικά καταναλωτικά προϊόντα, απομακρύνονται από την ακραία τραυματική εμπειρία, καθώς δεν περιλαμβάνουν «πολλαπλούς αντικατοπτρισμούς» οι οποίοι θα έπρεπε να παρεμβάλλονται ανάμεσα στο βίωμα και τη φαντασιακή αναβίωση-μετουσίωση⁶¹ (Κόκκινος, 2015: 278-279).

Θα πρέπει όμως να λάβει κανείς υπόψη του πως μια αισθητική προσέγγιση του τρόμου και της φρίκης εμπεριέχει και κινδύνους. Ένας από αυτούς είναι η προβολή τελικά μιας ηδονοθηρικής οπτικής, δηλαδή μιας εμμοτικής και υπερβολικής περιγραφής της βίας, προβάλλοντας την «αισθητική του τρόμου», όπως συμβαίνει για παράδειγμα σε περιπτώσεις πληθωρικών αναπαραστάσεων της ωμής βίας των Ναζί στη λογοτεχνία ή στον κινηματογράφο. Βέβαια υπάρχει και μια δεύτερη ανάγνωση αυτής της επιλογής, σύμφωνα με την οποία η αποτύπωση της φρίκης και της αδιανόητης βίας έχει καταγγελτικό χαρακτήρα και αποτελεί έκκληση για τη μελλοντική αποφυγή τους (Γατσωτής, 2017: 69)⁶². Πάντως η αισθητική του τρόμου ενέχει μέσα της και το ενδεχόμενο της ταύτισης με την αισθητική του «κιτς» (“kitsch”), δηλαδή τον συγκερασμό της φρίκης με το άτεχνο και παράταιρο, υποβαθμίζοντας και αναπαριστώντας με ρηχό τρόπο το επώδυνο γεγονός (Γατσωτής, 2017: 70). Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλές φορές η ήπια παρουσίαση και όχι ο υπερτονισμός της φρίκης⁶³ μπορεί να προκαλέσουν εντονότερα συναισθήματα, όπως έχει συμβεί με τις διηγήσεις του Primo Levi που προβληματίζουν και συγκινούν ή με τη ζωγραφική του Zoran Mušič του οποίου οι αναπαραστάσεις με τις απροσδιόριστες σκιές, προκαλούν μεγαλύτερη αποστροφή από τις φωτογραφίες πραγματικών πτώματων του Ολοκαυτώματος (Baron, 2006: 17-18). Κάτι παρόμοιο μπορεί να ειπωθεί και για τον κινηματογράφο, για παράδειγμα στην εννιάωρη ταινία του Claude Lanzmann *Shoah* δεν υπάρχει ούτε μία φωτογραφία πτώματος, η αμείλικτη όμως προσοχή που δίνεται στον τόπο, τη μαρτυρία και τη μνήμη είναι πιο τρομακτική από οποιαδήποτε οπτική εικόνα φρίκης (ΟΑΗ, 2015)⁶⁴.

⁶¹ Ιδιαίτερες περιπτώσεις καλλιτεχνικής αποτύπωσης της τραυματικής μνήμης με συμβατικούς και αντισυμβατικούς εικαστικούς τρόπους έκφρασης αποτελούν αντίστοιχα οι περιπτώσεις των μνημείων και αντιμνημείων (Αλεξιάκη, 2020: 386-395).

⁶² Χαρακτηριστικό παράδειγμα τρομολαγνικής προσέγγισης του Κακού, σύμφωνα με τον Κόκκινος, είναι το μυθιστόρημά του Littell «Ευμενίδες» (Κόκκινος, 2015: 263)

⁶³ Ο Lessing έγραψε ότι ένας καλλιτέχνης έχει μόνο μια επιλογή - να απαλύνει την έκφραση του πόνου ή να την κρύψει εντελώς - αν επιθυμεί να συγκινήσει, σεβόμενος τους νόμους της αισθητικής (Baron, 2006: 18).

⁶⁴ <https://www.oah.org/tah/issues/2015/may/trauma-and-trigger-warnings-in-the-history-classroom/> (ανακτήθηκε 20/3/2023)

Τέλος, αναφορικά με την παρουσίαση της φρίκης και του τρόμου μπορεί να τεθεί κι ένα ακόμη ερώτημα: Θα μπορούσε άραγε ο τρόμος για χάρη του τρόμου ή η τέχνη για χάρη της τέχνης να αποτελέσει μια κατευθυντήρια αισθητική γραμμή; Η απάντηση, αν και καταφατική, δεν μας ικανοποιεί, ιδίως όταν δεν υπάρχει κάποιο ηθικό έρεισμα για την αποτύπωση του τρόμου. Στην συγκεκριμένη περίπτωση θα είχε ίσως ενδιαφέρον μια σύγκριση ανάμεσα στην απεικόνιση του τρόμου στις αρχαίες τραγωδίες και τις σύγχρονες ταινίες τρόμου. Πιο συγκεκριμένα στις αρχαίες τραγωδίες οι αναπαραστάσεις αιματοχυσίας απαγορεύονταν στη σκηνή λόγω θρησκευτικών κανονισμών, και έτσι όλη η βία της ιστορίας παρουσιαζόταν με τη μεσολάβηση λόγων από αυτόπτες μάρτυρες, σύμφωνα όμως και με το αριστοτελικό μοντέλο, ο απώτερος στόχος της τραγωδίας δεν ήταν η πρόκληση φόβου, αλλά η συναισθηματική κάθαρση των θεατών. Αντίθετα, ο σύγχρονος τρόμος τείνει να βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην άμεση παρουσίαση ενοχλητικών εικόνων (για παράδειγμα δεν είναι δυνατόν να σκεφτεί κανείς την ταινία *Saw* (2004)⁶⁵ χωρίς αίμα) και ενώ ο τελικός συναισθηματικός ή διανοητικός στόχος ενός έργου μπορεί να ποικίλλει, τα περισσότερα έργα δίνουν έμφαση στο ενδιάμεσο αποτέλεσμα της αναστάτωσης του κοινού (Russo, 2014)⁶⁶.

Στον αντίποδα της αισθητικής του τρόμου βρίσκεται το χιούμορ, η ειρωνεία, η σάτιρα και το γκροτέσκο. Ενδείκνυνται άραγε για την προσέγγιση αποτρόπαιων και φρικιαστικών γεγονότων; Μήπως μια τέτοια επιλογή εγείρει αντιρρήσεις και ίσως μοιάζει βλάσφημη; Ωστόσο, αν εξετάσει κανείς βαθύτερα τα κίνητρα και τον ρόλο της σάτιρας, στην περίπτωση μάλιστα του Ολοκαυτώματος, θα διαπιστώσει ότι ουσιαστικά εκφράζει, αν και με ανορθόδοξο τρόπο, μια διεκδίκηση με ξεκάθαρο πολιτικό χαρακτήρα: την καταγγελία και αποκατάσταση της αδικίας που είχαν υποστεί τα θύματα του ναζισμού, την καταδίκη του ναζισμού και τη στηλίτευση του αποτρόπαιου και φρικιαστικού (Γατσωτής, 2020α: 354). Δεν πρέπει επίσης να λησμονεί κανείς τη διαβρωτική δύναμη της κωμωδίας και την κριτική και ανατρεπτική της αξία, όπως επίσης ότι το χιούμορ είναι το μυστικό όπλο των

⁶⁵Το *Saw* είναι μια αμερικανική ψυχολογική ταινία τρόμου του 2004 σε σκηνοθεσία Τζέιμς Γουάν (2004). Δύο άγνωστοι ξυπνούν σε ένα δωμάτιο χωρίς να θυμούνται πώς βρέθηκαν εκεί και σύντομα ανακαλύπτουν ότι είναι πόνια σε ένα θανάσιμο παιχνίδι που παίζει ένας διαβόητος κατά συρροή δολοφόνος (<https://www.imdb.com/title/tt0387564/>) (ανακτήθηκε: 10/7/2022)

⁶⁶Dead Letter: The Aesthetics of Horror, <https://www.thecrimson.com/article/2014/10/28/arts-cover-horror-aesthetics/> (ανακτήθηκε :10/7/2022)

απανταχού καταπιεσμένων⁶⁷. Στη διάρκεια της Ιστορίας, η κωμωδία έχει θεωρηθεί ικανότερη από τα σοβαρά είδη να «διορθώνει τα ήθη μέσω του γέλιου», όπως μαρτυρούν τόσο ο Μολιέρος όσο και ο Βολταίρος (Baron, 2006: 20). Επομένως δεν είναι ανέφικτη μια τέτοια προσέγγιση στην τέχνη αρκεί να μην παρεκτραπεί και οδηγήσει σε ένα εύπεπτο και χαμηλής αισθητικής αξίας καταναλωτικό προϊόν. Ενδεικτικά αναφέρουμε από τον κινηματογράφο τον *Μεγάλο Δικτάτορα* (1940) του Chaplin και *Η ζωή είναι ωραία* (1997) του Begnini.

Παρά τις ακρότητες και τη βία ο ανθρώπινος πολιτισμός και μάλιστα η τέχνη εξακολουθούν να αναπτύσσονται και μπορούν να μετουσιώσουν αισθητικά τα ακραία τραυματικά γεγονότα αναζητώντας κάθε φορά τους κατάλληλους τρόπους αναπαράστασης, συνειδητοποιώντας την ατελή και προβληματική αναπαράσταση τέτοιων προσπαθειών, διασώζοντας τα θύματα από τη λήθη με γλωσσικές, αισθητικές ή άλλου είδους συμβολικές κατασκευές του ανθρώπινου πνεύματος, δίνοντας τέλος ερεθίσματα για περίσκεψη και καταδίκη του κακού, προτάσσοντας το αίτημα για απονομή ιστορικής δικαιοσύνης (Κόκκινος, 2015: 246-248· Γατσωτής, 2017: 67-68).

4.2. Οι αναπαραστάσεις της φρίκης στον κινηματογράφο. Προτεινόμενη φιλμογραφία

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στις αναπαραστάσεις της βίας και της φρίκης στον κινηματογράφο. Η επιλογή αυτή συνδέεται με το θέμα της εργασίας μας, δηλαδή την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας. Με το συγκεκριμένο όμως ζήτημα θα ασχοληθούμε ενδελεχέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Εδώ θα περιοριστούμε στην παρουσίαση ταινιών, μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης, με θέμα τα αποτρόπαια και τραυματικά γεγονότα στην Ιστορία, ως προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής τους στο μάθημα της Ιστορίας. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ωστόσο πως η θεματική της φρίκης στον κινηματογράφο θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τις ταινίες τρόμου, για τις οποίες τελευταία στη βιβλιογραφία⁶⁸ έχουν υπάρξει

⁶⁷ Σύμφωνα με τους J.Morreal, Ch. Ostrower και S. Lipman μεταξύ των κρατουμένων στα ναζιστικά στρατόπεδα το χιούμορ ήταν το μοναδικό όπλο-πνευματικό, συναισθηματικό αλλά και φυσιολογικό-για την έκφραση της οργής εκείνων που ένιωθαν αδύναμοι, αβοήθητοι και δεν μπορούσαν να εξεγερθούν ή να αντισταθούν με άλλον τρόπο, ως μέσο διατήρησης της ανθρώπινης υπόστασής τους σε πείσμα της καταπίεσης που δέχονταν καθημερινά, ως μέσο ενδυνάμωσης των θυμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της δοκιμασίας τους (Γατσωτής, 2020: 354-355).

⁶⁸ Ενδεικτικά αναφέρουμε το βιβλίο της Linnie Blake, *Λέκτορα Κινηματογράφου στο Τμήμα Αγγλικών Σπουδών του Μητροπολιτικού Πανεπιστημίου του Μάντσεστερ, «The Wounds of Nations: Horror Cinema, Historical Trauma and National Identity»*(2008) , στο οποίο συνδέει τα συλλογικά και ατομικά τραύματα με την έννοια του έθνους και τις ταινίες τρόμου. Συγκεκριμένα διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι ταινίες τρόμου επιτρέπουν στο κοινό να αντιμετωπίσει τη φρίκη της

τολμηρές μελέτες για τη σύνδεση των συγκεκριμένων ταινιών με τα συλλογικά και ατομικά τραύματα, την ιστορία και την έννοια του έθνους και ίσως θα είχε ενδιαφέρον η περαιτέρω διερεύνησή τους στο πλαίσιο μίας άλλης όμως εργασίας.

Οι ταινίες που θα παρουσιαστούν παρακάτω επιλέχθηκαν με τα ακόλουθα κριτήρια: α) Τη θεματολογία, φροντίζοντας να συμπεριλάβουμε διάφορα τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος, χωρίς να εμμένουμε σε ένα μόνο γεγονός, για παράδειγμα μόνο στο Ολοκαύτωμα. Εντούτοις, με εξαίρεση την πρώτη ταινία που αναφέρεται στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όλες οι υπόλοιπες προτάσεις μας εντάσσονται στην τραυματική περίοδο του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. β) Τον τρόπο αναπαράστασης της φρίκης, καθώς σε άλλες ταινίες δίνεται έμφαση στην περιγραφή της, ενώ σε άλλες επιλέγεται να μη δοθεί έμφαση και η παρουσίασή της γίνεται με υπαινικτικό τρόπο. Επομένως η επιλογή τους συνδέεται και με το γεγονός ότι οι ταινίες είναι εμβληματικές ορισμένων τάσεων, γυρισμένες σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. γ) Ένα επιπρόσθετο κριτήριο στάθηκε η επιλογή ταινιών από διαφορετικές εθνικές φιλομορφίες, αφού η συγκεκριμένη διάκριση αποτελεί μέχρι σήμερα μια από τις πρωταρχικές κατηγοριοποιήσεις στην προσέγγιση του κινηματογράφου, τόσο σε

πρόσφατης ιστορίας – από τη γενοκτονία μέχρι την τρομοκρατική οργή, τον πυρηνικό πόλεμο έως τη ριζική πολιτική αλλαγή έτσι ώστε να προσφέρουν στα «τραυματισμένα» υποκείμενα ένα μέσο αρχικά να αναγνωρίσουν, στη συνέχεια να εννοιολογήσουν και τελικά να ξεπεράσουν τις τραυματικές μετατοπίσεις του παρελθόντος. Ο τρόμος -είτε πρόκειται για την Αμερική της δεκαετίας του 1970 είτε για τη Γερμανία του 1980 ή για τη μετα-θατσερική Βρετανία και για την Αμερική μετά την 11η Σεπτεμβρίου- είναι στην πραγματικότητα ένα άκρως πολιτικό και δυναμικά θεραπευτικό κινηματογραφικό είδος που μας επιτρέπει να εξερευνήσουμε και ενδεχομένως να ανακάμψουμε από τους τρόμους της ζωής στον πραγματικό κόσμο. Εξερευνώντας ένα ευρύ φάσμα υφολογικά διακριτών και γενικά διαφορετικών κινηματογραφικών κειμένων, η Blake προσφέρει μια ριζοσπαστική κριτική της έννοιας του έθνους-κράτους και των ιδεολογιών ταυτότητας που αυτό προωθεί (Blake, 2008:3-4; Citizen, 2009).

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Adam Lowenstein, αναπληρωτή καθηγητή Αγγλικών και κινηματογραφικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Πίτσμπουργκ. Στο βιβλίο του Lowenstein, A. (2005). *Shocking representation: Historical trauma, national cinema, and the modern horror film*. Columbia University Press, χρονικά προγενέστερο του βιβλίου της Blake, ο συγγραφέας διερευνά τους τρόπους με τους οποίους μια ομάδα πρωτοποριακών ταινιών τρόμου ασχολήθηκε με τις στοιχειωμένες κοινωνικές συγκρούσεις που άφησαν πίσω τους ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, η Χιροσίμα και ο πόλεμος του Βιετνάμ. Ο Lowenstein επικεντρώνει το ενδιαφέρον του γύρω από αναγνώσεις ταινιών των Georges Franju, Michael Powell, Shindo Kaneto, Wes Craven και David Cronenberg. Δείχνει ότι μέσω αλληγορικών αναπαραστάσεων οι ταινίες αυτών των σκηνοθετών αντιμετώπισαν και αμφισβήτησαν παρηγορητικές ιστορικές αφηγήσεις και έννοιες της εθνικής ταυτότητας που αποσκοπούσαν στο να κατευνάσουν τις ανησυχίες του κοινού μετά από εθνικά τραύματα. Ο Lowenstein αντιπαραβάλλει τα έργα τους, που συχνά απορρίπτονται από τους σύγχρονους κριτικούς, με τις ταινίες των αναγνωρισμένων σκηνοθετών του "Νέου Κύματος" στη Γαλλία, την Αγγλία, την Ιαπωνία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Υποστηρίζει ότι αυτές οι ταινίες του "Νέου Κύματος", οι οποίες αγκαλιάστηκαν τόσο από την τέχνη όσο και από τον εθνικό κινηματογράφο, συχνά υποστήριζαν τις συμβατικές ιδέες για το έθνος, την ιστορία, το φύλο και την τάξη που αμφισβητούνταν από τις ταινίες τρόμου. Συνδυάζοντας τις κινηματογραφικές σπουδές με το αναδυόμενο πεδίο των σπουδών τραύματος και αξιοποιώντας το έργο του Walter Benjamin, ο Adam Lowenstein προσφέρει με το βιβλίο του μια τολμηρή επανεκτίμηση της σύγχρονης ταινίας τρόμου και της ιδέας του εθνικού κινηματογράφου (<http://cup.columbia.edu/book/shocking-representation/9780231132473> (ανακτήθηκε: 10/7/2022)

πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο, συνδέοντας το κινηματογραφικό μέσο με την έννοια του έθνους-κράτους, μια σχέση που επηρέασε την εξέλιξή του και το περιεχόμενο των ταινιών και συνεχίζει να επηρεάζει και σήμερα ακόμη (Λεμονίδου, 2017: 11). δ) Ένα τελευταίο κριτήριο για την επιλογή των ταινιών αποτέλεσε η καταλληλότητά τους για τη διδακτική τους αξιοποίηση στο μάθημα της ιστορίας, δηλαδή εκτός από την αισθητική τους αξία, να είναι συμβατές με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αφού όλες οι προτεινόμενες ταινίες δεν απευθύνονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, να σέβονται σε γενικές γραμμές το ιστορικό πλαίσιο και να αναδεικνύουν τα θέματα με κριτική ματιά. Φυσικά η πρόταση των ταινιών που ακολουθεί είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής, είναι ενδεικτική και οπωσδήποτε μπορεί να εμπλουτισθεί και με άλλες ταινίες, μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης.

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση των ταινιών είναι χρήσιμο να έχουμε υπόψη μας ότι η αναπαράσταση των γεγονότων του παρελθόντος γίνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την περίοδο, τις απόψεις του σκηνοθέτη και το κοινό στο οποίο απευθύνονται οι ταινίες. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Pierre Sorlin , οι ιστορικές ταινίες αφορούν τόσο το παρόν στο οποίο γυρίζονται όσο και το παρελθόν το οποίο απεικονίζουν (Baron, 2006: 12).

*Σταυροί στο μέτωπο (Paths of glory) (1957)*⁶⁹

Η πρώτη μας πρόταση αφορά μία αμερικάνικη ταινία μυθοπλασίας του 1957 με τίτλο *Σταυροί στο μέτωπο (Paths of glory)*, η οποία αναφέρεται στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Θέμα της ταινίας ο τυφεκισμός τριών στρατιωτών του γαλλικού στρατού για παραδειγματισμό, ύστερα από απόφαση της ανώτερης στρατιωτικής ηγεσίας, με την κατηγορία της προδοσίας. Πιο αναλυτικά, στο γαλλογερμανικό μέτωπο στη διάρκεια της μάχης, στην τοποθεσία chemin des Dames, οι Γάλλοι Στρατηγοί αποφασίζουν την κατάληψη του Ant Hill, μολονότι το στράτευμα δε βρίσκεται σε καλή κατάσταση και ουσιαστικά πρόκειται για μία επίθεση αυτοκτονίας. Ο Α΄ λόχος επιτίθεται με επικεφαλής τον αντισυνταγματάρχη Dax αλλά πριν προλάβει να διανύσει τη μισή απόσταση αποδεκατίζεται από τις βόμβες και τα πολυβόλα των αντιπάλων. Ο συνταγματάρχης παρόλ' αυτά συνεχίζει και όταν δεν βλέπει τους άνδρες του Β΄ λόχου επιστρέφει στα χαρακώματα, όπου τους βρίσκει να έχουν παραιτηθεί και να στέκονται άπραγοι, αρνούμενοι να υπακούσουν σε οποιαδήποτε εντολή. Ο στρατηγός

⁶⁹ Οι αφίσες μαζί με τους συντελεστές των ταινιών παρατίθενται στο Παράρτημα Ι-σσ.259-261.

Mireau έξαλλος τους χαρακτηρίζει δειλούς και αξιοθρήνητους και δίνει την εντολή να συγκληθεί στρατοδικείο. Το στρατοδικείο αποφασίζει την εκτέλεση τριών Γάλλων στρατιωτών χωρίς καμία τεκμηρίωση, για παραδειγματισμό, μια παράλογη απόφαση την οποία αγωνίζεται να ανατρέψει ο συνταγματάρχης Dax προσπαθώντας να μην ενδώσει στη βαρβαρότητα δίνοντας ένα μοναχικό αγώνα απέναντι στην ανίκητη εξουσία.

Την ταινία σκηνοθέτησε ο Stanley Kubrick και το σενάριο βασίστηκε στην ομώνυμη νουβέλα του H.Cobb, στην οποία καταδικάζονταν οι καταπιεστικές ιεραρχίες που οδήγησαν βαθμοφόρους και οπλίτες στον θάνατο εξαιτίας της αλαζονείας και της ανοησίας των στρατηγών. Ο Kubrick άλλαξε αρκετά σημεία του πρωτότυπου κειμένου, ώστε να μην είναι τόσο προκλητικό και να βρει ευκολότερα χρηματοδότες. Τελικά, με την παρέμβαση του πρωταγωνιστή της ταινίας, Kirk Douglas, διάσημου κινηματογραφικού αστέρα της εποχής στο Hollywood, την παραγωγή ανέλαβε η αμερικάνικη εταιρεία United Artists. Η ταινία γυρίστηκε στη Γερμανία κι έκανε πρεμιέρα στο Μόναχο το 1957 (Ραπτοπούλου, 2013: 55-56).

Η αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για την ενασχόληση με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την επαναδιαπραγμάτευση της μνήμης του μέσα από νέες οπτικές γωνίες σημειώνεται στη δεκαετία του 1960 και συνδέεται με το συμβολικό ορόσημο του μισού αιώνα από τα γεγονότα του πολέμου και τη δυναμική που αναπτύχθηκε γύρω από αυτό, την ανάπτυξη της ιστοριογραφικής επιστήμης σε επίπεδο μεθόδων και θεματολογίας σε συνδυασμό με τη δυνατότητα αξιοποίησης μη προσβάσιμων μέχρι τότε πηγών, την εξέλιξη των οπτικοακουστικών μέσων και το διεθνές κλίμα αμφισβήτησης παγιωμένων μέχρι τότε αξιών και αντιλήψεων. Στο πλαίσιο αυτό, αν και λίγο πριν από το συμβολικό ορόσημο για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, εντάσσεται και η ταινία που επιλέξαμε να παρουσιάσουμε μαζί με τρεις ακόμη διεθνείς παραγωγές⁷⁰ (Λεμονίδου, 2017α: 39-40).

Η ταινία, εκτός από την αναμφισβήτητη καλλιτεχνική της αξία, παρουσιάζει ενδιαφέρον και γιατί εκφράζει έναν διαφοροποιημένο κινηματογραφικό λόγο, ο οποίος δε δίνει έμφαση στον επικό χαρακτήρα του πολέμου αλλά στα αντιπολεμικά μηνύματα και στην απομυθοποίησή του, ξεφεύγοντας από τις μέχρι τότε συμβατικές αφηγήσεις γι' αυτόν (Λεμονίδου, 2017α: 40-41). Σύμφωνα με τον M. Ferro στην

⁷⁰ *La grande Guerra*(1959) του Mario Monicelli, *King and Country*(*Σταυροί στα χαρακώματα*, 1964) του Joseph Losey και *Johnny Got his Gun* (*Ο Τζόνι πήρε το όπλο του*,1971) του Dalton Trumbo (Λεμονίδου, 2017α: 40)

ταινία αλληλοδιαπλέκονται και συγχέονται η αντιστρατοκρατική και η ειρηνιστική θεματική, ενώ αναδεικνύεται ο μαχητικός αντιμιλιταρισμός στη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Ferro, 2001: 139). Γενικά, υιοθετείται μια ανθρωποκεντρική και αντιηρωική προσέγγιση του πολέμου, με τους ήρωες να είναι απλοί και καθημερινοί άνθρωποι, με αδυναμίες και ελαττώματα, ενώ ασκείται κριτική προς τον μηχανισμό και τη λογική αποφάσεων εκ μέρους της στρατιωτικής ηγεσίας, που όπως φαίνεται δεν είναι αλάθητη (Λεμονίδου, 2020α: 343). Άξιος σχολιασμού είναι και ο πρωτότυπος αγγλικός τίτλος της ταινίας *Paths of Glory* (*μονοπάτια της δόξας*) ο οποίος σχετιζόμενος με το περιεχόμενό της θα μπορούσε να θεωρηθεί σαρκαστικός και ειρωνικός⁷¹. Στην ταινία αποτυπώνεται ακόμη η έννοια της συντροφικότητας με φόντο τον πόλεμο, όταν ο πρωταγωνιστής στέκεται στο πλευρό των στρατιωτών του και όταν ο ίδιος αναλαμβάνει την υπεράσπισή τους στο στρατοδικείο, σε αντίθεση με τους κατώτερους αξιωματικούς που υπακούουν τυφλά στην εντολή να επιλέξουν έναν στρατιώτη για εκτέλεση χωρίς αντικειμενικά κριτήρια (Ραπτοπούλου, 2013: 45). Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η τελευταία σκηνή της ταινίας που θέτει το ζήτημα της σχέσης με τους αντιπάλους, όταν εμφανίζεται η γερμανίδα κρατούμενη μπροστά στους στρατιώτες, δεχόμενη τις έντονες αντιδράσεις και τον χλευασμό τους. Το σκηνικό θα αλλάξει άρδην, όταν η γυναίκα θα αρχίσει να τραγουδάει ένα γερμανικό τραγούδι, οικείο στους στρατιώτες από τα χαρακώματα. Δημιουργείται κλίμα συγκίνησης, καθώς η μουσική είναι η γλώσσα που ενώνει όλους θυμίζοντας την κοινή μοίρα των στρατιωτών στον πόλεμο (Ραπτοπούλου, 2013: 50). Η ταινία αναδεικνύει τη βία του πολέμου, την έκπτωση των αξιών, τη ζωή και τον θάνατο στα χαρακώματα, το δίκαιο και το άδικο στον πόλεμο, αθέατες όψεις της «Ιστορίας από τα κάτω», δίνοντας φωνή σε μειονότητες που συνήθως δεν ακούγονται, θέματα πανανθρώπινα που υπερβαίνουν τα στενά εθνικά πλαίσια. Ο θεατής αναστατώνεται, συγκινείται, προβληματίζεται και αναστοχάζεται. Τελικά πόσο ηρωικός ήταν ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος; Η βία και η φρίκη είναι παρούσες και, χωρίς να υπερτονίζονται, παρουσιάζονται με υπαινικτικό τρόπο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τη σκηνή της εκτέλεσης των στρατιωτών (Λεμονίδου & Δεκατρή, 2020: 65, 84). Για όλους αυτούς τους λόγους έχει μεγάλο διδακτικό ενδιαφέρον, αν και θα την προτείναμε στα πιο μεγάλα παιδιά, καθώς χρειάζεται προσοχή, όχι τόσο για τις

⁷¹ Φεστιβάλ κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, <https://www.filmfestival.gr/el/movie/movie/6452>, (ανακτήθηκε 16/7/2022).

αναπαραστάσεις της βίας στα πεδία των μαχών, όσο για τις αντιδράσεις και την ψυχολογία των θυμάτων αυτής της ιστορίας που συγκλονίζουν και αναστατώνουν τον θεατή.

Αξιοσημείωτη είναι η πρόσληψη της συγκεκριμένης ταινίας από τη γαλλική κοινωνία. Η ταινία έθετε ένα θέμα ταμπού που απειλούσε το ενιαίο αφήγημα της ηρωικής γαλλικής συμμετοχής στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ταυτόχρονα συνέπεσε με την κλιμάκωση του πολέμου στην Αλγερία, οπότε μια ταινία που στρεφόταν ανοιχτά κατά της γαλλικής στρατιωτικής δικαιοσύνης δεν μπορούσε να γίνει δεκτή ούτε από τις αρχές ούτε από το κοινό της χώρας. Η ταινία προκάλεσε πολύ μεγάλες αντιδράσεις στον γαλλόφωνο χώρο και κατάφερε να προβληθεί στη Γαλλία μόλις το 1975, και πάλι όμως εν μέσω αντιδράσεων. Παρά την πρόοδο των ιστορικών σπουδών η γαλλική κοινωνία δεν ήταν έτοιμη να αντιμετωπίσει στη δημόσια σφαίρα ένα από τα πιο επίμαχα και τραυματικά ζητήματα της ιστορίας της. Αρκετά χρόνια αργότερα στη δεκαετία του 1990 το θέμα βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος Γάλλων σκηνοθετών, όταν το κοινό ήταν πια ώριμο να δεχτεί τα μηνύματα ανάλογων ταινιών, γεγονός που αποδεικνύεται και από την επιτυχία που γνώρισαν αρκετά από αυτά τα έργα. Όπως φαίνεται η ταινία, αν και δεν ήταν γαλλική, και ο κινηματογράφος γενικότερα, συνέβαλαν ουσιαστικά στην αφύπνιση της γαλλικής κοινής γνώμης και στην έναρξη ενός ουσιαστικού δημόσιου διαλόγου, που άλλαξε ριζικά τον τρόπο αντιμετώπισης του επίμαχου θέματος σε επίπεδο κράτους, κοινωνίας και ακαδημαϊκού κόσμου (Λεμονίδου, 2020β: 111-112).

Νύχτα και Καταχνιά (Nuit et Brouillard) (1955)

Από τις κινηματογραφικές μας προτάσεις δε θα μπορούσε να απουσιάσει η θεματική του Ολοκαυτώματος, ενός μοναδικού, αποτρόπαιου και μη συγκρίσιμου γεγονότος μαζικής και βιομηχανοποιημένης εξόντωσης πληθυσμών με φυλετικά κριτήρια από το ναζιστικό καθεστώς. Για μία περίπου δεκαετία, μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο κινηματογράφος στον Δυτικό κόσμο θα ακολουθήσει τον δρόμο της αποσιώπησης και του εφησυχασμού, στο πλαίσιο του ψυχρού πολέμου, διακόπτοντας την παραγωγή ταινιών που αναφέρονταν στις ναζιστικές θηριωδίες (Λεμονίδου, 2017α: 60-61).

Το 1955, όμως, με τη συμπλήρωση δέκα χρόνων από το τέλος του πολέμου, θα γυριστεί η γαλλική ταινία μικρού μήκους *Nuit et Brouillard (Νύχτα και Καταχνιά)* του Γάλλου σκηνοθέτη Alain Resnais. Η ταινία θα αποτελέσει ένα σημαντικό

ορόσημο στην ιστορία του κινηματογράφου όσον αφορά στον τρόπο απόδοσης της στρατοπεδικής πραγματικότητας αλλά και των ναζιστικών θηριωδιών. Πρόκειται για ταινία τεκμηρίωσης η οποία γυρίστηκε σε συνεργασία με την Επιτροπή της ιστορίας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Comité d'histoire de la Seconde Guerre mondiale/CHGM) και αποτυπώνει σπάνιες εικόνες από τα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης (Λεμονίδου, 2017α: 63). Ο τίτλος της ταινίας στα γερμανικά είναι *Nacht und Nebel*⁷² και παραπέμπει στην κωδικοποιημένη ονομασία των οδηγιών για τη σύλληψη οποιουδήποτε ήταν αντίθετος στο Τρίτο Ράιχ στα κατεχόμενα εδάφη. Με το ομώνυμο διάταγμα της 7ης Δεκεμβρίου 1941, που ίσχυσε μέχρι και το φθινόπωρο του 1944, οποιαδήποτε αντιστασιακή πράξη οδηγούσε σε εκτόπιση στα στρατόπεδα με απόλυτη μυστικότητα, εξαφανίζοντας κάθε ίχνος, ώστε κανείς να μην μπορεί να μάθει οτιδήποτε για τους εκτοπισθέντες, σαν να τους κατάπινε «το μαύρο σκοτάδι» ή «η νύχτα και η καταχνιά». Αυτήν την επιχείρηση θέλει να περιγράψει η ταινία (Baron, 2006: 26; Βαρών-Βασάρ, 2018α: 92).

Με το ποιητικό κείμενο του Jean Cayrol, επιζώντα του Ολοκαυτώματος, και τη χρήση αρχειακού υλικού⁷³ καταγράφεται μια σκληρή και βάρβαρη πραγματικότητα (Baron, 2006: 25). Από τεχνικής απόψεως ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σκηνές από το άδειο στρατόπεδο συγκέντρωσης στον χρόνο του παρόντος (1955), οι οποίες εναλλάσσονται με αρχειακές σκηνές από το παρελθόν (σκηνές αιχμαλώτων και βασανιστηρίων που έλαβαν χώρα στον ίδιο τόπο), οι εικόνες των ερειπίων του Άουσβιτς συνοδευόμενες από την φωνή του αφηγητή που μας μιλά για την ιδεολογία και την άνοδο του Ναζισμού, η εναλλαγή έγχρωμων εικόνων του παρόντος και μαυρόασπρων του παρελθόντος (Παυλίδης, χ.χ.)⁷⁴. Επιτυγχάνεται μια ισορροπία μεταξύ των αβάστακτων εικόνων, του ελλειπτικού σχολιασμού, που εκφωνείται με έναν απόλυτα συγκρατημένο μονότονο τόνο από τον Michel Bouquet, και της ευαίσθητης μουσικής του Hans Eisler, αφήνοντας τις εικόνες να μιλήσουν μόνες τους. Η φρίκη και η απόγνωση του αγωνιώδους παρελθόντος εναλλάσσονται με την

⁷² Η φράση προέρχεται από όπερα του Wagner (Baron, 2006: 26)

⁷³ Ο Resnais χρησιμοποίησε και πλάνα, που δημιουργούν την αίσθηση του αρχειακού υλικού, από την ταινία μυθοπλασίας *The Last Stage*, γυρισμένη από τη Wanda Jakubowska, επιζήσασα του Άουσβιτς (Baron, 2006: 26)

⁷⁴ Παυλίδης, Γ.(χ.χ.). Κινηματογράφος: Νύχτα και Καταχνιά

<https://independent.gr/%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82/%CE%BD%CF%8D%CF%87%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%AC> (ανακτήθηκε: 17/7/2022)

ελπίδα και την αισιοδοξία του ειρηνικού παρόντος και μας ωθούν να θέσουμε ορισμένα βασικά ερωτήματα: Ποιοι ήταν υπεύθυνοι; Είναι δυνατόν να εξαφανίσουμε εντελώς κάθε ίχνος τέτοιων εγκλημάτων; Είναι όντως αξιόπιστα τα ίχνη αυτά; Η ταινία προσπαθεί να συνθέσει την πραγματικότητα, αφού πρώτα την αποδομήσει, χωρίς όμως ποτέ να την αποδυναμώσει (Baron, 2006: 26-27). Ο τρόπος που αποτυπώνεται και αναδεικνύεται η φρίκη στην ταινία συμπυκνώνεται στην άποψη του Γ. Μπακογιαννόπουλου (2013)⁷⁵:

«Με υποδειγματική οικονομία, πυκνότητα, συγκίνηση και νηφαλιότητα, με υψηλή αίσθηση χρέους προς την ανθρωπότητα αλλά και καλλιτεχνική ευρηματικότητα πλάθει ένα υπόδειγμα για το μέλλον. Πηγαίνοντας μπρος-πίσω στο χρόνο, με εναλλαγή χρώματος και ασπρόμαυρου και με τη διαπεραστική μουσική του Χανς Αϊσλερ, "χτίζει" τη φρίκη ως εκεί που δεν αντέχεται. Κι όμως το φιλμ δεν είναι οξύ, επιθετικό, ρητορικό. Ήρεμα, με "μαιευτική" απλότητα, με "τρομερή γλυκύτητα" (όπως ειπώθηκε), ο Ρενέ δείχνει τα πράσινα λιβάδια που καλύπτουν (σχεδόν) τα απαίσια κατάλοιπα, κι ύστερα τη δαιμονιακή "χρήση" τους, ρυθμιστικά, "στακάτα"».

Η ταινία αποτυπώνει την αρχή της ανάδυσης της μνήμης και τις απαρχές της συνειδητοποίησης του Ολοκαυτώματος (Βαρών-Βασάρ, 2018α: 92), γι' αυτό μπορεί κανείς να επισημάνει κάποιες «αδυναμίες». Πιο συγκεκριμένα στην ταινία δε γίνεται διάκριση μεταξύ στρατοπέδων συγκέντρωσης και στρατοπέδων εξόντωσης, ενισχύεται η ιδέα ότι οι Ναζί κατασκεύαζαν σαπούνι από ανθρώπινο λίπος, το οποίο στη συνέχεια αποδείχθηκε ότι δεν προχώρησε πέρα από το πειραματικό στάδιο, δε γίνεται καμία διάκριση μεταξύ των θυμάτων, κάνοντας μόνο μία, φαινομενικά τυχαία, αναφορά σε «έναν Εβραίο φοιτητή», δεν δίνεται κάποια επεξήγηση ότι οι περίφημες μπουλντόζες που μετακινούσαν τα πτώματα οδηγούνταν από Βρετανούς στρατιώτες, οι οποίοι ήταν υποχρεωμένοι να θάψουν τους νεκρούς γρήγορα για να αποτρέψουν την εξάπλωση επιδημιών. Τέλος, η παρέμβαση της λογοκρισίας οδήγησε στην αποκοπή μιας σκηνής που δείχνει έναν Γάλλο χωροφύλακα σε υπηρεσία στο στρατόπεδο Pithiviers, για να μην αμαυρωθεί το γόητρο της Γαλλίας. Παρόλ' αυτά η

⁷⁵Μπακογιαννόπουλος, Γ.(2013). Νύχτα και Καταχνιά.
https://www.aiff.gr/carte_blanche_ston_gianni_mpakogiannopoulo/arthro/nyxta_kai_kataxnia-15374519/ (ανακτήθηκε: 17/7/2022).

αποκατάσταση της αλήθειας δεν μειώνει σε καμία περίπτωση την αξία της ταινίας και την αποτελεσματικότητά της (Baron, 2006: 27).

Όσον αφορά στην πρόσληψη της ταινίας η αλήθεια είναι πως δέχτηκε πολύ θετικά σχόλια από τους ειδικούς αλλά και έντονες αντιδράσεις, αφού ήταν αρκετά πρωτοποριακή για την εποχή της. Ήδη αναφέρθηκε η λογοκρισία που δέχτηκε η ταινία στη Γαλλία και ακολούθησε η παρεμπόδιση της συμμετοχής της και της ενδεχόμενης βράβεισής της στο Φεστιβάλ των Καννών του 1956, μετά από την παρέμβαση του πρεσβευτή της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας και του γαλλικού υπουργείου των εξωτερικών, γιατί κάτι τέτοιο θα πλήγωνε το εθνικό αίσθημα των Γερμανών. Υπήρξαν ποικίλες αντιδράσεις και ερμηνείες με ένα μέρος της γαλλικής κοινής γνώμης να θεωρεί πως ο αποκλεισμός της ισοδυναμούσε με την απόρριψη της γαλλικής αντίστασης και την προσβολή των θυμάτων και των επιζώντων των στρατοπέδων. Η επίσημη εξήγηση θεωρούσε πως η ταινία δεν μπορούσε να συναγωνιστεί τις ταινίες μυθοπλασίας, λόγω του διαφορετικού ύφους και περιεχομένου, και γι' αυτό προβλήθηκε τελικά εκτός συναγωνισμού στις 28 Απριλίου 1956. Από τότε η ταινία μεταφράστηκε και προβλήθηκε σε πολλές χώρες, χωρίς να λείψουν και κάποιες αντιδράσεις, αποτέλεσε σημαντικό αρχειακό υλικό, ενώ πλάνα της ταινίας αξιοποιήθηκαν σε κινηματογραφικές παραγωγές σε Γαλλία, Γερμανία και Αμερική (Λεμονίδου, 2017α: 63-64).

Σε σχέση με τη διδακτική αξιοποίηση της ταινίας θα επισημαίναμε πως ένα από τα αρνητικά της σημεία αποτελεί η συσσώρευση τρομακτικών εικόνων, όπως οι σωροί των γυμνών πτωμάτων. Οι εικόνες φρίκης μπορεί να «τραυματίσουν» ορισμένους εφήβους, εμποδίζοντας τον προβληματισμό και εστιάζοντας στο συναίσθημα, ή, αντίθετα, να προκαλέσουν σαδιστική ευχαρίστηση ή κάποια άλλη ακραία αντίδραση. Γι' αυτόν τον λόγο οι μαθητές πρέπει από πριν να ενημερώνονται για την ύπαρξη τέτοιων εικόνων, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να μην κοιτάζουν και απλώς να ακούσουν τα σχόλια, εφόσον το επιθυμούν (Lecompte, 2001: 118). Τη συγκεκριμένη ταινία θα προτείναμε κυρίως για τους μαθητές του λυκείου και ίσως και για τους μαθητές της γ' γυμνασίου. Φυσικά, ο/η εκπαιδευτικός θα κρίνει και θα αποφασίσει πάντα ανάλογα με την ομάδα με την οποία καλείται να εργαστεί και με τα κριτήρια που έχουμε καθορίσει σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Shoah (1985)

Στα τριάντα περίπου χρόνια που ακολούθησαν από την ταινία του A. Resnais *Ομίχλη και Καταχνιά* το γεγονός του Ολοκαυτώματος είχε πλέον γνωστοποιηθεί κι είχε εισχωρήσει στον δημόσιο χώρο αποκτώντας μια πιο καθολική και δημόσια διάσταση (Κόκκινος και συν., 2013: 62). Ειδικότερα για τη Γαλλία, η δίκη του Eichmann, η δίκη και οι αποκαλύψεις για το Καθεστώς του Βισύ και τη σχέση του με τον εκτοπισμό των Γάλλων Εβραίων αλλά και οι αποκαλύψεις για τον αντισημιτισμό ή την αδιαφορία του γαλλικού λαού προς τους Εβραίους συμπατριώτες του οδήγησαν σε μία μεγάλη αλλαγή της στάσης της Γαλλίας απέναντι στο επίμαχο και τραυματικό της παρελθόν. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζεται και στις κινηματογραφικές παραγωγές, κατάσταση όμως που θα μεταβληθεί, όπως φαίνεται, στο κινηματογραφικό τοπίο της δεκαετίας του 1980, όπου σημειώνεται μια παλινδρόμηση σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Λεμονίδου, 2017α: 64-66). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, το 1985, προβάλλεται η εμβληματική ταινία τεκμηρίωσης του Γάλλου σκηνοθέτη Claude Lanzmann με τίτλο *Shoah*, η οποία αποτελεί και τη δεύτερη κινηματογραφική μας πρόταση στη θεματική του Ολοκαυτώματος.

Ο Lanzmann σε μία έγχρωμη ταινία 9,5 ωρών, ύστερα από έρευνα 11 ετών, καταγράφει συνεντεύξεις-μαρτυρίες ανθρώπων που έζησαν το Ολοκαύτωμα είτε ως επιζώντες (Εβραίοι) είτε ως θύτες (πρώην ναζί) ή απλοί παρατηρητές (Πολωνοί) στους ίδιους τόπους και χώρους, όπου διαδραματίστηκαν στο παρελθόν τα ιστορούμενα γεγονότα, σε συνδυασμό με την «ντοκουμενταρίστικη» αφήγηση. Υιοθετεί την ίδια μέθοδο με τον Marcel Ophuls στο *Chagrin et la pitie*, δηλαδή αυτήν της προσωπικής ενθύμησης, ανακαλώντας τα γεγονότα στη μνήμη των μαρτύρων με τη «συνειρμική κινητοποίηση των νοητικών και ψυχικών τους μηχανισμών» μέσα από τις ερωτήσεις που τους απηύθυνε ο ίδιος σε συνδυασμό με την επίδραση του φυσικού ή ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λάμβαναν χώρα οι μαρτυρίες. Διαφοριστική στο όλο εγχείρημα ήταν και η επίδραση του μοντάζ που διήρκεσε αρκετά χρόνια.⁷⁶ Στόχος του Lanzmann ήταν η προσπάθεια να αναπαραστήσει τη φρίκη του Ολοκαυτώματος, αγωνιζόμενος ενάντια στον χρόνο και τη λήθη, αλλά και να ερμηνεύσει τους μηχανισμούς που οδήγησαν στο αποτρόπαιο

⁷⁶ Ο Lanzmann αρχίζει την έρευνα το 1974, κάνει τα γυρίσματα το 1978-1979 και αφιερώνει τα υπόλοιπα χρόνια ως το 1985 στο μοντάζ (Βαρών-Βασάρ, 2018β) <https://booksjournal.gr/kritikes/2760-claude-lanzmann-shoah> (ανακτήθηκε 18/7/2022).

αυτό έγκλημα (Baron, 2006: 35; Κόκκινος, 2015: 259-260; Λεμονίδου, 2017α: 70-71).

Η επιλογή μιας δεύτερης ταινίας τεκμηρίωσης στην παρούσα εργασία δεν έγινε τυχαία, αφού εύκολα μπορεί να διακρίνει κανείς τον διαφορετικό τρόπο αναπαράστασης του Ολοκαυτώματος συγκριτικά με την πρώτη. Στην *Ομίχλη και Καταχνιά* ο Resnais στηρίζεται στην «απόδειξη μέσω της εικόνας» και γι' αυτό η ταινία βρίθει εικόνων που απεικονίζουν τα ναζιστικά στρατόπεδα, καθώς ο δημιουργός της ενστερνίζεται την άποψη που θέλει αυτήν την αναπαράσταση, όταν γίνεται ορθά και με κριτική ματιά, να ωφελεί τις νεότερες γενιές, ώστε να κατανοήσουν τα σκοτεινά και τραυματικά ιστορικά γεγονότα του 20^{ου} αι. Ο Lanzmann έχει μια διαφορετική οπτική για το ίδιο θέμα, σύμφωνα με την οποία οι εικόνες αδυνατούν να αποδώσουν και να μεταδώσουν την εμπειρία του Ολοκαυτώματος, γι' αυτό δε θα συναντήσουμε καμία εικόνα ή φωτογραφία της εποχής του στην ταινία (Λεμονίδου, 2017α: 70). Σύμφωνα με τον Κόκκινο ακόμη και η επιλογή του τίτλου της ταινίας, *Shoah*⁷⁷, όρος που απαντάται στην Παλαιά Διαθήκη και περιγράφει τις δοκιμασίες των Εβραίων αλλά και τη θρησκευτική απαγόρευση της αναπαράστασης του θείου, είναι συνυφασμένος με την παραπάνω άποψη του σκηνοθέτη αλλά και την αντίληψή του ότι μία απεικόνιση του Ολοκαυτώματος είναι πράξη ανίερη και προσβλητική για τη μνήμη των θυμάτων (Κόκκινος, 2015: 259).

Η ταινία έτυχε θερμής υποδοχής από τους Γάλλους διανοούμενος από την πρώτη στιγμή της προβολής της (Λεμονίδου, 2017α: 71). Η Baron γράφει πως:

«Αποτελεί αδιάψευστη απόδειξη, αναντικατάστατο ιστορικό αρχείο και φόρο τιμής σε όλους εκείνους τους νεκρούς, άνδρες και γυναίκες, η μνήμη των οποίων θα πρέπει να καταστήσει αδύνατη μια επανάληψη τέτοιων φρικαλεοτήτων. Αλλά πάνω απ' όλα είναι ένα αριστούργημα του κινηματογράφου, με μια μορφή, που έχει διαμορφωθεί σκόπιμα, ώστε να ταιριάζει καλύτερα στο περιεχόμενο και το μήνυμά της, γεγονός που εξηγεί την αποτελεσματικότητά της».

(Baron, 2006: 37)

Η ταινία όμως δέχτηκε και αρνητική κριτική η οποία σχετίζεται με το γεγονός ότι ο Lanzmann στηρίχτηκε μόνο σε προφορικές μαρτυρίες, θεωρώντας πως η μνήμη μπορούσε να αποδώσει ολόκληρη την αλήθεια, ενώ απουσιάζει εντελώς το ιστορικό

⁷⁷ Σήμερα ο όρος Shoah θεωρείται συνώνυμος της μαζικής εξόντωσης του ευρωπαϊκού εβραϊσμού την περίοδο του εθνικοσοσιαλισμού (Baron, 2006: 34).

πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται το Ολοκαύτωμα και αποσιωπώνται ευαίσθητες πτυχές, όπως για παράδειγμα η παθητική στάση των λαών των δυτικών χωρών, η στάση των ίδιων των Εβραίων, η μοίρα των υπόλοιπων θυμάτων του ναζισμού. Ο Lanzmann κατηγορήθηκε επίσης για την εχθρότητα και την ειρωνική στάση του απέναντι στους Πολωνούς χωρικούς, γιατί αδιαφόρησαν για την τύχη των Εβραίων, αλλά και τη μεροληπτική του στάση απέναντι στο κοινό και τους διανοούμενους του Παρισιού οι οποίοι επίσης αδιαφόρησαν για τους Εβραίους. Στο τέλος μάλιστα της ταινίας οδηγείται κανείς στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι καθολικός αντισημιτισμός των Πολωνών ήταν η κύρια αιτία του Ολοκαυτώματος (Λεμονίδου, 2017α: 71-72). Τέλος, κατακρίθηκε για την αστήρικτη από ηθικής απόψεως χρησιμοποίηση συνεντεύξεων των θυτών χωρίς τη συγκατάθεσή τους (Κόκκινος, 2015: 261). Ανεξάρτητα όμως από τις όποιες αδυναμίες της ταινίας, το πιο σημαντικό της μήνυμα είναι η ανάγκη να μην ξεχνούμε και να σκεφτόμαστε το Ολοκαύτωμα (Λεμονίδου, 2017α: 72).

Από διδακτικής απόψεως η προσέγγιση της συγκεκριμένης ταινίας είναι μια σύνθετη διανοητική διαδικασία και προϋποθέτει κάποιος να λειτουργεί ως κριτικός της τέχνης, ιστορικός, λογοτέχνης, φιλόσοφος, γεωγράφος, ψυχολόγος, πολιτικός επιστήμονας. Γι' αυτό ακριβώς δεν ενδείκνυται για μικρά παιδιά και προτείνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Επίσης με τη συγκεκριμένη ταινία μπορούν οι μαθητές να προετοιμαστούν για μία επικείμενη επίσκεψή τους σε ένα στρατόπεδο εξόντωσης. Μολονότι δεν υπάρχουν φρικιαστικές εικόνες από τα στρατόπεδα χρειάζεται προσοχή και με τις μαρτυρίες, καθώς κάποιες από αυτές μπορεί να επηρεάσουν συναισθηματικά τους εφήβους περισσότερο και από τις εικόνες. Είναι ενδιαφέρον ότι για την καλύτερη διδακτική αξιοποίηση της ταινίας του, εξαιτίας της μεγάλης της διάρκειας, ο Lanzmann ετοίμασε μια συντομευμένη έκδοση 90 λεπτών σε διάφορες χώρες (Lecompte, 2001: 120).

Η ζωή είναι ωραία (La vita è bella) (1997)

Η τρίτη και τελευταία πρότασή μας στη θεματική του Ολοκαυτώματος προέρχεται από την ιταλική φιλμογραφία και υιοθετεί έναν διαφορετικό αισθητικό κώδικα από αυτόν που έχουμε συνηθίσει για την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος, αυτόν της κωμωδίας. Η δεκαετία του 1990 στην Ιταλία χαρακτηρίζεται από μία ευαισθητοποίηση της επιστημονικής κοινότητας, των πολιτικών αρχών και της κοινής γνώμης απέναντι στο Ολοκαύτωμα, για το οποίο πια ήταν γνωστά τα πραγματικά

γεγονότα και τα γενεσιουργά τους αίτια. Το γενικότερο αυτό κλίμα καθώς και η προβολή της ταινίας του S. Spielberg *Schindler's List* στις ιταλικές κινηματογραφικές αίθουσες και στην τηλεόραση, έδωσαν μια νέα ώθηση στην παραγωγή κινηματογραφικών ταινιών για το Ολοκαύτωμα, με μεγαλύτερη όμως σεναριακή τόλμη και μια πιο οικουμενική προοπτική σε σχέση με τις ταινίες παλαιότερων εποχών (Λεμονίδου, 2017α: 174-175).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γυρίζεται η ταινία μυθοπλασίας του Begnini *La vita è bella* (*Η ζωή είναι ωραία*, 1997) η οποία αποτελεί μια σημείο αναφοράς για τη συγκεκριμένη περίοδο της ιταλικής φιλμογραφίας. Ο Begnini εμπνεύστηκε το σενάριο της ταινίας του από τον πατέρα του, που υπήρξε έγκλειστος σε στρατόπεδο συγκέντρωσης, και από το βιβλίο του Ιταλοεβραίου Ρομέο Σαλμόνι *Πώς νίκησα τον Χίτλερ*, όπου περιέγραφε με χιούμορ και ειρωνεία τις δύσκολες καταστάσεις που βίωσε στο Άουσβιτς. Ο τίτλος της ταινίας αναφέρεται σε μία φράση που έγραψε ο Τρότσκι, όταν είδε τη γυναίκα του στον κήπο, την εποχή που ήταν εξόριστος στο Μεξικό και γνώριζε πως θα δολοφονηθεί από ανθρώπους του Στάλιν. Ο Begnini εκτός από τη σκηνοθεσία της ταινίας ερμήνευσε και τον πρωταγωνιστικό ρόλο υποδυόμενος τον Γκουίντο, έναν Ιταλοεβραίο που παντρεύεται μια Ιταλίδα δασκάλα, την οποία ενσαρκώνει η πραγματική σύζυγος του Begnini⁷⁸

Η υπόθεση της ταινίας έχει ως εξής: Το 1938 ο Γκουίντο, ένας αστείος και χαρισματικός Ιταλοεβραίος, πηγαίνει σε μία επαρχιακή πόλη αναζητώντας δουλειά. Εκεί γνωρίζεται με την Ντόρα, μια όμορφη δασκάλα, προερχόμενη όμως από μία αριστοκρατική, πλούσια και μη εβραϊκή οικογένεια. Οι δυο τους ερωτεύονται κεραυνοβόλα, αλλά η οικογένεια της Ντόρας έχει άλλα σχέδια γι'αυτήν, επιθυμώντας να την παντρέψει με έναν φασίστα αξιωματούχο. Τη μέρα του γάμου τους, ο Γκουίντο, για να μη χάσει τη γυναίκα που αγαπά, εμφανίζεται έφιππος και την παίρνει μαζί του! Πέντε χρόνια αργότερα το ζευγάρι έχει αποκτήσει έναν μικρό γιο, τον Τζιοζέ, και ο Γκουίντο είναι μια βιβλιοπώλης. Στο μεταξύ έχει ενταθεί ο αντισημιτισμός και αυξάνουν οι πιέσεις και οι παράλογες απαιτήσεις σε βάρος του Γκουίντο, τις οποίες όμως αντιμετωπίζει με ψέματα και αστεία, ώστε να μην

⁷⁸ *Cine stories: Η ζωή είναι ωραία. Ένας τίτλος εμπνευσμένος από μια φράση του Τρότσκι όταν περίμενε να τον δολοφονήσει ο Στάλιν. Το σενάριο βασίστηκε στην περιπέτεια του πατέρα Μπενίνι ...* <https://www.mixanitouxronou.gr/h-zoi-ine-orea-enas-titlos-empnefsmenos-apo-mia-frasi-tou-trotski-otan-perimene-na-ton-dolofonisei-o-stalin-to-senario-vasistike-stin-peripetia-tou-patera-benini/> (ανακτήθηκε: 19/7/2022).

τρομάζει τον μικρό του γιο. Όλα αυτά μέχρι τη μέρα που ο Γκουίντο και ο γιος του, στο πλαίσιο της εφαρμογής της τελικής λύσης, θα οδηγηθούν σε στρατόπεδο συγκέντρωσης και θα τους ακολουθήσει οικειοθελώς και η Ντόρα μη μπορώντας να ζήσει μακριά τους. Ο Γκουίντο κρύβει τον γιο του και ακόμη και σε αυτές τις συνθήκες επιμένει να του λέει ψέματα, παρουσιάζοντας τη ζωή στο στρατόπεδο σαν ένα παιχνίδι στο οποίο θα νικήσει όποιος συγκεντρώσει 1000 πόντους με έπαθλο ένα τανκ. Αγωνίζεται με διάφορους τρόπους να διατηρήσει αυτήν την ψευδαίσθηση, παρόλο που το παιδί δεν έχει πεισθεί εντελώς, για να το προφυλάξει από τη φρίκη, τον τρόμο και τον θάνατο. Τελικά ο Γκουίντο εκτελείται με συνοπτικές διαδικασίες λίγο πριν από την άφιξη των Αμερικανών. Με την είσοδό τους στο στρατόπεδο ο μικρός Τζιοζέ έκπληκτος αντικρίζει το αμερικάνικο τανκ, που έχει εισέλθει στο στρατόπεδο, θεωρώντας πως είναι το έπαθλό του. Στη συνέχεια βρίσκει τη μητέρα του και τελικά σώζεται, όπως ακριβώς το επιδίωξε ο Γκουίντο. Χρόνια αργότερα ο Τζιοζέ μας αφηγείται αυτήν την απίστευτη ιστορία (Baron, 2006: 122).

Η ταινία αποτέλεσε μεγάλη καλλιτεχνική και εμπορική επιτυχία, απέσπασε πολλά βραβεία και προκάλεσε πλήθος σχολίων, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και στη δημόσια σφαίρα, για τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο χειρίστηκε το θέμα του Ολοκαυτώματος. Ο Begnini θέλησε να προσεγγίσει το θέμα όχι μέσα από τον δρόμο του ρεαλισμού ή της αληθοφάνειας αλλά μέσα από την αντιστροφή της ίδιας της πραγματικότητας, επιλέγοντας το στρατήγημα της «μυθώδους υφής». Αποφεύγει να εκθέσει τους θεατές μπροστά στην ωμή βία και τη φρίκη, ενώ το Ολοκαύτωμα παρουσιάζεται έμμεσα μέσα από τις ερωτήσεις του μικρού Τζιοζέ και τις απαντήσεις του πατέρα του. Από τη μια έχουμε την προσπάθεια του «αφελούς» πατέρα να προστατέψει το παιδί του από την αγριότητα, τη φρίκη και την εξόντωση και από την άλλη την αθωότητα του παιδιού που βλέπει τα πράγματα όπως είναι. Ανάμεσα τους υπάρχει το ευγενικό ψέμα μέσα από το παιχνίδι της φαντασίας, το οποίο αποδεικνύει την ικανότητα του ανθρώπου να κυριαρχεί στις πιο τρομερές καταστάσεις με τη δύναμη της σκέψης του. Ο Γκουίντο αναδιοργανώνει τα στοιχεία αυτού του τρομακτικού κόσμου για να φτιάξει μια νέα τάξη για τον γιο του, να αλλάξει την αντίληψή του για την πραγματικότητα, ώστε να μπορέσει να υπομείνει αυτήν την αβάσταχτη συνθήκη. Όταν το παιδί αρχίζει να έχει τις αμφιβολίες του, έχοντας ακούσει ότι οι Ναζί χρησιμοποιούν αέρια για τους κρατούμενους ή ότι καίνε τα πτώματά τους, ο Γκουίντο χλευάζει αυτές τις πράξεις ως παράλογες, απάνθρωπες και αδιανόητες – που στην πραγματικότητα είναι. Δίπλα στη φαντασία συνυπάρχει και

το χιούμορ και είναι αυτό που μας επιτρέπει να κρατάμε την πραγματικότητα σε απόσταση και να γελάμε μαζί της για να μειώσουμε την τραυματική της δύναμη. Πράγματι αυτό κάνει ο ήρωας, αφού διακωμωδεί καθετί, ακόμα και όταν καταλαβαίνει ότι θα χάσει τη ζωή του. Τελικά, ο αφοσιωμένος και στοργικός πατέρας δικαιώνεται, αφού ο γιος του θα νικήσει στο «παιχνίδι» αυτό με πραγματικό έπαθλο την απελευθέρωση και την επανένωση με τη μητέρα του (Baron, 2006: 123-124; Κόκκινος, 2015: 255; Λεμονίδου, 2017α: 175; Bondanella & Pacchioni, 2017: 974-979). Σύμφωνα με την Baron η ταινία έχει βρει «μια πρωτότυπη αισθητική λύση στο πρόβλημα της αναπαράστασης της τραυματικής εμπειρίας και έχει δείξει συγχρόνως ότι η τέχνη είναι η μόνη απάντηση σε κάθε ερώτημα και ο καλύτερος τρόπος χειρισμού ενός τέτοιου θέματος» (Baron, 2006: 124).

Ο Begnini όμως δέχτηκε και αρκετές κατηγορίες για το συγκεκριμένο κινηματογραφικό του εγχείρημα. Η κυριότερη αφορούσε στην παραποίηση της ιστορικής αλήθειας, στην παρουσίαση των συνθηκών που επικρατούσαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης αλλά και όσον αφορά άλλες ιστορικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα την παρουσίαση των Αμερικανών ως απελευθερωτών των στρατοπέδων και όχι των Σοβιετικών, όπως πραγματικά συνέβη (Λεμονίδου, 2017α: 175). Ο Friedlander (2019) θεωρεί πως σε καμία περίπτωση το Ολοκαύτωμα δεν μπορεί να γίνει κωμωδία και ότι η ταινία του Begnini μολονότι αφηγείται μια τρυφερή ιστορία ενός πατέρα με τον γιο του σε ένα φανταστικό στρατόπεδο, αυτό όμως που αναπαριστά δεν έχει καμία σχέση με την ιστορία του Ολοκαυτώματος (Friedlander, 2019: 203). Ο Κόκκινος (2015) αναγνωρίζει τις καλές προθέσεις του Begnini να ξεφύγει από τον μελοδραματισμό και την αγριότητα, τελικά όμως φτάνει στο σημείο να «αδρανοποιεί σχεδόν το τραύμα» με αποτέλεσμα να μετατρέπει την ακραία εμπειρία του Ολοκαυτώματος σε φαρσοκωμωδία. Το γέλιο δεν αξιοποιείται με κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο κι έτσι η ταινία με το ευτυχισμένο τέλος της καταλήγει να είναι ένα εύπεπτο προϊόν για μαζική κατανάλωση ή « μια πρόσκαιρα λυτρωτική εμπειρία» λόγω της αναπαράστασης του τραύματος μέσω του μαγικού ρεαλισμού (Κόκκινος, 2015: 255).

Από διδακτικής απόψεως η ταινία προτείνεται για όλες τις σχολικές βαθμίδες, ωστόσο υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές, αν δεν προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία τους, να οδηγηθούν στο παραπλανητικό συμπέρασμα ότι ο ναζισμός δεν ήταν και τόσο κακός αλλά και ότι ήταν δυνατό για ένα παιδί να ζήσει σε ένα από

τα στρατόπεδα χωρίς να δει ή να καταλάβει τι πραγματικά συνέβαινε (Lecompte, 2001: 119).

Ανεξάρτητα από οποιαδήποτε κριτική η ταινία του Begnini τελικά κατάφερε να περάσει το μήνυμά της και να έχει μεγάλη απήχηση στους θεατές, ενώ ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι και το πρώτο μέρος της, όπου για πρώτη φορά, με εύλωτο τρόπο, προβάλλεται η θέση των Εβραίων στη φασιστική Ιταλία. Επίσης η ταινία παρουσιάζει την εικόνα του Ολοκαυτώματος μέσα από τα ματιά των παιδιών εστιάζοντας στη διατήρηση της αθωότητας του παιδικού βλέμματος μέχρι το τέλος της περιπέτειας του μικρού ήρωα και όχι, όπως σε άλλες περιπτώσεις, στην εγχάραξη του πόνου και του τραύματος στην παιδική ψυχή (Λεμονίδου, 2017α: 175-176).

Katyn (2007)

Η επόμενη πρότασή μας είναι μια σύγχρονη πολωνική ταινία μυθοπλασίας που καταπιάνεται με ένα επίμαχο και τραυματικό γεγονός της πρόσφατης πολωνικής ιστορίας. Πρόκειται για την ταινία *Katyn* του Andrzej Wajda.

Η καθεστωτική αλλαγή του 1989 στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης έφερε μεταβολές τόσο στην Πολωνία όσο και στις υπόλοιπες χώρες του πρώην σοβιετικού μπλοκ. Οι εξελίξεις αυτές επηρέασαν και τον χώρο του κινηματογράφου ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με την ιστορική και συλλογική μνήμη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και της περιόδου 1945-1989. Συγκεκριμένα κατά την κομμουνιστική περίοδο οι ταινίες στην Πολωνία είχαν απομακρυνθεί από την επίσημη ιστορική μνήμη και αποσιωπήθηκαν όλα εκείνα τα ιστορικά γεγονότα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν ένταση στις σχέσεις της Πολωνίας με τη Σοβιετική Ένωση. Στις νέες όμως συνθήκες δημιουργείται μια μεγάλη ομάδα ταινιών, η οποία διαφοροποιείται συγκριτικά με τις παραπάνω, κυρίως σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση του ρωσικού παράγοντα. Επίσης τα αρνητικά συναισθήματα μιας μεγάλης μερίδας του πολωνικού λαού (συμπεριλαμβανομένου κι ενός τμήματος της πολιτικής και διανοητικής ελίτ) απέναντι στη Ρωσία αναθερμάνθηκαν, επιδεινώνοντας ακόμη περισσότερο το αρνητικό κλίμα που υπήρχε και κατά τη σοβιετική κυριαρχία, στη διάρκεια της οποίας ένιωθαν ότι η Πολωνία είχε τεθεί κάτω από τον απόλυτο έλεγχο της (Λεμονίδου, 2017α: 130-135).

Κορυφαίο παράδειγμα της έντασης στις σχέσεις των δύο χωρών, όσον αφορά στη διαχείριση του παρελθόντος, ήταν η σφαγή στο *Katyn*. Πρόκειται για τη μαζική σφαγή χιλιάδων εξόριστων Πολωνών αξιωματικών στη Σοβιετική Ένωση τον

Απρίλιο και Μάιο του 1940 από τη μυστική αστυνομία του Στάλιν. Πολλοί από αυτούς βρέθηκαν θαμμένοι στη δυτική Ρωσία, στο δάσος του Katyn το 1943, ενώ ανάμεσά τους περιλαμβάνονταν πολλά μέλη της πολωνικής διανοήσης, γεγονός που σήμαινε ότι η πολωνική κοινωνία θα έμενε ακέφαλη και αδύναμη για ισχυρή αντίσταση στις δυνάμεις κατοχής. Μέχρι και το 1990 η Σοβιετική Ένωση αρνιόταν την ανάμειξή της στο συγκεκριμένο έγκλημα ρίχνοντας αποκλειστικά την ευθύνη στη ναζιστική Γερμανία. Ακόμη και μετά την παραδοχή της ενοχής της το Katyn θα συνεχίζει να σκιάζει τις σχέσεις της Ρωσίας με την Πολωνία, με πρόσφατο παράδειγμα το τραγικό αεροπορικό δυστύχημα στο Katyn στις 10 Απριλίου του 2010, το οποίο έδωσε αφορμή για νέα ένταση στις διμερείς σχέσεις των δύο κρατών και επανέφερε έντονα συναισθήματα στον πολωνικό λαό (Λεμονίδου, 2017α: 135-136).

Μέσα σε αυτές τις νέες συνθήκες και αντιλήψεις ο Wajda έρχεται να μας παρουσιάσει, με την ομώνυμη ταινία του, το 2007 τη δραματική ιστορία της σφαγής στο Katyn. Η ενασχόλησή του με το θέμα δεν έχει να κάνει μόνο με την εθνική του προέλευση αλλά υπάρχει και προσωπική εμπλοκή, αφού και ο πατέρας του ήταν ένα από τα θύματα αυτής της τραγωδίας (Κουτσογιαννόπουλος, 2019)⁷⁹. Το σενάριο είναι βασισμένο στο βιβλίο του Andrzej Mularczyk *Post Mortem*, το οποίο πραγματεύεται την αμφιλεγόμενη αυτή ιστορία κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Papamichos, 2008)⁸⁰. Για τη συγγραφή του σεναρίου όμως ο Wajda έλαβε υπόψη του και το ημερολόγιο ενός από τους αξιωματικούς που δολοφονήθηκαν στο Katyn (Λεμονίδου, 2017α: 136), όπως επίσης και άλλων θυμάτων και συγγενών των νεκρών (Ζουμπουλάκης, 2008)⁸¹.

Η ταινία ξεκινά με την Άννα, μια Πολωνή που ψάχνει τον σύζυγό της Αντρέι, Λοχαγό του Πολωνικού Στρατού, τις ημέρες του Σεπτεμβρίου του 1939, τότε που η Πολωνία είχε δεχτεί την ταυτόχρονη εισβολή από τις γερμανικές και σοβιετικές δυνάμεις. Τελικά τον βρίσκει μαζί με άλλους Πολωνούς αξιωματικούς να τους έχουν συλλάβει οι Σοβιετικοί και να τους ετοιμάζουν για μεταφορά στα μετόπισθεν. Ο Αντρέι, πιστός στους όρκους του, αρνείται να ακολουθήσει τη σύζυγο και την κόρη του παρά τις προσπάθειες της συζύγου του. Η ταινία συνεχίζεται με την Άννα, η

⁷⁹Κουτσογιαννόπουλος, Θ.(2009). Κριτική: Κατίν.

<https://www.lifo.gr/guide/cinema/katin> (ανακτήθηκε: 20/7/2022).

⁸⁰Papamichos, J.(2008). Cinema:KATIN του Αντρέι Βάντα (KATYN).

<https://m.myfilm.gr/article3613.html> (ανακτήθηκε: 20/7/2022)

⁸¹Ζουμπουλάκης, Ι.(2008). Η θύελλα Κατίν σαράνι το Βερολίνο.

<https://www.tovima.gr/2008/11/25/culture/i-thyella-katin-sarwnei-to-berolino/>(ανακτήθηκε: 20/7/2022)

οποία βρισκόταν στο σοβιετικό τμήμα της Πολωνίας, να ψάχνει απεγνωσμένα να γυρίσει στην Κρακοβία, όπου ζουν τα πεθερικά της, και τους Γερμανούς να κλείνουν το Πανεπιστήμιο και να εξορίζουν τον καθηγητή πεθερό της. Χάρη στη βοήθεια ενός Σοβιετικού Λοχαγού θα καταφέρει να γλιτώσει από τα χέρια της NKVD⁸² και θα γυρίσει στην Κρακοβία. Ακολουθεί το θλιβερό 1943, όταν οι Γερμανοί έχουν ανακαλύψει τους μαζικούς τάφους στο Katyn και χρησιμοποιούν το γεγονός για δική τους προπαγάνδα. Η Πολωνία απελευθερώνεται τελικά από τον Κόκκινο Στρατό, για να ζήσει μια νέα κατοχή, αυτήν την φορά από τους «απελευθερωτές» της. Τα στελέχη του Κομμουνιστικού Κόμματος ευνοούνται και προωθούνται κοινωνικά. Ανάμεσα στους ευνοημένους είναι και ένας φίλος του συζύγου της Άννας, ο οποίος την ενημερώνει για τον θάνατο του συζύγου της και προσπαθεί να τη βοηθήσει. Παράλληλα με την ιστορία της Άννας παρακολουθούμε και άλλες ιστορίες συγγενών των θυμάτων και τις ποικίλες αντιδράσεις τους, που κυμαίνονται από την άρνηση και την αντίδραση μέχρι τον συμβιβασμό και την προσπάθεια επιβίωσης στις νέες συνθήκες. Το τραύμα είναι μεγάλο και ανεξίτηλο. Ο φίλος του Αντρέι, μην μπορώντας να αντέξει τις ενοχές και τις τύψεις από τη δική του διάσωση, τελικά αυτοκτονεί. Η ταινία κλείνει με τη σκηνή της εν ψυχρώ εκτέλεσης των Πολωνών αξιωματικών από τους άνδρες της NKVD.

Παρακολουθώντας κανείς την ταινία διαπιστώνει πως δεν αναπαριστώνται μάχες και πολεμικά γεγονότα αλλά η έμφαση δίνεται κυρίως στην ταυτότητα των θυμάτων και στις συνέπειες από την απώλειά τους τόσο για τις οικογένειές τους όσο και για τη σύγχρονη πολωνική ιστορία (Λεμονίδου, 2017α: 136). Ο ίδιος ο σκηνοθέτης δήλωσε πως δεν έκανε μια ταινία για το «τι έγινε» αλλά για «το πώς αντέδρασε η πολωνική κοινωνία μετά την τραγωδία», για το πώς επιβίωσαν τα άλλα θύματα του Katyn, όπως οι τραγικές φιγούρες των γυναικών που έμειναν πίσω να περιμένουν (Paramichos, 2008). Οι θύτες παρουσιάζονται ως το απόλυτο κακό. Εκτός από τους Σοβιετικούς ο Wadja δε διστάζει να κατακρίνει και τη συμπεριφορά των Ναζί. Γίνεται επίσης αναφορά στις διώξεις Ρώσων πολιτών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα δίνοντας έτσι και μια ταξική διάσταση στα γεγονότα. Τα θύματα παρουσιάζονται με μία παθητική και μοιρολατρική στάση σε αντίθεση με το ηρωικό στοιχείο που επικρατούσε σε παλαιότερες ταινίες. Σύμφωνα με τον Κουτσογιαννόπουλο (2009) ο σκηνοθέτης προσπαθεί να κρατήσει αποστάσεις από

⁸²NKVD= Narodny Komissariat Vnutrennikh Del = Λαϊκή Επιτροπεία Εσωτερικών Υποθέσεων

τον πόνο δίνοντας την αίσθηση της αντικειμενικότητας. Αποφεύγει το μελόδραμα και την ηθικολογία. Ωστόσο η ταινία τελειώνει με ένα ανατριχιαστικό εικοσάλεπτο ωμής βίας, όπου οι εν ψυχρώ εκτελέσεις των πολωνών στρατιωτικών και οι φρικιαστικές εικόνες με το αίμα να ξεπλένεται από τους κουβάδες των Σοβιετικών, μετά από κάθε εκτέλεση, μένουν ανεξίτηλες στη μνήμη του θεατή (Κουτσογιαννόπουλος, 2008).

Η ταινία έκανε πρεμιέρα στη Βαρσοβία στις 17 Σεπτεμβρίου του 2007. Είχε μεγάλη επιτυχία στην Πολωνία και μια επιτυχημένη πορεία και σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Ο Wajda θέλησε να «ανοίξει» με την ταινία του μια πληγή του παρελθόντος, ώστε να τεθεί σε δημόσιο διάλογο και να επουλωθεί. Στόχευσε κυρίως στους νέους της Πολωνίας αλλά έλπιζε και σε μία βελτίωση των σχέσεων με τη Ρωσία του Πούτιν, μιας και οι διανοούμενοι της Ρωσίας, κατά τη δήλωσή του, είχαν αποδεχτεί την αλήθεια για το γεγονός. Στην ίδια την Πολωνία το 2007 έγινε προσπάθεια πολιτικής εκμετάλλευσής της ταινίας, καθώς η έναρξη των προβολών συνέπεσε με την προεκλογική περίοδο, γεγονός που προκάλεσε την αντίδραση του σκηνοθέτη. Η ταινία προβλήθηκε στο Φεστιβάλ του Βερολίνου το 2008, εκτός διαγωνιστικού τμήματος, και ήταν υποψήφια για το Όσκαρ καλύτερης ξένης ταινίας την ίδια χρονιά. Όσον αφορά την προβολή της στην Ελλάδα προκάλεσε τις αντιδράσεις του ΚΚΕ που διαφώνησε με την απόδοση της εγκληματική πράξης στη σοβιετική πλευρά και πυροδότησε τον δημόσιο διάλογο. Γενικά πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα και καλογυρισμένη ταινία η οποία αναμφίβολα δημιουργεί αντιδράσεις, όχι απαραίτητα αρνητικές, και θέτει επί τάπητος τη σχέση της ιστορίας, της μνήμης, του τραύματος και της κινηματογραφικής τους προσέγγισης⁸³. Η

⁸³ Οι πληροφορίες προέρχονται από ιστοσελίδες στο διαδίκτυο:

Andrzej Wajda

<http://www.wajda.pl/en/filmy/katyn.html>

culture.pl.(χ.χ.).Andrzej Wajda,

<https://culture.pl/en/artist/andrzej-wajda>

Ζουμπουλάκης, Ι.(2008). Η θύελλα Κατίν σαρώνει το Βερολίνο

<https://www.tovima.gr/2008/11/25/culture/i-thyella-katin-sarwnei-to-berolino/>

Δαφέρμου, Κ.(2008). Οι αντιδράσεις των Πολωνών

<https://www.tovima.gr/2008/11/25/culture/oi-antidraseis-twn-polwnwn/>

katyn(2008)

https://www.imdb.com/title/tt0879843/?ref=rvi_tt

Βάιντα εναντίον Κατσίνσκι για τη σφαγή του Κατίν

<https://www.kathimerini.gr/world/300295/vainta-enantion-katsinski-gia-ti-sfagi-toy-katin/>

Γκίκας, Α. (2010). Το Κατίν, η προπαγάνδα και οι πρόθυμοι απολογητές των Ναζί.

<https://www.rizospastis.gr/story.do?id=5601479>

Γιαλκέτσης,Θ. (2018).Αλήθειες και ψέματα για τη σφαγή του Κατίν.

https://www.efsyn.gr/nisides/143755_alitheies-kai-psemata-gia-ti-sfagi-toy-katin

Αγτζίδης,Β. (2017). «Υπόθεση Κατίν» και... ΚΚΕ.

<https://tvxs.gr/news/biblio/ypothesi-katin-kai-kke> (ανακτήθηκαν: 21/12/2022

διδασκτική της αξιοποίηση ενδείκνυται σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει η προσέγγιση ενός επίμαχου και τραυματικού γεγονότος αλλά και λόγω της τελευταίας σκηνής που είναι πραγματικά πολύ βίαιη και σοκάρει.

Το ξυπόλητο τάγμα (1953)

Από την ελληνική φιλμογραφία επιλέξαμε μία εμβληματική μαυρόασπρη ελληνική ταινία μυθοπλασίας του 1953 *Το ξυπόλητο τάγμα*. Η ταινία αναδεικνύει τη φρίκη της πείνας στη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, όπως τη βίωσαν οι καθημερινοί άνθρωποι. Δίνει έμφαση στην αντίδραση και την αντίσταση των ανθρώπων και συγκεκριμένα μιας ομάδας ορφανών παιδιών και στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν μέσα σε αυτήν την τραγική συνθήκη.

Ο ελληνικός κινηματογράφος της δεκαετίας του 1950 χαρακτηρίζεται από την παραγωγή πλήθους μελοδραματικών ταινιών στις οποίες αναπαρίστανται οι δύσκολες συνθήκες ζωής των ανθρώπων, η οικονομική δυσπραγία, ο έντιμος αγώνας φτωχών και βασανισμένων ανθρώπων να βρουν δουλειά και να βελτιώσουν τη ζωή τους, ενώ γίνεται περιορισμένη αναφορά στα τραυματικά γεγονότα της προηγούμενης δεκαετίας. Στις ελάχιστες ταινίες⁸⁴ με θέμα τα ιστορικά γεγονότα της δεκαετίας του 1940 το ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στον ελληνοϊταλικό πόλεμο και την Κατοχή και όχι στον Εμφύλιο. Προβάλλεται ο ηρωικός χαρακτήρας των Ελλήνων και η καθοριστική συμβολή τους στη νίκη των Συμμάχων. Αποσιωπάται οτιδήποτε θα μπορούσε να διχάσει την ελληνική κοινωνία τονίζοντας την ομοψυχία και την ενότητα του ελληνικού λαού στις δύσκολες καταστάσεις. Όλα αυτά σχετίζονται βέβαια με τις μετεμφυλιακές πολιτικές συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα και επιβάλλουν τον έλεγχο και τη λογοκρισία στον κινηματογράφο από την πλευρά της συντηρητικής εθνικόφρονος κρατικής εξουσίας (Λεμονίδου, 2017α: 184-186).

Την ίδια περίοδο αναφορές στην κατοχική πείνα⁸⁵ γίνονται στην ταινία *Ματωμένα Χριστούγεννα (1951)*, όπου σχολιάζεται η μεγάλη πείνα του πρώτου

⁸⁴ Σύμφωνα με τον Ανδρίτσο, την περίοδο 1950-1957, από τις 157 ταινίες που γυρίστηκαν μόνο οι 8 επικεντρώνονται ή έχουν εκτενείς αναφορές στην Κατοχή και την Αντίσταση, ενώ άλλες 6 έχουν σύντομες αναφορές (Ανδρίτσος, 2008: 93).

⁸⁵ Αναπαραστάσεις και αναφορές στην κατοχική πείνα συναντούμε και σε ταινίες μυθοπλασίας του ελληνικού κινηματογράφου από τη δεκαετία του 1940, όταν είναι ακόμη νοπό το τραύμα αλλά και αργότερα. Ενδεικτικά από τη δεκαετία του 1940 αναφέρουμε *Οι Γερμανοί ξανάρχονται* (1947), *Τα Παιδιά της Αθήνας/Οι σαλταδόροι* (1947) και ο *Μεθύστακας* (1949). Από τη δεκαετία του 1960 *Ψηλά τα χέρια Χίτλερ* και από τη δεκαετία του 1970 *Τι έκανες στον πόλεμο Θανάση* (1971).

Βλ. Ανδρίτσος, Γ. (2008). *Η Κατοχή και η Αντίσταση στις ελληνικές ταινίες μυθοπλασίας μεγάλου μήκους από το 1945 έως το 1981*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, τμήμα Πολιτικής επιστήμης και Ιστορίας.

κατοχικού χειμώνα, οι διατροφικές συνήθειες των Αθηναίων και η δράση των σαλταδόρων. Αρκετά εκτενείς αναφορές στην πείνα γίνονται και στην ταινία *Από έξι μείναμε δύο* (1952), όπου ευθύνες γι' αυτήν αποδίδονται τόσο στους Γερμανούς όσο και στους Έλληνες μαυραγορίτες (Ανδρίτσος, 2008: 94-95). Λίγο προγενέστερη από τις προηγούμενες είναι τα *Παιδιά της Αθήνας/Οι σαλταδόροι* (1947), με θέμα την ιστορία μιας ομάδας νέων που έκλεβαν στρατιωτικά εφόδια και τρόφιμα από τους κατακτητές μέχρι που συνελήφθησαν και στάλθηκαν ως όμηροι στη Γερμανία. Πρόκειται για την πρώτη κινηματογραφική προσπάθεια αποτύπωσης της δράσης των σαλταδόρων, κάτι που θα πράξει και *Το ξυπόλητο τάγμα* λίγο αργότερα. Επίσης γίνεται αναφορά στη συνεισφορά του Ερυθρού Σταυρού στην περίθαλψη των πεινασμένων και επικρίνεται ο ρόλος των μαυραγοριτών και του καλπάζοντα πληθωρισμού. Μάλιστα τα *Παιδιά της Αθήνας*, τα *Ματωμένα Χριστούγεννα* και το *Ξυπόλητο τάγμα* έχουν ως κοινό τους σημείο την αναπαράσταση ορφανών παιδιών της κατοχικής περιόδου τα οποία δρουν σε αστικό περιβάλλον (Ανδρίτσος, 2008: 79· Βερβενιώτη, 2006: 62). Τα παιδιά συχνά έχουν κεντρικό ρόλο στις ταινίες που αναφέρονται στον πόλεμο, καθώς έτσι αναδεικνύονται εντονότερα τα φρικιαστικά του αποτελέσματα. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά είναι τα απόλυτα θύματα του πολέμου, όντας πιο ευάλωτα στις συνέπειές του και ανήμπορα «να προκαλέσουν ή να επιτελέσουν τον πόλεμο» (Ανδρίτσος, 2008: 96· Τσακμάκης, 2012: 85-86). Ωστόσο τα παιδιά του ξυπόλητου τάγματος και οι σαλταδόροι προέβαιναν σε παράτολμες ενέργειες αταίριαστες με την ηλικία τους προκειμένου να επιβιώσουν, παρουσιάζοντας τα παιδιά όχι μόνον ως θύματα αλλά και ως ενεργά ιστορικά υποκείμενα (Βερβενιώτη, 2006: 59).

Από όλες αυτές τις ταινίες εκείνη που ξεχωρίζει είναι *Το ξυπόλητο τάγμα*, γιατί ξεφεύγει από τη ρητορεία, τον μελοδραματισμό και τα κλισέ των υπόλοιπων ταινιών, ζωντανεύει τον τρόπο και τη φρίκη της Κατοχής και είναι η πιο επιτυχημένη αναπαράσταση της δράσης των σαλταδόρων στη μεγάλη Οθόνη. Παρουσιάζει την καθημερινή ζωή των απλών ανθρώπων, την ιστορία «από τα κάτω», δίνοντας την ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές που συνήθως αποσιωπώνται στην ακαδημαϊκή ιστοριογραφία. Τέλος, η ταινία διακρίνεται για το υψηλό καλλιτεχνικό της επίπεδο⁸⁶, ενώ «αποτελεί ένα σχόλιο» για την αλλαγή της στάσης των ανθρώπων στην περίοδο

⁸⁶ Σύμφωνα με τον Vrasida Karali πρόκειται για μία από τις σημαντικότερες ταινίες του ευρωπαϊκού κινηματογράφου (Karalis, 2012: 65) και μια από τις πιο καινοτόμες ταινίες για την οπτική ανακατασκευή της συλλογικής μνήμης (Karalis, 2016: 20).

της Κατοχής με το να πάρουν τη ζωή τους στα χέρια τους και να αγωνιστούν για την επιβίωσή τους (Ανδρίτσος, 200.: 96· Θεοδοσίου, 2002: 26).

Το έναυσμα για τη δημιουργία της ταινίας δόθηκε, όταν ο ηθοποιός του Κρατικού Θεάτρου Νίκος Κατσιώτης, κι ενώ βρισκόταν στην Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1940, ανέφερε στον ελληνοαμερικανό Γκρεγκ Τάλλας (Γρηγόρη Θαλασσινό) ότι στη διάρκεια της διαδήλωσης κατά την ημέρα απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης, τον Νοέμβριο του 1944, συμμετείχε και μια ομάδα παιδιών και εφήβων, ντυμένων με κουρέλια, που κρατούσαν ένα χαρτόνι με τις λέξεις «Ξυπόλυτο Τάγμα». Ο Τάλλας συγκλονίστηκε και έτσι πήρε την απόφαση να κάνει το «Ξυπόλυτο Τάγμα» ταινία (Γαλανάκη, 2020)⁸⁷.

Η ταινία γυρίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1950 και χρειάστηκαν περίπου δύο χρόνια (1952-53) για να ολοκληρωθεί. Τη μουσική της ταινίας συνέθεσε ο Μ. Θεοδωράκης και η εκτέλεσή της είναι από την Κρατική Ορχήστρα Αθηνών. Εύστοχα έχει γραφτεί πως υπάρχει αντίστιξη ανάμεσα στην εικόνα και τη μουσική, όπως για παράδειγμα όταν τα παιδιά του ξυπόλητου τάγματος αδειάζουν το γερμανικό καμiónι με τις κουραμάνες με τη μουσική να δίνει την αίσθηση του κατεπείγοντος, της αγωνίας και του φόβου (Γαλανάκη, 2020). Τη διεύθυνση φωτογραφίας είχε ο Μιχάλης Γαζιάδης και η ταινία γυρίστηκε με ελάχιστα τεχνικά μέσα, μια μηχανή λήψης του 1924 και έξι προβολείς για φωτισμό (Νεανικό πλάνο, χ.χ.)⁸⁸. Η προβολή της στις κινηματογραφικές αίθουσες έγινε το 1954 και την επόμενη χρονιά τιμήθηκε με το πρώτο βραβείο στο Διεθνές Φεστιβάλ του Εδιμβούργου. Επίσης ήταν υποψήφια για το Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας. Το έργο κατατάσσεται στα αριστουργήματα του νεορεαλισμού και ισάξια μπορεί να σταθεί δίπλα στις ταινίες *Κλέφτης ποδηλάτων* του Βιτόριο ντε Σίκα και *Ανοχύρωτη πόλη* του Ροσελίνι (Βερβενιώτη, 2006:56)⁸⁹. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Tallas χρησιμοποίησε μόνο δύο επαγγελματίες ηθοποιούς, τον Νίκο Φέρμα και τη Μαρία Κωστή. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί ήταν ερασιτέχνες και μάλιστα 63 από τα 66 παιδιά που συμμετείχαν στην ταινία ήταν από αναμορφωτήρια της Αθήνας και της

⁸⁷ Το Ξυπόλυτο Τάγμα: Μια διαχρονική ιστορία για το παιδί, το τραύμα, την αλληλεγγύη. <https://www.lifo.gr/culture/cinema/xypolyto-tagma-mia-diachroniki-istoria-gia-paidi-trayma-tin-allileggyi> (ανακτήθηκε: 22/7/2022)

⁸⁸ Το ξυπόλητο τάγμα / The barefoot battalion. <http://www.neanikoplano.gr/content/%CF%84%CE%BF-%CE%BE%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%BF-%CF%84%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1-barefoot-battalion> (ανακτήθηκε: 22/7/2022)

⁸⁹ Βλ. και Το ξυπόλητο τάγμα(Νεανικό πλάνο),ό.π. (ανακτήθηκε: 22/7/2022)

Θεσσαλονίκης⁹⁰. Ίσως αυτός να ήταν κι ένας από τους λόγους της επιτυχίας της ταινίας, καθώς τα παιδιά-ηθοποιοί κλήθηκαν να υποδυθούν ουσιαστικά τον εαυτό τους, αφού και αυτά, όπως και τα παιδιά του ξυπόλητου τάγματος, ήταν παιδιά ταλαιπωρημένα, προερχόμενα από ιδρύματα της εποχής (Γαλανάκη, 2020)⁹¹. Παρά τις θετικές κριτικές που έλαβε η ταινία στο εξωτερικό οι Έλληνες κριτικοί την αντιμετώπισαν με επιφυλακτικότητα. Φαίνεται όμως ότι βρήκε απήχηση στο κοινό της εποχής, αφού κατατάχτηκε 3^η ανάμεσα σε 21 ταινίες τη σεζόν 1953-1954 με 85.394 εισιτήρια (Ανδρίτσος, 2008: 347).

Η υπόθεση της ταινίας εκτυλίσσεται στη μεταπολεμική Θεσσαλονίκη. Ένας νεαρός άντρας, ο Δημήτρης, πιάνει επ' αυτοφώρω έναν πιτσιρικά, τον Σταύρο, να κλέβει ένα πορτοφόλι. Με αφορμή την πράξη αυτή του αφηγείται την προσωπική του ιστορία, που είναι ουσιαστικά η ιστορία του ξυπόλητου τάγματος, μιας ομάδας ορφανών παιδιών και της προσπάθειά τους να επιβιώσουν στη διάρκεια της Κατοχής από την πείνα και το κρύο. Με κίνδυνο της ζωής τους, διωγμένα από το ορφανοτροφείο, είχαν οργανώσει μια «συμμορία», τα μέλη της οποίας έκλεβαν από τους Γερμανούς και τους συνεργάτες τους τρόφιμα και φάρμακα, με τα οποία αυτοσυντηρούνταν, ενώ πολλά από αυτά τα μοίραζαν σε όσους τα είχαν ανάγκη. Η δράση τους όμως δεν περιορίζεται μόνο εκεί. Όταν έρχονται σε επαφή με μια Ελληνίδα διερμηνέα των Γερμανών αναλαμβάνουν να βοηθήσουν έναν αξιωματικό των συμμάχων να διαφύγει στη Μέση Ανατολή. Στην προσπάθειά τους να βρουν χρήματα για να τον φυγαδεύσουν κλέβουν μερικούς τενεκέδες λάδι από έναν μαυραγορίτη. Το γεγονός αυτό τους βάζει σε μεγάλο κίνδυνο και παραλίγο να τους στοιχίσει τη σύλληψη και την εκτέλεσή τους από τους Γερμανούς. Με την ολοκλήρωση της ιστορίας ο Δημήτρης κάνει μια συνολική αποτίμηση του παρελθόντος επηρεάζοντας τον Σταύρο ο οποίος παίρνει την απόφαση να πάει στο ορφανοτροφείο και να μείνει εκεί για να βρει μόνιμη τροφή και στέγη ζώντας τίμια.

Η ταινία παραπέμπει στην ιστορία⁹², μίας ομάδας περίπου 160 παιδιών, εφήβων και νέων, ηλικίας 6 έως 26 χρονών, που τον Απρίλιο του 1941 εκδιώχθηκαν

⁹⁰ Ο Ανδρίτσος κάνει λόγο για 25 τρόφιμους του Αναμορφωτηρίου Κορυδαλλού με άδεια του υπουργείου δικαιοσύνης (Ανδρίτσος, 2008: 343)

⁹¹ <https://www.lifo.gr/culture/cinema/xypolyto-tagma-mia-diachroniki-istoria-gia-paidi-trayma-tin-allileggyi> (ανακτήθηκε: 22/7/2022) και <https://www.mixanitouxronou.gr/to-ksypolito-tagma-ta-orfanapou-petaksan-sto-dromo-oi-germanoikai-kataferan-na-epiviosoun-i-tainia-gia-ti-zoi-tous-stin-opoia-protagonistisan-metapolemika/> (ανακτήθηκε: 22/7/2022).

⁹² Η ίδια η Γαλανάκη παραδέχεται στο άρθρο της ότι δεν υπάρχουν επαρκείς πηγές για να συσχετιστεί η ταινία με την ιστορία των ορφανών του Παπαφειού. Επίσης, και από μαρτυρίες των πρωταγωνιστών

από το Παπάφειο ίδρυμα της κατοχικής Θεσσαλονίκης, ίσως και από άλλα ορφανοτροφεία, γιατί τα κτήρια επιτάχθηκαν από τους Ναζί. Τα παιδιά βρέθηκαν στους δρόμους και το ένστικτο της αυτοσυντήρησης τα έκανε να ανασυνταχθούν και να οργανωθούν σε μια ηρωική «συμμορία». Η ομάδα τους, σύμφωνα με τη Γαλανάκη, αποτελεί ένα σπάνιο παράδειγμα προσαρμογής και αυτοοργάνωσης παιδιών και εφήβων, όταν απουσιάζει η λειτουργία της οικογένειας. Συνιστά όμως και πράξη αντίστασης, αφού τα παιδιά δεν οδηγήθηκαν στην κατάρρευση ή την παθητικότητα αλλά στον αγώνα ενάντια στον θάνατο. Από τις πολύ λίγες μαρτυρίες και ιστορικές καταγραφές που έχουμε στη διάθεσή μας, πληροφορούμαστε ότι τα παιδιά κατέφυγαν στα ερείπια του βομβαρδισμένου 424 Στρατιωτικού Νοσοκομείου της Θεσσαλονίκης και ότι ο χώρος δράσης τους ήταν κυρίως στην Άνω Πόλη (Γαλανάκη, 2020). Λόγοι επιβίωσης τους οδήγησαν να γίνουν σαλταδόροι, όπως πολλοί συνομήλικοί τους την ίδια εποχή, σε άλλες πόλεις και κυρίως στην Αθήνα, οι οποίοι προέβαιναν στο παράπτωμα της κλοπής, σε μια εποχή που οι αξίες είχαν διακυβευτεί και η νομιμότητα είχε πάρει άλλες μορφές και διαστάσεις (Βερβενιώτη, 2006: 65).

Η ταινία γυρίστηκε στη Θεσσαλονίκη, εκτός από κάποιες σκηνές που τραβήχτηκαν κοντά στις φυλακές Αβέρωφ στην Αθήνα (Nikolic, 2018: 151), όπου λάμβανε χώρα στα κατοχικά χρόνια η μαύρη αγορά, καθώς υπήρχε η οικονομική δυνατότητα από την πλευρά της παραγωγής και τα τεχνικά μέσα για κάτι τέτοιο⁹³. Η ζωή απεικονίζεται με ρεαλιστικό τρόπο και παίρνουμε σημαντικές πληροφορίες για την εικόνα της μετακατοχικής και μετεμφυλιακής Θεσσαλονίκης, κυρίως στην περιοχή του Επταπυργίου. Επίσης στην ταινία γίνεται αναφορά και στο διαβόητο στρατόπεδο του Παύλου Μελά (Ανδρίτσος, 2008: 97).

Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι στην ταινία δεν παρουσιάζεται η πολυμορφία του αντιστασιακού κινήματος ούτε γίνεται κάποια αναφορά στη διεκδίκηση των κοινωνικών αλλαγών στη διάρκεια της Κατοχής, γεγονός που συνδέεται με το μετεμφυλιακό κλίμα στην Ελλάδα της δεκαετίας του 1950. Η Αντίσταση φαίνεται να περιορίζεται στον αγώνα για την εκδίωξη των Γερμανών και δε γίνεται καμία αναφορά στους Ιταλούς ή τους Βουλγάρους αλλά ούτε και στην τριμερή διαίρεση της

της ταινίας το ίδιο προκύπτει. Αυτό ενισχύεται και από το δεδομένο ότι αυτό το θέμα δεν έχει επαρκώς ερευνηθεί ιστορικά.

⁹³ό.π. <https://www.mixanitouxronou.gr/to-ksypolito-tagma-ta-orfana-pou-petaksan-sto-dromo-oi-germanoi-kai-kataferan-na-epivosoun-i-tainia-gia-ti-zoi-tous-stin-opoia-protagonistisan-metapolemika/> (ανακτήθηκε 22/7/2022).

Ελλάδας. Εκτός από την παρουσίαση του σκληρού κατακτητή στη ταινία έχουμε και αυτή των συνεργατών των Γερμανών, των δωσίλογων και μαυραγοριτών, που κατέδιδαν τους Έλληνες πατριώτες ή πλούτιζαν σε βάρος του ελληνικού πληθυσμού λόγω του λιμού, εκφράζοντας την οργή των ανθρώπων εναντίον τους. Αξιοποιείται επίσης το εύρημα του διπλού πράκτορα, όπως και σε άλλες ταινίες, το οποίο προκαλεί σύγχυση όσον αφορά στην τιμωρία, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, εκείνων που συνεργάστηκαν με τους κατακτητές, δημιουργώντας την εντύπωση ότι πολλοί προδότες ήταν τελικά διπλοί πράκτορες, οι οποίοι στην πραγματικότητα εργαζόνταν για την Αντίσταση. Στην ταινία επίσης προβάλλεται ο ρόλος των γυναικών στην Αντίσταση, ενώ γίνεται αναφορά και στους Άγγλους και Αμερικανούς συμμάχους, οι οποίοι περιγράφονται με θετικά χρώματα. Εξάιρεται μάλιστα ιδιαίτερα ο ρόλος των Αμερικανών, όχι βέβαια τυχαία, αφού ο σκηνοθέτης είναι Ελληνοαμερικανός, η ταινία γυρίστηκε με αμερικάνικα κεφάλαια και απευθυνόταν στην αμερικάνικη κινηματογραφική αγορά. Από την άλλη αποσιωπάται ο ρόλος της Σοβιετικής Ένωσης στον πόλεμο (Ανδρίτσος, 2008: 97, 101-102), όπως επίσης και οποιαδήποτε αναφορά στο εβραϊκό στοιχείο της Θεσσαλονίκης.

Ανεξάρτητα από τις όποιες αδυναμίες της η ταινία διέσωσε τη μνήμη του Ευπόλητου Τάγματος και πρόσφερε στα μέλη του αλλά και στα παιδιά-ηθοποιούς της ταινίας μια θέση στην ιστορία της Ελλάδας (Γαλανάκη, 2020)⁹⁴. Ίσως θα μπορούσαμε να πούμε πώς αποτελεί έναν «τόπο» μεταβατικής δικαιοσύνης, έναν «τόπο» μνήμης, όπου αναδεικνύεται η δράση των ανώνυμων αυτών ηρώων της καθημερινής ζωής.

Από διδακτικής απόψεως η ταινία προσφέρεται για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Ο Τάλλας επέλεξε να φέρει στο προσκήνιο το βλέμμα των παιδιών, μεταφέροντας έτσι ένα παγκόσμιο αντιπολεμικό μήνυμα⁹⁵. Χωρίς να παρατίθενται οι εικόνες της πείνας με τα σκελετωμένα παιδιά και τις τυμπανισμένες κοιλιές ή τους εξασθλιωμένους ενήλικες που προκαλούν τη φρίκη και χωρίς να υπερτονίζεται η βία αλλά να δίνεται περισσότερο με υπαινικτικό τρόπο, οι αναπαραστάσεις της πείνας και των σκληρών συνθηκών διαβίωσης στην Κατοχή συγκλονίζουν τον θεατή και τον προβληματίζουν για τα αίτια αυτής της απάνθρωπης κατάστασης οδηγώντας τον αβίαστα στην καταδίκη του πολέμου. Εντύπωση προκαλεί επίσης το γεγονός ότι δε

⁹⁴ Βλ. <https://www.lifo.gr/culture/cinema/xypolyto-tagma-mia-diahroniki-istoria-gia-paidi-trayma-tin-allileggyi>, ανακτήθηκε 22/7/2022

⁹⁵ The Barefoot Bataillon <http://euforia.tiff.gr/portfolio-item/the-barefoot-bataillon-teacher-guide/> (ανακτήθηκε 22/7/2022).

δίνεται έμφαση στη φυσική και ψυχική αδυναμία που χαρακτηρίζει συνήθως τα παιδιά λόγω των τραγικών συνθηκών της πείνας, του θανάτου και των τραυμάτων που προκαλεί ο πόλεμος στην ευαίσθητη ψυχή τους,⁹⁶ αντίθετα προβάλλεται περισσότερο ο δυναμισμός, η επινοητικότητα, η αλληλεγγύη και ο τρόπος δράσης των παιδιών του ξυπόλητου τάγματος δίνοντας ένα μήνυμα αισιοδοξίας για τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου. Εκείνο όμως που δεν πρέπει να λησμονούμε είναι ότι το πιο βασικό για τη διδακτική αξιοποίηση μιας ταινίας στο μάθημα της ιστορίας είναι η καλή προετοιμασία των μαθητών.

Από την τραγωδία της σκλαβωμένης Ελλάδος (1941-44)

Με αφορμή τη θεματική της κατοχικής πείνας και την τραυματική περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου θα θέλαμε να αναφερθούμε και σε μία ταινία ντοκουμέντο, μικρής διάρκειας, γυρισμένη από τον Άγγελο Παπαναστασίου στα χρόνια της Κατοχής στην Αθήνα με τίτλο *Από την τραγωδία της σκλαβωμένης Ελλάδος (1941-44)*. Ο Α. Παπαναστασίου, ερασιτέχνης κινηματογραφιστής, με κίνδυνο της ζωής του τράβηξε πλάνα από την κατεχόμενη Αθήνα, με σκηνές από την είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στην πόλη, τον λιμό και τις μεγάλες διαδηλώσεις ακόμη και την ταφή εκτελεσμένων πατριωτών. Πρόκειται για βουβά αλλά συγκλονιστικά πλάνα με αταξινόμητες εικόνες που αποτυπώνουν τη φρίκη αυτής της περιόδου από την πόλη της Αθήνας. Στο ερώτημα πώς υλοποίησε ένα τόσο δύσκολο εγχείρημα, ο ιστορικός και συγγραφέας Μενέλαος Χαραλαμπίδης μας πληροφορεί πως «ο Παπαναστασίου έκρυβε την κάμερά του σε ένα μικρό βαλιτσάκι με μια τρύπα στη μέση για τον φακό» ή σύμφωνα με την κόρη του, Λουκία Παπαναστασίου, σε συνέντευξή της στη δημοσιογράφο Νόρα Ράλλη, ο πατέρας της είχε την κάμερα «σε ένα τενεκεδάκι συσσιτίου από αυτά που είχαν οι Αθηναίοι και γύρναγαν τους δρόμους μήπως βρουν τίποτε πεταμένο, να το μαζέψουν να φάνε...» (Ρηγόπουλος, 2015)⁹⁷.

Το ενδιαφέρον αυτό ντοκουμέντο αποδείχτηκε πολύ σημαντικό, αφού αξιοποιήθηκε στη δίκη της Νυρεμβέργης ως τεκμήριο για τη διάπραξη των ναζιστικών εγκλημάτων στην Ελλάδα. Χρόνια αργότερα, το 1978, οι επιτελείς του

⁹⁶Ιστορίες για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Εκπαιδευτική ιστοσελίδα: Διδακτικά σενάρια για το Γυμνάσιο και την Α' Λυκείου.

<https://ww2istories.gr/index.php?id=2>, ανακτήθηκε 22/7/2022.

⁹⁷Ρηγόπουλος, Δ.(2015). Άγγελος Παπαναστασίου, ο τολμηρός κινηματογραφιστής της Κατοχής <https://www.kathimerini.gr/life/people/835878/aggelos-papanastasiou-o-tolmiros-kinimatografistis-tis-katochis/> (ανακτήθηκε 22/7/2022).

Πολεμικού Μουσείου, σε κάποια προβολή της ταινίας, αποφάσισαν για τους δικούς τους λόγους, ότι έπρεπε να λογοκριθεί. Έτσι από τα 45 λεπτά του υλικού έμειναν μόλις 26'! Σήμερα είναι στην κατοχή της κόρης του δημιουργού της ταινίας, Λουκίας Παπαναστασίου. Στην επιστολή που της άφησε ο πατέρας της σημειώνονται οι λόγοι για τους οποίους έκανε την ταινία⁹⁸:

«Επήρα μια απόφαση να κινηματογραφήσω την άφιξη του γερμανικού στρατού στην Αθήνα και εν συνεχεία ό,τι μπορούσα περισσότερο κατά την περίοδο της κατοχής των. Υπελόγιζα ότι η εις την Ελλάδα παραμονή τους θα ήτο μόνον μια Εθνική Περιπέτεια, αλλά όχι και Εθνική Συμφορά, όπως απεδείχθη κατά την περίοδο της Κατοχής. Η θηριωδία τους, αι καταστροφαι που έκαμαν στα χρόνια της Κατοχής, τα μαρτύρια στα οποία υπεβλήθη ο ελληνικός λαός είναι άνευ προηγουμένου».

Πλάνα της ταινίας έχουν χρησιμοποιηθεί στη σύγχρονη εποχή σε ταινίες τεκμηρίωσης, παραγωγές της ελληνικής δημόσιας τηλεόρασης⁹⁹, αλλά και ολόκληρη η ταινία αποτέλεσε την πρώτη ύλη για την ταινία τεκμηρίωσης του Ούγγρου σκηνοθέτη Πίτερ Φόργκατς με τίτλο *Angelos' Film* (1999) (Κομνηνού, 2020)¹⁰⁰.

Το σπάνιο αρχειακό υλικό της ταινίας είναι μία πολύτιμη παρακαταθήκη για τις νεότερες γενιές και μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας ως αυθεντικό οπτικό υλικό που λειτουργεί τεκμηριωτικά αναπαριστώντας τη βία και τη φρίκη μιας άλλης εποχής. Οι εικόνες φρίκης που αποτυπώνονται θέτουν το ζήτημα της καταλληλόλητά τους για την αξιοποίησή τους στην τάξη. Φυσικά κι εδώ ισχύει ό,τι ειπώθηκε στο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας για τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης, δηλαδή η αξιοποίησή τους προτείνεται για μαθητές της γ' γυμνασίου και του λυκείου με την κατάλληλη πάντα προετοιμασία της τάξης και με πολύ καλή γνώση της ομάδα μας. Ακόμη η ταινία ντοκουμέντο μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της

⁹⁸ Από συνέντευξη της Λουκίας Παπαναστασίου στη δημοσιογράφου Νόρα Ράλλη το 2013 στο ηλεκτρονικό περιοδικό <http://chronomag.eu/index.php/ll-s-e-p-sss.html> (ανακτήθηκε: 22/7/2022)

⁹⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε:1) Το ντοκιμαντέρ της ΕΤ2 [1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων](#),(2012)

2) Το τέταρτο επεισόδιο από τη σειρά ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ για την Εθνική Αντίσταση στην Ελλάδα με τίτλο [Ο μεγάλος λιμός \(1987\)](#)

3) Το ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ Ιστορικοί Περίπατοι- [Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα](#) (2017) (ανακτήθηκαν: 22/7/2022)

¹⁰⁰Κομνηνού, Ε.(2020). Άγγελος Παπαναστασίου - Η κρυφή του κάμερα στην κατοχή έστειλε τους Ναζί στη Νυρεμβέργη <https://www.flash.gr/culture/1711210/aggelos-papanastasiou-i-kryfi-tou-kamera-stin-katoxi-esteile-tous-nazi-sti-nyremvergi-vid> (ανακτήθηκε: 22/7/2022)

ιστορίας για να θέσει το ζήτημα της κριτικής αξιοποίησης και της αξιοπιστίας των οπτικών πηγών. Μια άλλη διδακτική επιλογή στην οποία μπορεί να προσφύγει κανείς είναι η αξιοποίηση ταινιών τεκμηρίωσης μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται πλάνα της ταινίας του Παπαναστασίου, οπότε περνάμε στο ζήτημα της αξιοποίησης ταινιών τεκμηρίωσης στη διδασκαλία της ιστορίας.

Συμπερασματικά εκτός από την προτεινόμενη φιλομογραφία στην παρούσα εργασία υπάρχει γενικότερα μία ευρεία γκάμα ταινιών, μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης, που αναπαριστούν τη βία και τη φρίκη στην Ιστορία και από τις οποίες μπορεί να επιλέξει κανείς για να τις αξιοποιήσει στη σχολική τάξη ανάλογα με τα κριτήρια που θα θέσει και την ομάδα των μαθητών του. Ήδη προσδιορίσαμε το πλαίσιο για την προσέγγιση της φρίκης και της βίας στην Ιστορία, πώς μπορούμε όμως να το κάνουμε αυτό αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδασκαλία της Ιστορίας;

4.3. Η διδακτική προσέγγιση της φρίκης στην Ιστορία μέσα από τον κινηματογράφο

Ο κινηματογράφος και η Ιστορία βρίσκονται σε μία σχέση διαχρονική, έχοντας τις απαρχές τους την ίδια περίπου περίοδο, όταν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα συγκροτήθηκε η επιστήμη της ιστορίας και γεννήθηκε η τέχνη του κινηματογράφου (Donnelly, 2014: 4). Παράλληλα πρόκειται και για μια σχέση πολυδύναμη και πολυεπίπεδη, αφού ο κινηματογράφος σε όλη τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα αλλά και στη σύγχρονη εποχή αντλεί συχνά τα θέματά του από τα γεγονότα των εθνικών ιστοριών ή και από τη λαϊκή μνήμη και την προφορική παράδοση προσφέροντας ιστορικές αναπαραστάσεις που δεν ακολουθούν πάντα τη θεσμοποιημένη ιστορική αναπαραγωγή. Επιπρόσθετα ο κινηματογράφος αξιοποιείται πολλές φορές από την κεντρική εξουσία με προπαγανδιστικό χαρακτήρα ή σε μία προσπάθεια διατήρησης του εθνικού αφηγήματος, αποφεύγοντας την ανάδειξη και την κριτική ευαίσθητων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Άλλοτε πάλι ανοίγει σκοτεινές και δύσκολες πτυχές του παρελθόντος συμβάλλοντας στην ιστορική συνειδητοποίηση μιας κοινωνίας αλλά και στον μετασχηματισμό του περιεχομένου των ταυτοτήτων και της εθνικής μνήμης (Λεμονίδου, 2017α: 9-10). Επομένως ο κινηματογράφος, η ιστορία και η κοινωνία βρίσκονται μεταξύ τους σε μία σχέση αλληλεπίδρασης. Τέλος, σύμφωνα με τον Ferro, η σχέση ιστορίας και κινηματογράφου εδράζεται σε δύο άξονες, από τη μία «στην ιστορική ανάγνωση μιας ταινίας» και από την άλλη «στην

κινηματογραφική ανάγνωση της ιστορίας», καθιστώντας τον κινηματογράφο τόσο υποκείμενο όσο και αντικείμενο της Ιστορίας (Ferro, 2001: 35).

Παράλληλα αξίζει να επισημανθεί η μεγάλη επίδραση του κινηματογράφου στον σύγχρονο άνθρωπο σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο Ferro (1997) να κάνει λόγο για την «αυτοκρατορία της εικόνας» και τον «οπτικό πολιτισμό» (όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης, 2016: 107). Πράγματι το κινηματογραφικό μέσο με τον πολυτροπικό του χαρακτήρα¹⁰¹, συνδυάζοντας εικόνα, ήχο, κίνηση και μία μεγάλη αναπαραστατική δύναμη προσελκύει το ενδιαφέρον του σύγχρονου θεατή και ταυτόχρονα ενεργοποιεί τον ανθρώπινο εγκέφαλο στη σφαίρα της λογικής αλλά και της διαίσθησης, της ενσυναίσθησης και της φαντασίας (Λεμονίδου, 2017α: 9-10· Παπαδάκη, 2017: 145). Ειδικότερα η θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί μια νοητική διαδικασία, που προϋποθέτει την αντιληπτική ικανότητα του θεατή, αφού ο θεατής δεν είναι ένας απλός παθητικός δέκτης αντίθετα έχει ενεργή συμμετοχή στην κατασκευή των νοημάτων (Θεμέλη, 2015: 8-9). Τέλος, ο κινηματογράφος έχει τη δύναμη να δημιουργεί έναν γοητευτικό κόσμο μέσα στον οποίο ο θεατής αιχμαλωτίζεται για λίγο (Donnelly, 2014: 4).

Η ολοκληρωμένη αισθητική, νοητική και συναισθηματική εμπειρία που προσφέρει ο κινηματογράφος στον θεατή έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργεί και ως ένα ικανό και αποτελεσματικό μέσο για τη διάδοση αφηγήσεων που αφορούν το ιστορικό παρελθόν και εμπεριέχουν διάφορες αναπαραστάσεις και εκδοχές του. Σε συνδυασμό μάλιστα με την επιρροή των κινηματογραφικών εικόνων στην κωδικοποίηση των γνώσεων γύρω από τα ιστορικά γεγονότα, ο κινηματογράφος αναδεικνύεται σε έναν δυναμικό φορέα της δημόσιας ιστορίας συγκριτικά με τα εγχειρίδια ακαδημαϊκής ιστορίας (Λεμονίδου, 2017β: 118· Λεμονίδου, 2020β: 104).

Οι κινηματογραφικές ταινίες, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας των νέων, γίνονται πολλές φορές κύριες πηγές πρόσληψης της Ιστορίας μαζί με ένα πλήθος άλλων οπτικοακουστικών πηγών, όπως είναι η τηλεόραση, το

¹⁰¹ Ο κινηματογράφος συνδυάζει περισσότερους από έναν σημειωτικούς πόρους. Οι Anstey και Bull αναφέρονται σε πέντε σημειωτικά συστήματα: στο γλωσσικό, που χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο και τη γραμματική ως σημεία, στο οπτικό, το οποίο χρησιμοποιεί το χρώμα και την προοπτική, στο ακουστικό, που χρησιμοποιεί την ένταση, τον τόνο και τον ρυθμό, στο χειρονομικό για τη γλώσσα του σώματος και στο χωρικό για την οργάνωση των αντικειμένων στο χώρο, όπου λαμβάνονται υπόψη η εγγύτητα, η κατεύθυνση και η θέση (Anstey & Bull, 2006: 25). Το νόημα γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο με τη χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Kress, 2000). Στην επικοινωνία, όμως, όλοι οι σημειωτικοί τρόποι δεν είναι αυτόνομοι, αλλά συνυπάρχουν και διαπλέκονται. Υπάρχει μεταξύ τους μια σχέση αλληλεπίδρασης. Οι κινηματογραφικές ταινίες χρησιμοποιούν και τα πέντε προαναφερθέντα σημειωτικά συστήματα (Παπαδάκη, 2017:145-146)

διαδίκτυο ακόμη και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Donnelly, 2014: 4; Stoddard & Marcus, 2010: 83; Metzger, 2010: 127). Είναι φανερό πως το σχολείο δεν αποτελεί πια τον μοναδικό φορέα της ιστορικής γνώσης αντίθετα οι νέοι κατακλύζονται, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, με εικόνες, πληροφορίες και ερμηνείες για το παρελθόν που προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά και πλήθος άλλων φορέων και εξωσχολικών θεσμών που διαμορφώνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα. Όλες αυτές οι πηγές μπορούν να οδηγήσουν σε παρερμηνείες και παρανοήσεις για την Ιστορία, ενώ καθιστούν δύσκολη τη διδασκαλία της «στην εποχή της εικόνας και του εύκολου εντυπωσιασμού». Συνεπώς το σχολείο δεν μπορεί να εθελotuφλεί στις υπάρχουσες συνθήκες και είναι επιτακτική η ανάγκη εφοδιασμού των μαθητών με τους κατάλληλους «αμυντικούς» μηχανισμούς, για τη διαχείριση όλων αυτών των προσφερόμενων πληροφοριών και την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης (Παπαδάκη, 2017: 142-143· Σακκά, 2007: 130-131).

Στο παραδοσιακό μάθημα της Ιστορίας ο/η μαθητής/τρια έχει μάλλον έναν παθητικό και δευτερεύοντα ρόλο, καθώς καλείται να ακολουθήσει τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού εστιάζοντας στην αξιοποίηση και ανάλυση του γραπτού και προφορικού λόγου. Είναι φανερή η ανάγκη να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα, ώστε οι μαθητές να δραστηριοποιηθούν και να γίνουν ενεργά υποκείμενα παραγωγής ιστορικού λόγου, μέσα από την αποκωδικοποίηση ή και τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων¹⁰², αποκτώντας μια κουλτούρα διερευνητικής και όχι αναπαραγωγικής μάθησης, ενώ ο/η εκπαιδευτικός θα βρίσκεται σε ρόλο εμπυχωτή και διευκολυντή στην ανακάλυψη της γνώσης. Ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η νέα γενιά των μαθητών/τριών ανήκει στη «γενιά Υ», η οποία είναι εξοικειωμένη με τις νέες τεχνολογίες, κινείται άνετα στον κυβερνοχώρο, κατανοεί τη γλώσσα των υπολογιστών, του διαδικτύου και της εικόνας, αποτελώντας τους «ψηφιακούς αυτόχθονες», εύκολα συμπεραίνει ότι οι συμβατικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της νέας γενιάς και απαιτείται αναπροσαρμογή αυτών, λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό τους κεφάλαιο και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τις οποίες μεταφέρουν στη σχολική κοινότητα (Κόκκινος και συν., 2013: 43-44).

¹⁰² Σύμφωνα με τους Stanton κ.ά. και Quiñones κ.ά. (κεφάλαιο 8), η μαθητική παραγωγή ταινιών που επικεντρώνεται στη δύσκολη ιστορία μπορεί να αντιμετωπίσει παιδαγωγικά ζητήματα όπως αυτό της ταυτότητας, της ιστορικής σκέψης και των πτυχών μιας αντίθετης αφήγησης στην κυρίαρχη ιστορική αφήγηση (Stoddard, Marcus & Hicks, 2017: 11)

Πράγματι οι κινηματογραφικές ταινίες μέσα από τον συνδυασμό εικόνας και ήχου, ειδικών εφέ κ.ά. αποτελούν μια κοινή παγκόσμια γλώσσα, με τεράστια απήχηση και δύναμη, συγκινούν τους μαθητές, κινητοποιούν τις αισθήσεις τους και διεγείρουν τη σκέψη τους, τους προσφέρουν έναν πιο ευχάριστο τρόπο πρόσληψης της ιστορίας, τους δημιουργούν την αίσθηση ότι μετέχουν σε όσα αναπαρίστανται, με τον ίδιο τρόπο που επιδρούν και στο κινηματογραφικό κοινό. Παρέχουν όμως και πολλές δυνατότητες στην παρουσίαση ιστορικών θεμάτων, εμπλουτίζουν το μάθημα με νέες αφηγήσεις, αναδεικνύουν διάφορες πτυχές και οπτικές, αθέατες πολλές φορές, σύνθετων και περίπλοκων ζητημάτων. Οι μαθητές μέσα από τη θέαση ταινιών μπορούν να εξασκηθούν στην παρατήρηση, την αξιολόγηση και ερμηνεία των κινηματογραφικών αναπαραστάσεων (Λεμονίδου, 2013: 52). Ένα επιπρόσθετο επιχείρημα, που ενισχύει την εισαγωγή του κινηματογράφου και των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι και το γεγονός ότι διευκολύνουν, με τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, τη γνωστική προσπάθεια των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τους δίνουν τη δυνατότητα πρόσληψης και δόμησης της ιστορικής γνώσης με πιο εύληπτους και κατανοητούς τρόπους, υπερβαίνοντας τη γραμμική αφηγηματική λογική του σχολικού εγχειριδίου και την τυπικότητα του καθημερινού μαθήματος (Ζερβού, 2020: 25-26).

Επομένως ο κινηματογράφος φαίνεται πως είναι ένα εκπαιδευτικό μέσο που μπορεί να συμβάλλει στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη σταδιακή οικοδόμηση ενός νέου εκπαιδευτικού σύμπαντος που θα διεγείρει και θα προκαλεί τους μαθητές συμβάλλοντας στον ιστορικό εγγραμματοτισμό τους και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης¹⁰³ των J. Dewey, L. Vygotsky, H. Gardner, και J. Bruner αλλά και την κριτική παιδαγωγική του Giroux είναι εμφανές πως ο κινηματογράφος έρχεται να ανταποκριθεί στις παραπάνω επιδιώξεις συμβάλλοντας προσθετικά στη μάθηση και τη γνώση (Κόκκινος και συν., 2013: 33, 35).

Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η συμβολή του κινηματογράφου στη διδασκαλία και την προσέγγιση των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων, στα οποία εστιάζει άλλωστε η παρούσα εργασία, είναι πολύ σημαντική, χάρη στην πολυδιάστατη και πολύπλευρη ανάγνωση του

¹⁰³ Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης και Επιμόρφωσης. 1^η Έκδοση: Δεκέμβριος 2019, σ.35-41

παρελθόντος, την οποία επιτρέπει ο κινηματογράφος, σε αντίθεση με τις μονοδιάστατες και περιοριστικές προσεγγίσεις του παραδοσιακού σχολικού τρόπου προσέγγισής τους. Ο κινηματογράφος μέσα από τη διαδικασία της αισθητικοποίησης (aesthetization) μιας ακραίας ιστορικής εμπειρίας αποκαλύπτει το τραυματικό παρελθόν, οδηγεί στην επεξεργασία και την υπέρβαση του τραύματος, επομένως και στη διαχείριση της τραυματικής μνήμης και του παρελθόντος με κριτικό τρόπο αλλά και στην ιστορικοποίηση του τραυματικού γεγονότος, πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι θεατές μέσα από την παρακολούθηση των όσων διαδραματίζονται εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο, ταυτίζονται με τους ήρωες και τα πάθη τους, προβληματίζονται αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με διλήμματα και κρίσιμα ζητήματα, αναδεικνύονται αποσιωπημένα συναισθήματα και επιχειρείται μια «τελετουργική κάθαρση». Η επιδραστικότητα μάλιστα της κινηματογραφικής εικόνας με αναπαραστάσεις αποτρόπαιων και τραυματικών γεγονότων είναι συχνά καταλυτικής σημασίας, παρά τους όποιους περιορισμούς, λόγω του επιλεκτικού χαρακτήρα των αναπαραστάσεων ή του κινδύνου απλούστευσης αυτών. Έτσι, αποφεύγεται η απώθηση, η αποσιώπηση ή και η παραποίηση των ακραίων και αποτρόπαιων πτυχών του παρελθόντος, ενώ οι θεατές αναπτύσσουν κριτική ματιά ζώντας μέσα σε έναν κόσμο αντιφατικό και σύνθετο, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα πολιτειακή συνείδηση (Κόκκινος, 2015: 248· Λεμονίδου, 2017β: 119, 128· Λεμονίδου, 2020α: 335).

Εκτός από την αξιοποίηση του κινηματογράφου ως διδακτικό μέσο, οι κινηματογραφικές ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο, είτε πρόκειται για ταινίες μυθοπλασίας είτε τεκμηρίωσης, θεωρούνται και ιστορικές πηγές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της ιστορίας με σημαντικά παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη (Μαυροσκούφης, 2016: 193). Το Συμβούλιο της Ευρώπης αναφέρει ανάμεσα στις άλλες πηγές άντλησης ιστορικών πληροφοριών, που επιδρούν στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, και τις κινηματογραφικές ταινίες. Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Moniot (2002), ο οποίος θεωρεί πως το παρελθόν δεν αποτελεί κάτι τετελεσμένο, αντίθετα οι χρήσεις και οι αναπαραστάσεις του είναι πάντα ανοιχτές, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν αρκετές δίοδοι γνωριμίας με αυτό, οι οποίες προσφέρουν τη δική τους αναπαράσταση και εκδοχή, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές και τις κινηματογραφικές ταινίες (όπως αναφέρεται στο Παπαδάκη, 2017: 143). Έτσι, οι κινηματογραφικές ταινίες αποτελούν δευτερογενή πηγή για το ιστορικό γεγονός στο οποίο αναφέρονται, γιατί ερμηνεύουν

ουσιαστικά την ιστορία είτε έχουν δημιουργηθεί από έναν επαγγελματία σκηνοθέτη είτε από έναν επαγγελματία ιστορικό. Ταυτόχρονα όμως είναι και πρωτογενής πηγή για την εποχή μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν, αφού αντανακλούν την κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα της συγκεκριμένης εποχής (Παπαδάκη, 2017: 146).

Όμως τόσο η εργαλειακή αξιοποίηση του κινηματογράφου για τη διδασκαλία της ιστορίας όσο και η προσέγγιση των κινηματογραφικών ταινιών ως ιστορικών πηγών δεν είναι πανάκεια για ένα επιτυχημένο μάθημα ιστορίας. Αντίθετα απαιτείται η διασφάλιση συγκεκριμένων προϋποθέσεων ώστε να υπάρξει ένα εποικοδομητικό μαθησιακό αποτέλεσμα, διαφορετικά ελλοχεύουν κίνδυνοι που μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα επιδρώντας ανασταλτικά στην καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψη. Μια αποπλαισιωμένη προβολή ταινίας, χωρίς καμία προετοιμασία των μαθητών, με επιφανειακή διάθεση, ως μια «βολική διέξοδος» των εκπαιδευτικών σε περίπτωση που απουσιάζει η έμπνευση και η διάθεση ή με αφορμή κάποια ιστορική επέτειο, είναι δυνατό να δημιουργήσει στους μαθητές την εντύπωση ότι μια κινηματογραφική προβολή αποτελεί ώρα διασκέδασης και χαλάρωσης, να ενθαρρύνει την παθητική και άκριτη θέαση υποβαθμίζοντας τη σημασία των ιστορικών γεγονότων ή ακόμη χειρότερα να οδηγήσει στη θυμηδία και την αντίδραση των μαθητών σε σχετικές προβολές, δηλώνοντας πλήξη και κορεσμό¹⁰⁴ (Μαυρομάτη, 2019:1· Μαυροσκούφης, 2016: 204-205).

Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να είναι ιστορικά εγγράμματος/-η¹⁰⁵, γνώστης των θεωριών μάθησης και των διδακτικών στρατηγικών για τη διδασκαλία της ιστορίας, προϋποθέσεις που έχουν τεθεί και αναλυθεί στην παρούσα εργασία και στο κεφάλαιο για τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων. Από τη στιγμή όμως που ο/η εκπαιδευτικός θα αποφασίσει να αξιοποιήσει τον κινηματογράφο ή οπτικοακουστικά μέσα για τη διδασκαλία της

¹⁰⁴ Αρκετά τέτοια παραδείγματα είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να ανακαλέσουν στη μνήμη τους μέσα από τις εμπειρίες τους. Υπάρχουν όμως και σχετικές αναφορές στη βιβλιογραφία. Η Λεμονίδου για παράδειγμα αναφέρει μια περίπτωση αρνητικής αντίδρασης μαθητών σε σχολείο της Γαλλίας κατά την προβολή της ταινίας του A.Resnais, *Νύχτα και Καταχνιά (Nuit et Brouillard/1955)* (Λεμονίδου, 2013: 53). Επίσης είναι γνωστό το επεισόδιο που έλαβε χώρα στο Castlemont (Oakland-California) στις 17 Ιανουάριο 1994, όταν κατά την προβολή της ταινίας *Η Λίστα του Σίντλερ (The Schindler's List)* του S.Spielberg η ομάδα των μαθητών αντέδρασε με πολύ αρνητικό τρόπο, γεγονός που πήρε μεγάλη έκταση με δημοσιοποιήσεις ακόμη και στον τύπο της εποχής (Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 75; Miller, 2008: 706).

¹⁰⁵ Βλ. Κόκκινος, Γ.(2020). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο Γ.Κόκκινος, & Π. Γατσωτής (Επιμ) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση.*(σσ.9-86). Αθήνα: πεδίο

ιστορίας ο ιστορικός εγγραμματισμός είναι απαραίτητο να συμπληρωθεί και από τον οπτικοακουστικό ή κινηματογραφικό εγγραμματισμό. Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο εμφανής από τις απόψεις των ερευνητών οι οποίοι κατέληξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύονται πλήρως τα πλεονεκτήματα της προβολής μίας ιστορικής ταινίας για την επίτευξη της ιστορικής κατανόησης (Donnelly, 2010: 12). Πιο συγκεκριμένα ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός αφορά στην «ανάγνωση» οπτικοακουστικών κειμένων, στην προκειμένη περίπτωση των κινηματογραφικών ταινιών, και είναι μια ενεργητική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση και τη χρήση συμβόλων, λόγων και κωδίκων που διαπλέκονται μεταξύ τους, έτσι ώστε «τα κείμενα» αυτά να είναι ανοιχτά σε πολλαπλές αναγνώσεις (Παπαδάκη, 2017: 143).

Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες κριτικής πολυγραμματοσύνης είναι πολύ σημαντική για την ιστορική κατανόηση, ενώ μπορεί να γίνει το θεμέλιο τόσο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ως σύγχρονων πολιτών, κληρονόμων του παρελθόντος και δημιουργών του μέλλοντος (Donnelly, 2010: 12). Η ελληνική όμως εκπαιδευτική πραγματικότητα¹⁰⁶ πόρρω απέχει από μία ουσιαστική αξιοποίηση του κινηματογράφου ως εργαλείου για τη διδασκαλία της Ιστορίας, αφού οι χρόνιες παθογένειες του συστήματος, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, λειτουργούν μάλλον αποτρεπτικά σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Δυστυχώς η κατάσταση δεν είναι πολύ διαφορετική και στις χώρες της δυτικής Ευρώπης, καθώς όποιες προσπάθειες έχουν λάβει χώρα δεν είναι

¹⁰⁶ Τεκμηριωτικά σε όσα αναφέρονται παραπάνω λειτουργεί η έρευνα της Μαρίας Μαυρομάτη, η οποία δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Νέος Παιδαγωγός, τεύχος 23*, τον Μάρτιο του 2021 (σ.363-375). Η έρευνα ήταν πανελλήνιας εμβέλειας με συμμετοχή εκπαιδευτικών από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτυπώνονται σε αυτήν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, οι ανασταλτικοί παράγοντες, οι δυνατότητες και οι στάσεις τους ως προς τη χρήση ταινιών στο μάθημα της ιστορίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν σε αυτήν και τους τρόπους που εφαρμόζουν για την αξιοποίηση ταινιών σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία, καθώς και τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν.

Αξίζει επίσης να αναφερθούμε στο πρόγραμμα ΚΙ.ΝΕ.Τ.Ε. (Κινηματογράφος και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση) ως μια ενδιαφέρουσα και ενθαρρυντική προσπάθεια στον χώρο της εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης ιστορικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, με την προώθηση καινοτόμων μεθοδολογικών εργαλείων και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της ιστορίας, έτσι ώστε το μάθημα να γίνεται ελκυστικό, ακολουθώντας τις επιστημονικές πειθαρχίες του αντικειμένου. https://www.kinete.gr/?fbclid=IwAR1Yp2pP6Qplo88CP6s_mDU5YeEGxyAXp-dL7rQ8U0NdWYRbkoRBCDD5vw8 (ανακτήθηκε: 20/5/2023)

επαρκείς¹⁰⁷. Αποτελεί ωστόσο σημαντικό διακύβευμα η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από ουσιαστικές επιμορφώσεις με βιωματικό χαρακτήρα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείων, η δημιουργία ταινιοθηκών, η ύπαρξη κατάλληλων βιβλίων που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και η συμβολή εξειδικευμένων επιστημόνων οι οποίοι θα λειτουργήσουν επικουρικά με την τεχνογνωσία τους στην όλη προσπάθεια, ειδικά όταν τα ιστορικά θέματα αφορούν δύσκολα και τραυματικά γεγονότα (Λεμονίδου, 2013: 54).

Η καλή θεωρητική υποδομή των εκπαιδευτικών είναι αυτή που μπορεί να μυήσει τους μαθητές στην κατανόηση της κινηματογραφικής γλώσσας. Ένα από τα πρώτα λοιπόν ζητήματα που πρέπει να διευκρινιστεί για την κριτική ανάλυση των οπτικών πηγών είναι η ψευδής εντύπωση πως η εικονική αναπαράσταση είναι ρεαλιστική, δηλαδή πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας (τεκμηριωτική λειτουργία). Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος οι ανυποψίαστοι μαθητές/θεατές να έχουν την ψευδαίσθηση πως αυτό που αναπαρίσταται είναι η πραγματική ιστορική αλήθεια. Ένα δεύτερο ζήτημα αφορά στην απουσία ουδετερότητας από τις εικόνες, οι οποίες με τη «μαγική» τους δύναμη άλλοτε λειτουργούν προπαγανδιστικά και χειραγωγούν ιδεολογικά και άλλοτε αντανakλούν την πραγματικότητα, την παραμορφώνουν ή δεν έχουν καμία απολύτως σχέση μαζί της (Καραμανώλη, 2017: 286; Metzger, 2010: 128; Σακκά, 2001: 5). Αυτό φυσικά ισχύει και για τον κινηματογράφο, αφού ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί η κάμερα¹⁰⁸, τα οπτικά εφέ, η μουσική επένδυση, ο φωτισμός και η φωτογραφία υποβάλλουν συγκεκριμένες «αναγνώσεις» και επηρεάζουν την πρόσληψη του ιστορικού γεγονότος από τους θεατές (Σακκά, 2007: 8). Γι'αυτό είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό πως η αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος σε μία ταινία είναι συνδεδεμένη με τις επιλογές των δημιουργών της από τον παραγωγό και τον σκηνοθέτη μέχρι και τους υπόλοιπους καλλιτεχνικούς συντελεστές (Λεμονίδου, 2020β: 122; Stardling, 2001: 284). Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο συνδέεται με τις κινηματογραφικές ταινίες

¹⁰⁷ Συμβούλιο της Ευρώπης, Διδασκαλία της Ιστορίας, στο, <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/accueil> & <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/list-of-recommendations> (ανακτήθηκε: 25/8/2022)

D. Chansel, *Europe on screen. Cinema and the teaching of history*, Council of Europe Publishing, January 2001.

Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες για τη διδακτική χρήση ταινιών:

<https://filmeducationframework.eu/> (ανακτήθηκε:5/6/2023)

& <https://www.ecfaweb.org/knowledge/film-education/> (ανακτήθηκε: 25/8/2022)

¹⁰⁸ Η επιδέξια χρήση της κάμερας, για παράδειγμα η γωνία λήψης του φακού, μπορεί να δώσει σημαντικά αποτελέσματα στο να φαίνεται κάποιος αποφασιστικός, δυνατός ή, αντίθετα, αδύναμος, αδέξιος (Σακκά, 2007: 134).

ιστορικού περιεχομένου είναι μήπως μια «ταινία για την ιστορία» καταλήξει να γίνει μια «ταινία που κατασκευάζει μνήμη», εννοώντας την εμφύτευση μνημών για μη βιωμένα γεγονότα, τα οποία επιδρούν στην κουλτούρα και τη συνείδηση των ατόμων (Λεμονίδου, 2020β: 122-123).

Πώς πρέπει τελικά να προσεγγίζεται μία κινηματογραφική ταινία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; Ο Κιμουρτζής (2013) προκρίνει για την προσέγγιση των κινηματογραφικών ταινιών τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτές, η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου μιας ταινίας θα πρέπει να εγείρει ερωτήσεις, προβληματισμούς και σκέψεις στους/στις μαθητές/τριες. Είναι σημαντικό να μπορούν να κατανοούν τον χώρο και τον χρόνο της ταινίας, τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες που παρουσιάζονται σε αυτήν. Να εντοπίζουν την κεντρική ιδέα και το θέμα του έργου αλλά και να συγκρίνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους με όσα βλέπουν. Να ξεχωρίζουν τα όρια μεταξύ αλήθειας – μύθου – αφύσικου αλλά και τον τρόπο αναπαράστασης της αλήθειας ή την απόκρυψή της, απόψεις που προβάλλονται ή αποσιωπώνται και πρέπει να ανιχνεύονται, να συνειδητοποιούν τυχόν κενά, ανακρίβειες ή διαστρεβλώσεις. Να προβληματίζονται όσον αφορά την αντικειμενικότητα και το δίκαιο των προβαλλόμενων ιδεών, αν αυτές εκφράζουν το κοινό αίσθημα, συγκεκριμένες ομάδες ή είναι ανοιχτές και σε άλλες ερμηνείες. Να εντοπίζουν τη σχέση της ταινίας με τις ιδεολογίες, τις αξίες και τα στερεότυπα, να αμφισβητούν απόψεις και αυθεντίες. Γενικά να είναι σε θέση αυτενεργώντας να προχωρούν σε μία κριτική ανάγνωση της φιλικής γλώσσας σε σχέση και με το ιστορικό περιεχόμενο της ταινίας, να αποδομούν το κινηματογραφικό «κείμενο» αποκαλύπτοντας τις σχέσεις εξουσίας που «κρύβονται» σε αυτό, να σχεδιάζουν και να επαναδομούν ιστορικά κείμενα αξιοποιώντας το σύνολο των διαθέσιμων πόρων/πηγών (Κόκκινος και συν., 2013: 36-37). Διαφορετικά έχουμε να κάνουμε με μία ανούσια και επιφανειακή προβολή που πιθανότατα δε θα μετασηματίσει την προηγούμενη γνώση και τον τρόπο σκέψης των μαθητών ή σύμφωνα με τον Freire θα έχουμε «μία τραπεζική» και όχι «προβληματίζουσα» διδασκαλία¹⁰⁹ (Freire, 1977).

¹⁰⁹ Σύμφωνα με τον Freire ο όρος «προβληματίζουσα» διδασκαλία είναι αντίθετος από τον όρο «τραπεζική» διδασκαλία. Στην «τραπεζική» διδασκαλία ο εκπαιδευτικός «καταθέτει» γνώσεις στους μαθητές/μαθήτριες, ενώ στην «προβληματίζουσα» μαθητές /τριες και εκπαιδευτικός «διδάσκουν και διδασκονται» αποβλέποντας στην κριτική κατανόηση των καθημερινών τους εμπειριών και του ρόλου τους στον κόσμο με απώτερο πάντα στόχο την ενδυνάμωσή τους και τον μετασηματισμό της κοινωνίας (Freire, 1977: 75-97).

Η Λεμονίδου, χωρίς να παρεκκλίνει από το πνεύμα της κριτικής προσέγγισης των κινηματογραφικών ταινιών, συμπυκνώνει και κωδικοποιεί τις βασικές αρχές για την διδακτική αξιοποίηση τους. Συγκεκριμένα οι αρχές αυτές αναφέρονται: α) Στην ανάγκη διάκρισης μύθου και Ιστορίας, εφόσον πρόκειται για ταινία μυθοπλασίας. Μια ταινία μυθοπλασίας αποτελεί μυθιστορηματική αναπαράσταση του παρελθόντος, ενώ «συναισθηματοποιεί» και δραματοποιεί την Ιστορία. β) Στην ανάλυση των συστατικών στοιχείων μιας ταινίας, δηλαδή το περιβάλλον παραγωγής και προβολής της ταινίας, τα οπτικά και ηχητικά χαρακτηριστικά της, η φύση και η προέλευση των πλάνων, το μοντάζ, η διανομή των ρόλων, η δομή της αφήγησης και του σεναρίου. Οι επιλογές αυτές από την πλευρά του σκηνοθέτη δεν είναι τυχαίες αλλά υπαγορεύουν μια συγκεκριμένη οπτική του αναπαριστώμενου γεγονότος. γ) Στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην αφήγηση της ταινίας με την επίσημη ιστοριογραφία ή με διάφορες μνημονικές αφηγήσεις αλλά και του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα ενταχθούν με κριτικό τρόπο τα γεγονότα που προβάλλονται σε αυτήν. Επίσης είναι πολύ σημαντική η προετοιμασία των μαθητών πριν από την προβολή της ταινίας μέσα από τη μελέτη πηγών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα μπορούν να εξετάσουν την αφήγηση της ταινίας, να διατυπώσουν ερωτήματα ή ενστάσεις και να συζητήσουν την εκτέλεση της ιστορικής ανακατασκευής του γεγονότος. Τέλος, η συστηματική μύηση των παιδιών στις τεχνικές και τη γλώσσα του κινηματογράφου πρέπει να αρχίζει από το σχολείο όσο το δυνατόν νωρίτερα (Λεμονίδου, 2013: 54-56).

Για μια κριτική προσέγγιση της παντοδύναμης κινηματογραφικής εικόνας μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί η πρόταση του Μαυροσκούφη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής βήματα: α) Αρχικά μπορεί κανείς να αναζητήσει πληροφορίες για την ταινία που έχει επιλέξει στη βιβλιογραφία ή σε μία βάση δεδομένων β) Σε δεύτερη φάση ενδιαφέρει η κριτική ανάλυση και προσέγγισή της η οποία περιλαμβάνει: 1) Την εξέταση των εξωτερικών χαρακτηριστικών της ταινίας, που αφορά στον τίτλο, το θέμα, την παραγωγή, τη διάρκεια, το χρώμα και τη διανομή και προβολή της. Ουσιαστικά πρόκειται για την ταυτότητα της ταινίας. 2) Την εξέταση του υπόβαθρου της ταινίας, δηλαδή ψάχνουμε να δούμε ποιος έκανε την παραγωγή, ποιος είναι ο σκηνοθέτης και ποια η σχέση της ταινίας με το υπόλοιπο έργο του, ποιος είναι ο υπεύθυνος φωτογραφίας και ποιες οι τεχνικές που ακολουθεί, ποιος έγραψε το σενάριο και από πού αφορμήθηκε, ποια είναι η οπτική του, πώς έγινε η διανομή των ρόλων και ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές. 3) Το μέρος αυτό περιλαμβάνει την εξέταση των εσωτερικών χαρακτηριστικών της ταινίας και συνδέεται με ειδικές

γνώσεις γύρω από τον κινηματογράφο. Εδώ εξετάζονται θέματα όπως, η επίδραση των καλλιτεχνικών ρευμάτων στη φωτογραφία, οι γωνίες λήψης της κάμερας, το καδράρισμα των πλάνων, στατικά και δυναμικά πλάνα, δραματικά στοιχεία, πλοκή και απρόοπτα, συγκρούσεις, ειδικά εφέ, διαδοχή των πλάνων, η ροή της αφήγησης κ.ά.4) Ακολουθεί η ανάλυση του περιεχομένου της ταινίας. Εντοπίζουμε την ιδεολογία, τις πολιτικές επιρροές, την κουλτούρα, τη θρησκεία, την εθνικότητα, τις αξίες, τις αποκαλύψεις, τις στάσεις και τα στερεότυπα που συνδέονται με την ταινία. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να αυτενεργούν και να εντοπίζουν μόνα τους όλα αυτά τα στοιχεία. Επίσης έχει ενδιαφέρον να βρει κανείς ποια ήταν η πρόσληψη της ταινίας από το κοινό, η αποδοχή, η απήχηση, οι αντιδράσεις και οι κριτικές που δέχτηκε. Τέλος, εδώ μπορεί να εξετάσει κανείς την ένταξη της ταινίας στην ιστορία του κινηματογράφου, τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα σε σχέση με τα γεγονότα και την κοινωνία της εποχής και βεβαίως τη χρησιμότητα της ταινίας ως ιστορικής πηγής (Μαυροσκούφης, 2016: 116-119).

Όλες οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να συνδυαστούν για ένα επιτυχημένο μαθησιακό αποτέλεσμα κατά την διδακτική αξιοποίηση ταινιών στο μάθημα της ιστορίας. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζουν και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, η γνωστική και συναισθηματική τους ωριμότητα, ο βαθμός εξοικείωσής τους με τον ιστορικό και τον κινηματογραφικό εγγραμματισμό αλλά και η κοινωνική τους προέλευση μαζί με το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν μέσα στην τάξη από το περιβάλλον τους. Γνωρίζοντας όλα αυτά ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει την κατάλληλη προεργασία της εκπαιδευτικής του ομάδας αξιοποιώντας ποικίλες πηγές οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικές μορφές ιστορικής αναπαράστασης, όπως είναι τα λογοτεχνικά κείμενα ή και οι θεατρικές τεχνικές, δίνοντας βιωματικό χαρακτήρα στη μάθηση. Πριν από την προβολή της ταινίας είναι χρήσιμη η εξοικείωσή των μαθητών με το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται η ταινία, δίνοντας τα βασικά γεγονότα-σταθμούς και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να τα τοποθετήσουν σε μία χρονογραμμή που θα τα καθιστά πιο εύληπτα.

Όταν όμως η θεματική των προβαλλόμενων ταινιών στο σχολείο αφορά σε θέματα αποτρόπαια και τραυματικά, είναι απαραίτητο να θυμηθούμε και το παιδαγωγικό πλαίσιο που προσδιόρισαμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας μας. Επισημαίνουμε λοιπόν την ανάγκη της δημιουργίας ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος αλλά και τη γνώση και τον σεβασμό από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού

της ανθρωπογεωγραφίας και της σύνθεσης της μαθητικής πληθυσμιακής ομάδας με την οποία θα πρέπει συνεργαστεί. Τα δύο αυτά στοιχεία μπορούν να συμβάλλουν στην αποφυγή των έμφυλων στερεότυπων, των διακρίσεων και προκαταλήψεων αλλά και στην έκφραση του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, κρατώντας μια ενσυναισθητική στάση απέναντι σε παιδιά με τραυματικές εμπειρίες.

Φυσικά απαιτείται η προσεκτική επιλογή της ταινίας ή των ταινιών που θα προβληθούν στην τάξη μαζί με το βοηθητικό υλικό με το οποίο θα πλαισιωθεί η ταινία κατά την επεξεργασία της. Η ακαταλληλότητα του υλικού είτε σε παιδαγωγικό επίπεδο είτε σε πολιτισμικό ή ακόμη και σε σχέση με την ηλικία των παιδιών, μπορεί να δημιουργήσει απορίες, παρανοήσεις ακόμη και σοκ και τραύμα. Αν μάλιστα η μαθητική ομάδα είναι ανομοιογενής, όσον αφορά στην καταγωγή και την ιδεολογία ή ανάμεσά στους μαθητές υπάρχουν φορείς τραυματικής μνήμης, απαιτούνται προσεκτικοί παιδαγωγικοί χειρισμοί, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις και οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η τάξη να παραμείνει ένας τόπος διαλόγου και μάθησης (Λεμονίδου, 2013: 51). Επίσης, σύμφωνα με τον Lang (2002), ο/η εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να έχει παρακολουθήσει προσωπικά την ταινία πριν από την προβολή της στην τάξη, ώστε να έχει τη συνολική της εποπτεία, να μπορεί να την αξιολογήσει και να επιλέξει συγκεκριμένες σκηνές, να τις αναλύσει, να τις συγκρίνει και να κρατήσει σημειώσεις για τα ενδιαφέροντα σημεία, τους διαλόγους κ.λπ. Η επιλογή της ταινίας, σχετίζεται βέβαια και με την ύλη/θέματα και με τους στόχους που έχουν τεθεί για την αξιοποίησή της, ωστόσο θα μπορούσαμε να θέσουμε ως κριτήρια το εύρος της παρουσίασης του θέματος και τον βαθμό δυσκολίας και γενίκευσης των πληροφοριών. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Carnes (1995) μας ενδιαφέρει ο σεβασμός στις ιστορικές λεπτομέρειες, ο τρόπος ερμηνείας του παρελθόντος, η ύπαρξη πίστης απόδοσης του κλίματος της εποχής, ακόμη και αν διαμορφώνει ή παραλείπει λεπτομέρειες, γενικά ο τρόπος παρουσίασης και σκηνοθεσίας του θέματος¹¹⁰ (Καραμανώλη, 2017: 289). Δεν πρέπει να λησμονούμε πως η επιλογή της ταινίας δεν γίνεται για την προαγωγή του εθνοκεντρισμού, της κυρίαρχης ιδεολογίας ή των προσωπικών μας πεποιθήσεων αλλά για τη διευκόλυνση της ιστορικής κατανόησης και την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας. Η ταινία θα

¹¹⁰ Ακόμη και μία ταινία «χαμηλής ποιότητας» μπορεί να συμβάλει στη μελέτη ενός ζητήματος από τη μεριά της ιστορίας εξαιτίας του τρόπου αναπαράστασής του. Σύμφωνα με τον Wittgenstein μπορούμε να πάρουμε «ένα σημαντικό μάθημα από μία χαζή ταινία» (Ανδρίτσος, 2008: 59-60).

μπορούσε να θεωρηθεί, σύμφωνα με τον Rosenstone (1995, 2006) ως ένα μέσο για την έγερση ερωτημάτων σχετικά με το παρελθόν και τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να σκεφτούμε γι' αυτό (όπως αναφέρεται στο Stoddard, Marcus & Hicks, 2017: 8).

Η επιλογή των ταινιών μπορεί να γίνει από εγκεκριμένο υλικό του Υπουργείου Παιδείας¹¹¹, μέσα από καταλόγους που ανανεώνονται κατά διαστήματα ή μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επιλογή ταινιών που υπαγορεύονται από την επικαιρότητα. Ό,τι και να συμβεί από τα δύο ο/η εκπαιδευτικός έχει την παιδαγωγική ευθύνη για την επιλογή του κατάλληλου υλικού σε σχέση με την ομάδα των μαθητών του. Στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού βρίσκεται επίσης η προβολή αποσπασμάτων ή ολόκληρης ταινίας, απόφαση βέβαια που σχετίζεται και με πρακτικά ζητήματα, όπως είναι ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του. Φυσικά μπορεί να υπάρξει συνεργασία και με άλλες ειδικότητες, εφόσον η ταινία ενταχθεί στο πλαίσιο ενός διαθεματικού ή διεπιστημονικού σχεδίου εργασίας. Μια εναλλακτική πρόταση αποτελεί και η προβολή της ταινίας εκτός ωρολογίου προγράμματος, στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει ενημέρωση της διεύθυνσης του σχολείου, η συμμετοχή των μαθητών και η σύμφωνη γνώμη των γονιών τους.

Επιλογικά για μια επιτυχημένη αξιοποίηση ταινιών απαιτείται η πολύ καλή οργάνωση του μαθήματος, η οποία θα περιλαμβάνει, τον υπολογισμό του απαιτούμενου χρόνου και την προετοιμασία της πορείας διδασκαλίας, προεργασία και συζήτηση μέσα στην τάξη για τις εργασίες και τα καθήκοντα που θα αναλάβουν οι μαθητές, επιλογή των κατάλληλων ατομικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων με τη χρήση ερωτηματολογίου ή φύλλων εργασίας που θα βοηθούν τον μαθητή στην κριτική ανάγνωση των ταινιών είτε πρόκειται για ταινία μυθοπλασίας είτε τεκμηρίωσης ενθαρρύνοντας ενεργητικές μεθόδους μάθησης. (Ζερβού, 2020: 29· Μαυροσκούφης, 2016: 205). Το πιο σημαντικό όμως, όσο και αν θεωρείται αυτονόητο, είναι η ουσιαστική εμπλοκή και η κινητοποίηση των μαθητών, ως βασικών συμμετεχόντων στην όλη διαδικασία, ώστε να λειτουργήσουν ως «μικροί

¹¹¹βλ. Εγκεκριμένα κινηματογραφικά έργα από το Υπ.Παιδείας, https://edu-gate.minedu.gov.gr/images/docs/theamata/egekrimena_2010.pdf (ανακτήθηκε: 20/5/2023). Αλλά και στην Ψηφιακή Πλατφόρμα Κινηματογραφικών Ταινιών για τα Σχολεία <https://www.cinedu-gfc.gr/> (ανακτήθηκε: 25/5/2023).

ιστορικοί» με αυξημένο ενδιαφέρον και περισσότερη ευθύνη, διαφορετικά η όλη προσπάθεια θα αποτύχει ή θα έχει μέτρια αποτελέσματα (Σακκά, 2001: 106).

5. Διδακτικό σενάριο

5.1. Προβληματική και πλαίσιο υλοποίησης

Ο τρόπος διδασκαλίας των αποτρόπαιων και φρικιαστικών γεγονότων στο σχολείο αποτέλεσε τη βασική προβληματική στην παρούσα εργασία. Πώς θα διδάξουμε αυτά τα δυσάρεστα γεγονότα της ιστορίας, χωρίς να αποκρύψουμε τη φρίκη και τη βία από τους μαθητές, με έναν τρόπο όμως συμβατό με την ηλικία τους, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορική διάσταση των γεγονότων και χωρίς να προκληθεί σοκ και τραύμα; Αυτός είναι ο στόχος της διδακτικής πρότασης που θα ακολουθήσει, να παρουσιάσει την προσέγγιση ενός τέτοιου θέματος μέσα από ένα εκπαιδευτικό σενάριο Ιστορίας και οπτικού γραμματισμού, με διαθεματικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος, διάρκειας δύο περίπου τετραμήνων. Απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ γυμνασίου αλλά με τις κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές μπορεί να αξιοποιηθεί στην Στ΄ τάξη του δημοτικού και στη Γ΄ τάξη του λυκείου. Η προτίμηση σε μία τέτοια επιλογή, η οποία προϋποθέτει περισσότερο χρόνο υλοποίησης από ένα εκπαιδευτικό σενάριο μικρής διάρκειας, έγινε πολύ συνειδητά. Κατά τη γνώμη μας δίνεται έτσι η δυνατότητα να αναδειχτούν πιο πολλές πτυχές και οπτικές του θέματος αλλά και η συνθετότητα των γεγονότων μέσα από την αξιοποίηση μίας μεγάλης ποικιλίας πηγών, διαφορετικών αναπαραστάσεων και αντικρουόμενων σε κάποιες περιπτώσεις του επώδυνου παρελθόντος (πολυπρισματικότητα), ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν ως «μικροί ιστορικοί» αυτενεργώντας και παράγοντας ιστορικό λόγο μέσα από δραστηριότητες, για τις οποίες σίγουρα δεν αρκούν μόνο δύο με τρεις διδακτικές ώρες, και τέλος να εμβυθύνουν περισσότερο σε όλα αυτά τα ζητήματα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να κατευθυνθούν προς μια ιστορική σκέψη «που είναι κριτική και παράλληλα με ενσυναίσθηση, φαντασία, ενόραση και εμπίωση» (Αθανασιάδης, 2015: 12). Επίσης στη διάρκεια της έρευνάς μας βρήκαμε πληθώρα πηγών με πολύ ενδιαφέρον περιεχόμενο και για αυτό το διάλεγά τους δεν ήταν εύκολη υπόθεση.

Όσον αφορά στην επιλογή του θέματος είναι κατανοητό πως η θεματική ενότητα των αποτρόπαιων και φρικιαστικών γεγονότων είναι πολύ πλούσια, η απόφαση επιλογής ωστόσο του θέματός μας έγινε με κριτήριο την ενασχόληση με ένα ζήτημα το οποίο δεν απασχολεί ιδιαίτερα τη σχολική ιστορία, στοχεύοντας στην ανάδειξη αθέατων πλευρών της καθημερινότητας των ανθρώπων, της Ιστορίας από

«τα κάτω», πέρα από ζητήματα πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας, με πρωταγωνιστές απλούς και καθημερινούς ανθρώπους, εστιάζοντας σε αυτό που η Λουίζα Πασερίνι ονομάζει «εξανθρωπισμό της ιστοριογραφίας» (όπως αναφέρεται στο Παληκίδης, 2020α: 22). Επιλέχτηκε λοιπόν ως ζήτημα προς διερεύνηση η πείνα στα χρόνια της Κατοχής με τις φρικιαστικές της συνέπειες στην καθημερινότητα των ανθρώπων και των πιο ευάλωτων ομάδων, όπως είναι τα παιδιά και οι έφηβοι. Οι θάνατοι μάλιστα από λιμοκτονία εξαιτίας της κατοχής, κατατάσσονται στα εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας (Καβάλα, 2015: 149). Η γενιά της δεκαετίας του 1940 αναμφίβολα υπήρξε η πιο επιβαρυνμένη γενιά της Ελλάδας μέσα στον 20ο αιώνα (Παληκίδης, 2020α: 35). Αξιοσημείωτο είναι πως η πείνα δεν είναι μόνο ένα θέμα της ιστορικής συλλογικής μας μνήμης, αφού και σήμερα συνεχίζει να απασχολεί πολλές περιοχές του κόσμου.

Την επιλογή αυτή ενίσχυσε και η απόφαση αξιοποίησης ενός σύγχρονου διδακτικού εργαλείου, όπως είναι ο κινηματογράφος. Για το συγκεκριμένο θέμα λοιπόν είχαμε στη διάθεσή μας και ταινίες τεκμηρίωσης και μυθοπλασίας. Στο σενάριό μας αξιοποιήσαμε αποσπάσματα από ταινίες τεκμηρίωσης, παραγωγές κυρίως της δημόσιας τηλεόρασης, με ενσωματωμένα πλάνα από την ταινία ντοκουμέντο του Άγγελου Παπαναστασίου, αποσπάσματα από ταινίες μυθοπλασίας του παλιού ελληνικού κινηματογράφου, μία προπαγανδιστική ταινία μικρής διάρκειας των Ναζί, απόσπασμα από επίκαιρα της εποχής και μία ταινία μυθοπλασίας, η οποία αξιοποιήθηκε στο σύνολό της, *Το ξυπόλητο τάγμα* του Ελληνοαμερικανού Γκρέγκ Τάλλας¹¹².

5.2. Ιστορικό πλαίσιο

Η περίοδος της Κατοχής αναμφίβολα υπήρξε μία από τις πιο βίαιες και τραυματικές περιόδους του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος. Το βίωμα του λιμού σημάδεψε

¹¹² Για την ταινία του Α. Παπαναστασίου και *Το ξυπόλητο τάγμα* έγινε ενδελεχής αναφορά στο κεφάλαιο της προτεινόμενης φιλομορφίας.

Για τις ανάγκες του σεναρίου μας εκτός από *Το ξυπόλητο τάγμα* χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από τις ακόλουθες ταινίες μυθοπλασίας: 1) *Οι Γερμανοί ξανάρχονται* (1947) και 2) *Ψηλά τα χέρια Χίτλερ* (1961). Επίσης αποσπάσματα από τις ακόλουθες ταινίες τεκμηρίωσης: 1) *Το ντοκιμαντέρ της ΕΤ2 1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων*, 2) *Το τέταρτο επεισόδιο από τη σειρά ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ για την Εθνική Αντίσταση στην Ελλάδα με τίτλο Ο μεγάλος λιμός* (1987), 3) *Το ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ Ιστορικοί Περίπατοι -Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα* (2017), 4) *Οι Παρτιζάνοι των Αθηνών* (2018). Επίσης χρησιμοποιήσαμε το προπαγανδιστικό βίντεο των Ναζί για τη ζωή στην Αθήνα το 1942 και για τον επίλογο το βίντεο για την απελευθέρωση της Αθήνας μέσα από τα επίκαιρα της εποχής από την iefimerida.gr.

τους ανθρώπους της Κατοχής σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι δύο όροι, Κατοχή και πείνα, να λειτουργούν συνδηλωτικά ακόμη και σήμερα (Νικολαΐδου, 2020: 5). Ο κατοχικός λιμός σηματοδότησε για πρώτη φορά τη μαζική υπέρβαση των ηθικών, ψυχολογικών και βιολογικών ορίων των ανθρώπων, ωθώντας τους στην εξαθλίωση και πολλές φορές στον θάνατο. Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίδη το σοκ που προκάλεσε η πείνα ήταν τόσο μεγάλο, ώστε αποτελεί «έναν αυτόνομο μνημονικό τόπο μέσα σε αυτόν της Κατοχής» (Χαραλαμπίδης, 2011: 93).

Τον Μάιο του 1941 με την κατάληψη της Κρήτης ολοκληρώθηκε η υποταγή της Ελλάδας στις κατοχικές δυνάμεις. Η χώρα διαιρέθηκε σε τρεις ζώνες κατοχής. Η Ιταλία πήρε στη σφαίρα επιρροής της το μεγαλύτερο μέρος της χώρας, καθώς της αναγνωρίστηκε ο πρωταγωνιστικός ρόλος ως κατοχική δύναμη. Η Γερμανία κατέλαβε το μεγαλύτερο μέρος της Κρήτης, του Πειραιά, των νησιών Μήλου, Χίου, Λέσβου, Λήμνου, μιας λωρίδας του νομού Έβρου στα σύνορα Ελλάδας-Τουρκίας, τη Θεσσαλονίκη και την Κεντρική Μακεδονία. Τέλος, η Βουλγαρία έθεσε υπό τον έλεγχό της την Ανατολική Μακεδονία και τη Θράκη μαζί με τα νησιά Θάσο και Σαμοθράκη (Βόγλης, 2010: 37-38).

Στη διάρκεια της Κατοχής το ελληνικό κράτος αντικαταστάθηκε από την «Ελληνική Πολιτεία», ενώ σχηματίστηκε δωσίλογη ελληνική κυβέρνηση κάτω από τον έλεγχο των κατοχικών δυνάμεων. Η ανικανότητα της κατοχικής κυβέρνησης και η διάλυση του κρατικού μηχανισμού επρόκειτο να γίνουν αιτίες για σκληρές δοκιμασίες του ελληνικού λαού στα χρόνια που ακολούθησαν (Βόγλης, 2010: 41-42).

Μία από αυτές τις δοκιμασίες ήταν ο λιμός, ένα φαινόμενο σύνθετο, σύμφωνα με τον Π. Βόγλη. Η Ελλάδα, η οποία αντιμετώπιζε και πριν από τον πόλεμο δυσκολίες στην κάλυψη των επισιτιστικών της αναγκών και αναγκαστικά εισήγαγε τρόφιμα από το εξωτερικό, με τον πόλεμο και τον ναυτικό αποκλεισμό από τους Βρετανούς της ηπειρωτικής Ευρώπης, ήταν αδύνατον να εισάγει πια τρόφιμα και επόμενο ήταν να περιοριστούν οι διαθέσιμες ποσότητές τους. Επίσης η κατάσταση επιδεινώθηκε και λόγω της μειωμένης αγροτικής παραγωγής στη χώρα εξαιτίας του πολέμου και της επιστράτευσης. Αξίζει να σημειωθεί πάντως πως λίγες μέρες πριν από την έναρξη της Κατοχής ορισμένοι, αντιλαμβανόμενοι ποια θα ήταν η διάδοχη κατάσταση, προέβησαν σε μαζικές αγορές προϊόντων, προκαλώντας ελλείψεις στην αγορά, και αργότερα, με την επισιτιστική κρίση, επρόκειτο να κερδοσκοπήσουν σε βάρος του πληθυσμού (Βόγλης, 2010: 46· Χαραλαμπίδης, 2011: 94).

Αναμφίβολα όμως η επισιτιστική κρίση ήταν συνδεδεμένη με τον τρόπο που διαχειρίστηκαν την κατακτημένη Ελλάδα και τους κατοίκους της οι Ιταλοί και οι Γερμανοί. Πράγματι οι Ιταλοί και οι Γερμανοί στρατιώτες οικειοποιήθηκαν τρόφιμα και άλλα αγαθά που βρήκαν στις κρατικές αποθήκες, ενώ πολλά αγροτικά προϊόντα, όπως λάδι, φρούτα και καπνός, όταν δεν επιτάσσονταν από τα στρατεύματα κατοχής, αγοράζονταν σε εξευτελιστικές τιμές για να αποσταλούν στις χώρες τους. Το ίδιο συνέβη και με τα συναλλαγματικά αποθέματα των τραπεζών επιταχύνοντας την αύξηση του πληθωρισμού σε συνδυασμό και με την επιβάρυνση της χώρας από τα λεγόμενα έξοδα της Κατοχής, δηλαδή την κάλυψη των αναγκών των κατοχικών στρατευμάτων από την Ελλάδα. Η κατάσταση επιδεινώθηκε και από την τριχοτόμηση της χώρας σε ζώνες κατοχής, καθώς η καθεμία είχε τους δικούς της περιορισμούς όσον αφορά στη διακίνηση των αγαθών από τη μία ζώνη στην άλλη. Για παράδειγμα η βουλγαρική πολιτική, στο συγκεκριμένο ζήτημα, στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των στερήσεων για την υπόλοιπη Ελλάδα, αφού από τις συγκεκριμένες περιοχές προερχόταν το 30% της συνολικής παραγωγής σε σιτηρά στη χώρα. Επίσης η επίταξη των μέσων μεταφοράς και η έλλειψη των καυσίμων σε συνδυασμό με το προβληματικό συγκοινωνιακό δίκτυο δυσκόλεψαν ακόμα περισσότερο τη μεταφορά και ανταλλαγή αγαθών ανάμεσα στις αγροτικές και αστικές περιοχές (Βόγλης, 2010: 46-47· Λούκος, 2007: 226· Mazower, 1994: 50· Χαραλαμπίδης, 2011: 96).

Την εμφάνιση του λιμού επιτάχυνε και η πλήρης διοικητική αποδιοργάνωση του κρατικού μηχανισμού, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από την κυβερνητική αδυναμία να συγκεντρώσει τη γεωργική παραγωγή σε συνδυασμό βέβαια και με την απροθυμία των κατοχικών δυνάμεων να βρουν λύσεις στο επισιτιστικό πρόβλημα της χώρας (Βόγλης, 2010: 48· Χαραλαμπίδης, 2011: 95).

Η πείνα δεν έπληξε το ίδιο όλες τις περιοχές της χώρας. Υπήρξε πρόβλημα των μεγάλων αστικών κέντρων, κυρίως της Αθήνας και του Πειραιά, αλλά και των μικρών άγονων νησιών που βρίσκονταν μακριά από τα κέντρα αγροτικής παραγωγής (Βόγλης, 2010: 48; Mazower, 1994: 74). Ο λιμός ήταν θανατηφόρος για τους κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερους, για αυτούς που βρέθηκαν χωρίς κανένα περιουσιακό στοιχείο ή κοινωνική διασύνδεση που θα μπορούσε να τους γλιτώσει

από τα χειρότερα¹¹³. Μέσα από το πρόβλημα του λιμού αναδείχτηκε η ανισότητα της ελληνικής κοινωνίας και « το πώς η ανισότητα αυτή απέναντι στη ζωή οδηγούσε τελικά και σε ανισότητα απέναντι στη συμφορά και στον θάνατο» (Λούκος, 2007: 233). Τον χειμώνα του 1941-1942 υπολογίζεται πως τα θύματα του λιμού έφτασαν 45.000 στην Αθήνα και τον Πειραιά, ενώ στη Θεσσαλονίκη την περίοδο 1942-1943 πέθαναν περίπου 5000 άνθρωποι λόγω της αστίας και της ελονοσίας (Βόγλης, 2010: 49-50).

Για την αντιμετώπιση της πείνας οι άνθρωποι κατέφυγαν αρχικά σε ατομικές λύσεις. Άμεσοι τρόποι αντίδρασης αποτέλεσαν η αλλαγή των διατροφικών τους συνηθειών, η πώληση περιουσιακών στοιχείων, ώστε να εξευρεθούν τρόφιμα στη μαύρη αγορά, τα ταξίδια στην επαρχία για την αγορά τροφίμων, η δημιουργία προμηθευτικών συνεταιρισμών, η απευθείας αγορά και πώληση προϊόντων από τους πλανόδιους πωλητές και η απασχόληση περίπου 30.000 εργατών σε βιομηχανίες, οχυρωματικά έργα, λιμάνια, αεροδρόμια των δυνάμεων κατοχής (Μαργαρίτης, 1999: 11· Νικολαΐδου, 2018: 62· Χαραλαμπίδης, 2011: 125-129, 131-133). Υπήρχαν όμως και εκείνοι που κατέφυγαν στις κλοπές ως μια στρατηγική επιβίωσης, όπως τα παιδιά σαλταδόροι που έκλεβαν τρόφιμα από τους κατακτητές και τα μοίραζαν στον πληθυσμό¹¹⁴ αλλά και εκείνοι που έκλεβαν βιομηχανικές πρώτες ύλες βγαλμένες παράνομα από τα εργοστάσια, συχνά με τη βοήθεια του στρατού κατοχής ο οποίος επιθυμούσε κάποιο χρηματικό όφελος (Χαραλαμπίδης, 2011: 136-137).

Υπήρξαν ωστόσο και οι συλλογικές προσπάθειες, όπως ήταν η διοργάνωση συσσιτίων. Πλήθος ιδιωτικών πρωτοβουλιών, φιλανθρωπικών και θρησκευτικών οργανώσεων, οργάνωναν συσσίτια, τα οποία πέτυχαν, σε μικρό βαθμό, να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα, αφού απουσίαζε ουσιαστικά η κρατική μέριμνα (Mazower, 1994: 56). Τα συσσίτια αυτά συχνά γίνονταν και χώροι κατάχρησης σε σχέση με τη διαχείριση και τη διανομή των τροφίμων οξύνοντας το πρόβλημα της ανεπάρκειάς τους, σε αντίθεση με την οργανωμένη εικόνα που παρουσίαζαν τα συσσίτια του ΕΑΜ (Χαραλαμπίδης, 2011: 153-154, 155). Πραγματοποιήθηκαν όμως

¹¹³ Τα θύματα της πείνας ανήκαν στους προσωρινούς κατοίκους της πόλης(για παράδειγμα φαντάρους που δεν μπόρεσαν να επιστρέψουν στις ιδιαίτερες πατρίδες τους μετά την κατάρρευση του μετώπου), στους φτωχούς που δεν είχαν κανένα περιουσιακό στοιχείο να πουλήσουν για την εύρεση τροφής, σε πρόσφυγες που δεν ήταν ενταγμένοι στον κοινωνικό ιστό, στους ανθρώπους με κλονισμένη υγεία (π.χ. φυματικοί) οι οποίοι δεν μπόρεσαν να αντέξουν τις συνθήκες υποσιτισμού, τα βρέφη και οι ηλικιωμένοι (Μαργαρίτης, 1999: 3-4)

¹¹⁴ Το φαινόμενο αυτό απαθανάτιστηκε μεταπολεμικά στη συλλογική μνήμη (και στον κινηματογράφο) ως «ξυπόλυτο τάγμα» (Δρουμπούκη & Χανδρινός, 2014: 36).

και δυναμικότερες κινητοποιήσεις του πληθυσμού, όπως ήταν οι συνεχείς διαδηλώσεις μέσα στο 1942, με κύριο αίτημα την αντιμετώπιση του επισιτιστικού προβλήματος (Χαραλαμπίδης, 2011: 152-153). Το πρόβλημα της επισιτιστικής κρίσης στην Ελλάδα έλαβε διεθνείς διαστάσεις, γεγονός που οδήγησε στην άρση του ναυτικού αποκλεισμού από τους Βρετανούς και στην εισροή τροφίμων από το εξωτερικό με την εποπτεία του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού την Άνοιξη του 1942, ανακουφίζοντας τον ελληνικό πληθυσμό, χωρίς ωστόσο την οριστική εξάλειψή του προβλήματος (Βόγλης, 2010: 57-58).

Και ενώ για τους περισσότερους ανθρώπους η αγωνία για την επιβίωση κυριαρχούσε στην καθημερινότητά τους, οι κατακτητές και οι ντόπιοι συνεργάτες τους, δωσίλογοι και μαυραγορίτες, άρπαξαν την ευκαιρία για γρήγορο πλουτισμό, κοινωνική ανάρρηση και καλοπέραση με διάφορες μορφές διασκέδασης (Δεκατρή, 2020: 372).

«Όταν πλέον το φάσμα του θανάτου από την πείνα υποχώρησε και οι ψυχολογικές επιπτώσεις επικράτησαν των σωματικών, το δυναμικότερο κομμάτι της κοινωνίας ζήτησε μαζικά διέξοδο στην αντιστασιακή δράση» (Χαραλαμπίδης, 2011: 146).

5.3. Ανάπτυξη του σεναρίου

A. Τίτλος σεναρίου:

«Κατοχικός λιμός: η φρίκη στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων»

B. Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης:

25 ώρες ή 12 εβδομάδες στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος στη Γ΄ γυμνασίου στη διάρκεια των δύο τετραμήνων του ακαδημαϊκού έτους. Για την υλοποίησή του σεναρίου μπορούν να διατεθούν επτά διδακτικές ώρες¹¹⁵ από το μάθημα της Ιστορίας και ο χρόνος που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα στα άλλα εμπλεκόμενα μαθήματα (π.χ. πληροφορικής, νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, κ.τ.λ.), αφού το σενάριο έχει διαθεματικό χαρακτήρα. Επίσης προτείνεται η αξιοποίηση μερικών διδακτικών δώρων με το πέρας των μαθημάτων

¹¹⁵Σύμφωνα με το Δ.Ε.Ε.Π.Σ & Α.Π.Σ. (2003) για τις διαθεματικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας δύναται να διατεθεί περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (ανακτήθηκε: 6/10/2023)

και ύστερα από συμφωνία με τους μαθητές ή στον ελεύθερο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν αυτόβουλα τα παιδιά που συμμετέχουν στην εκπόνηση του σεναρίου. Απαιτούνται και κάποιες ώρες εργασίας στο σπίτι αξιοποιώντας την e-class, ενώ η προβολή της ταινίας μυθοπλασίας θα γίνει απογευματινές ώρες και οι ώρες αυτές δεν προσμετρώνται στον χρόνο υλοποίησης του σεναρίου.

Γ. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται διαθεματικά και με άλλα μαθήματα εκτός από αυτό της Ιστορίας. Συγκεκριμένα συνδέεται με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (συγγραφή κειμένων), της Λογοτεχνίας (αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων), της Γεωγραφίας (αξιοποίηση χάρτη και γεωγραφικός προσδιορισμός επέκτασης του λιμού), των Εικαστικών (επιμέλεια και δημιουργία φωτογραφικού λευκώματος, αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, αισθητική προσέγγιση ταινιών), της Μουσικής (αξιοποίηση τραγουδιών από την εποχή της Κατοχής) και της Πληροφορικής (αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και λογισμικών, παραγωγή πολυτροπικών κειμένων). Με τη διαθεματικότητα οι μαθητές θα οδηγηθούν στη γνώση μέσα από πολλές οπτικές με τη συμβολή πολλών επιστημών (Αθανασιάδης, 2015: 12).

Δ. Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών:

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μελετήσει το ιστορικό πλαίσιο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου μέσα από τις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της γ΄ γυμνασίου (ενότητες 46-48), έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο του υλικού που καλούνται να διερευνήσουν και να επεξεργαστούν τοποθετώντας το εντός πλαισίου (Σακκά, 2013: 220). Τα συγκεκριμένα κεφάλαια συνήθως διδάσκονται προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ή καμιά φορά δεν προλαβαίνουμε να φτάσουμε στις σχετικές ενότητες, γι' αυτό θα προτείναμε να μην ακολουθηθεί η σειρά των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου αλλά ο/η εκπαιδευτικός να προχωρήσει στη διδασκαλία τους λίγο πριν από την έναρξη υλοποίησης του προγράμματος. Επίσης είναι σημαντικό οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την κριτική αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της ιστορίας, ενώ είναι απαραίτητη η γνώση Η/Υ και η χρήση ψηφιακών εργαλείων (δημιουργία αρχείου word, power point, movie maker, εννοιολογικών χαρτών, χρονογραμμής κ.λπ.) .

Ε. Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

Το συγκεκριμένο σενάριο είναι συμβατό με τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας που αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ το 2018-2019,

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf, (ανακτήθηκε 6/10/2022)

αλλά και με τα παλαιότερα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (ανακτήθηκε: 6/10/2022)

Στ. Υλικά-Μέσα

Το εκπαιδευτικό σενάριο θα πραγματοποιηθεί κατά το μεγαλύτερο μέρος του στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου εκτός από τους υπολογιστές απαραίτητη είναι και η ύπαρξη βιντεοπροβολέα. Σε κάθε υπολογιστή θα πρέπει να είναι εγκατεστημένα: Το πρόγραμμα δημιουργίας εγγράφων word, το πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων power point και το windows movie maker για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. Όλοι οι υπολογιστές είναι αναγκαίο να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες σε ψηφιακές πηγές ή να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία online (Webspiration για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, Timetoast για τη δημιουργία χρονογραμμής, flipbook για τη δημιουργία ψηφιακού βιβλίου-λευκώματος). Στην επιφάνεια εργασίας κάθε ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι απαραίτητο να βρίσκονται οι φάκελοι με τα φύλλα εργασίας για την υλοποίηση του σεναρίου και το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας σε ψηφιακή μορφή. Κάποια κείμενα πρέπει να αποσταλούν για εκτύπωση στο φωτοτυπικό μηχάνημα της σχολικής μονάδας. Επίσης ένα μέρος του σεναρίου θα διεξαχθεί στη σχολική αίθουσα και στην αίθουσα προβολών (εφόσον το σχολείο διαθέτει ανάλογη αίθουσα). Τέλος, Θα χρειαστούν χαρτί του μέτρου, κόλλες Α4, στυλό και μαρκαδόροι.

Ζ. Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί στόχοι

- Οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, μέσα στο οποίο έλαβε χώρα και το φαινόμενο του κατοχικού λιμού.

- Να αναζητήσουν και να κατανοήσουν τα γεγονότα και τα αίτια που οδήγησαν στο φαινόμενο της πείνας, συνειδητοποιώντας τη συνθετότητα του φαινομένου.
- Να αντιληφθούν ότι οι συνέπειες της πείνας δεν ήταν ίδιες για όλους τους ανθρώπους αλλά ότι αυτές ήταν συνδεδεμένες με την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων που υπήρχαν και προπολεμικά οι οποίες όμως εντάθηκαν στα χρόνια της Κατοχής.
- Να αναζητήσουν και να κατανοήσουν τις ποικίλες αντιδράσεις των ανθρώπων της εποχής στο φαινόμενο της πείνας, τον αγώνα τους για επιβίωση και τη σύνδεσή του λιμού με τον αντιστασιακό Αγώνα.
- Να προβληματιστούν για τις συνέπειες που είχε η πείνα στην ευάλωτη ομάδα των παιδιών, κυρίως των ορφανών, αλλά και για τον αγώνα τους να επιβιώσουν.
- Να διερευνήσουν και να κρίνουν το αφήγημα ότι όλοι οι Έλληνες αντέδρασαν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στον κατακτητή, σύμφωνα με το οποίο όλοι βοηθούσαν τους συμπατριώτες τους και αγωνίζονταν για την εκδίωξη των κατακτητών.
- Να κατανοήσουν πόσο η ιστορία συνδέεται και επηρεάζει το παρόν και το μέλλον των ανθρώπων.
- Να εξοικειωθούν με έννοιες Α΄ επιπέδου: Κατοχή, ναζισμός, Αντίσταση, αθέατες όψεις καθημερινής ζωής, λιμός, ρήξη κοινωνικού ιστού, μαύρη αγορά, συσσίτια, κοινωνική ανισότητα, σαλταδόροι, στρατηγικές επιβίωσης, προμηθευτικοί συνεταιρισμοί, ναυτικός αποκλεισμός, επίταξη αγαθών.
- Και με τις έννοιες Β΄ επιπέδου: Ιστορική αιτιότητα, ιστορική ενσυναίσθηση, ιστορική προοπτική, πολυπρισματικότητα, ιστορική σημαντικότητα, αλλαγή-συνέχεια, ηθική διάσταση και χρονολόγηση (Seixas, 2017).

Συναισθηματικοί στόχοι

- Να αποτιμήσουν και να συναισθανθούν τα προβλήματα που επέφερε και τις δραματικές συνέπειες που είχε η πείνα στην καθημερινή ζωή, δοκιμάζοντας τα ηθικά, ψυχολογικά και βιολογικά όρια των ανθρώπων.
- Να καλλιεργήσουν την ιστορική ενσυναίσθηση για τους ανθρώπους και το κλίμα της εποχής μέσα από ενσυναισθητικές και βιοματικές διαδικασίες και

μεθόδους, ώστε να «βιώσουν» την ατμόσφαιρα της εποχής και να νιώσουν όσο γίνεται τις δυσκολίες και την τραγικότητα της ζωής τη συγκεκριμένη εποχή.

- Να συνδέσουν τις σύγχρονες εκφάνσεις του φαινομένου της πείνας με εκείνο της Κατοχής και να προβληματιστούν σε σχέση με τις αντιδράσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων στο πλαίσιο ενίσχυσης της δημοκρατικής πολιτειότητας και των δημοκρατικών αξιών.
- Να προσεγγίσουν τις ηθικές διαστάσεις των εξελίξεων της περιόδου και να τις συσχετίσουν με την οικοδόμηση της δικής τους ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Δεκατρή, 2020: 358)
- Να προβληματιστούν για το τι είναι σημαντικό για τους/τις ίδιους/ες στο μάθημα της ιστορίας αλλά και πώς μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις δράσεις των ανθρώπων του παρελθόντος μέσα από την εμπειρία του παρόντος.

Γενικότεροι παιδαγωγικοί στόχοι

- Να καλλιεργήσουν τον ιστορικό, οπτικό και μιντιακό γραμματισμό (historical, visual, media literacy), δηλαδή την καλλιέργεια κι άλλων μορφών γραμματισμού (πολυγραμματισμοί¹¹⁶). Ιδιαίτερα ενδιαφέρει η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως διδακτικού εργαλείου και ιστορικής πηγής, αντιπαραβάλλοντας την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων με τον τρόπο παρουσίασης τους στην ταινία (κριτική προσέγγιση των διαφορετικών ιστορικών αναπαραστάσεων) αλλά και η ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου σε σχέση με τη θέαση κινηματογραφικών ταινιών.
- Να προσεγγίσουν κριτικά και πολυπρισματικά το αποτρόπαιο γεγονός της κατοχικής πείνας, μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών, κειμενικών και απεικονιστικών, με στόχο την ιστορικοποίηση του φαινομένου, χωρίς να δίνεται έμφαση στον τονισμό και την περιγραφή της φρίκης αλλά στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη.
- Να ερευνούν, να συγκρίνουν, να αμφισβητούν και να επιχειρηματολογούν χρησιμοποιώντας τεκμήρια.

¹¹⁶ Σύμφωνα με τις νεότερες θεωρίες μάθησης των πολυγραμματισμών των Kalantzis & Cope, <http://neamathisi.com/kalantzis-cope>, (ανακτήθηκε 10/4/2023).

- Να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μια δομημένη διαδικασία (κλασικός γραμματισμός) αλλά και στη δημιουργία πολυτροπικών αφηγηματικών κειμένων
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και δεξιότητες συνεργασίας. Να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, αναπτύσσοντας τον σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις.

Ψυχοκινητικοί στόχοι

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε μέσα από τον διάλογο να ανταλλάσσουν επιχειρήματα.
- Να δημιουργούν τεχνήματα και παρουσιάσεις σε σχέση με την προβολή του θέματος.
- Να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα μέσα από την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δραματοποιήσεων.

Ειδικότεροι στόχοι σε σχέση με την αξιοποίηση ΤΠΕ

- Να εξοικειωθούν με δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, αναφορικά με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (ενοιολογικοί χάρτες, power point, δημιουργία ψηφιακών βιβλίων, χρονογραμμή) και την αναζήτηση και κριτική αξιοποίηση πληροφοριών, εικόνων και οπτικοακουστικού υλικού από το διαδίκτυο μέσα από αξιόπιστες ιστοσελίδες.
- Να αναρτούν εργασίες και πληροφοριακό υλικό στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η. Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο σενάριο στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, κυρίως στον εποικοδομητισμό, την κοινωνιογνωστική προσέγγιση και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης που συνδιαλέγονται με τη διδακτική της ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2016: 220· Δεκατρή, 2020: 350). Η γνώση κατασκευάζεται από τους μαθητές/τριες με τη διερεύνηση και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση σε ανοικτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αποβλέποντας στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, στη διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων και τέλος στην από κοινού εξάσκηση εκπόνησης έργων και τεχνημάτων (Αθανασιάδης,

2015: 38). Ως μοντέλο διδασκαλίας επιλέχθηκε η συνεργατική καθοδηγούμενη ανακάλυψη στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές με συγκεκριμένες δραστηριότητες διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση έχει τον ρόλο του εμπνευστή, του διευκολυντή και του συντονιστή κατά τη μαθησιακή διαδικασία προωθώντας την ενεργητική μάθηση (learning best by doing) (Ματσαγγούρας, 2000: 8-9¹¹⁷. Πασχαλίδου, 2013: 32). Οι ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές τεχνικές ωστόσο είναι απαραίτητο να συμπληρωθούν και με την ενσυναισθητική-βιωματική μέθοδο, αφού η ιστορία είναι μία σειρά από ανθρώπινες δράσεις, οι οποίες θα πρέπει να «μιλήσουν» στην ψυχή των μαθητών μας και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, ώστε να τις κατανοήσουν και να τις αναλύσουν σε βάθος, με κριτική αναστοχαστική διάθεση στο πλαίσιο της ομάδας, μετασχηματίζοντας τη γνώση σε βίωμα (Μπρεντάνου, 2013: 170).

Βασική στρατηγική για την εφαρμογή των παραπάνω διδακτικών μεθόδων είναι η αξιοποίηση μεγάλης ποικιλίας πηγών ως προς το είδος (ειδικότερα για την εποχή που μας ενδιαφέρει υπάρχει άφθονο διαθέσιμο οπτικοακουστικό υλικό), πολυφωνικών, συχνά αντικρουόμενων, αναδεικνύοντας έτσι πολλαπλές και αντιφατικές οπτικές της ιστορικής πραγματικότητας (πολυπρισματικότητα). Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας, που λειτουργούν ως γνωστική σκαλωσιά (scaffolding) οικοδόμησης της γνώσης για τους μαθητές¹¹⁸, στα οποία συμπεριλαμβάνονται, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, ταινίες, εικονιστικές πηγές, τραγούδια, ιστοριογραφικά κείμενα, μαρτυρίες, όπου με τις κατάλληλες ερωτήσεις (σχετικά με το πώς, πού, πότε και γιατί συνέβη, ότι συνέβη στο παρελθόν), πρωτότυπες δραστηριότητες και κατασκευές ενθαρρύνεται η κριτική προσέγγισή τους, η διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, η δημιουργικότητα, καθώς και η σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Βακαλούδη, 2014: 98, 100· Κόκκινος & Γατσωτής, 2018: 82· Μπρεντάνου & Δημακοπούλου, 2018: 352).

¹¹⁷ Ηλίας Ματσαγγούρας, 2000. «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»», Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη, <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf>, (ανακτήθηκε 10/10/2022)

¹¹⁸ Η «σκαλωσιά μάθησης» παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση στον μαθητή, ώστε να μεταβεί από αυτό που ήδη γνωρίζει σε αυτό που πρέπει να μάθει εκτελώντας δραστηριότητες τις οποίες θα ήταν αδύνατον να εκτελέσει χωρίς βοήθεια και καθοδήγηση. (Βακαλούδη, 2014: 98).

Για την ενσυναισθητική και πολυπρισματική προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήθηκαν ολόκληρες ή με τη μορφή αποσπασμάτων ταινίες, τεκμηρίωσης και μυθοπλασίας αλλά και ταινίες επικαίρων. Η διδακτική τους αξιοποίηση έγινε σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Κόκκινος και συν.,2013), τις συστάσεις της Λεμονίδου (2013) για τη διάκριση μύθου και ιστορίας, τη μελέτη των συστατικών στοιχείων της ταινίας, την αντιπαραβολή του περιεχομένου της με άλλες πηγές και το ιστορικό πλαίσιο, την καλή προετοιμασία των μαθητών πριν από την προβολή της ταινίας. Τέλος, λάβαμε υπόψη την πρόταση του Μαυροσκούφη (2016), για την αξιοποίηση ολόκληρης ταινίας μυθοπλασίας, η οποία περιλαμβάνει τη διερεύνηση της ταυτότητας της ταινίας και του ιστορικού της υπόβαθρου, τη μελέτη των εσωτερικών της στοιχείων και του περιεχομένου της, την πρόσληψη της ταινίας από το κοινό και τους κριτικούς, τον προβληματισμό για τη χρησιμότητα της ταινίας ως ιστορικής πηγής¹¹⁹.

Θ. Πορεία υλοποίησης σεναρίου

◆**Αφόρμηση:** Το ερέθισμα για το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να δοθεί στο μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Γυμνασίου) μετά από την ολοκλήρωση της 47^{ης} και 48^{ης} διδακτικής ενότητας για την Ελλάδα και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Μια φωτογραφία πεινασμένων παιδιών που περιμένουν το συσσίτιο (σελ.132 στο σχολικό βιβλίο¹²⁰) οδηγεί σε συζήτηση για τις συνέπειες του πολέμου και την πείνα, τις αθέατες όψεις της φρίκης και της βίας στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Τα θέματα αυτά συνήθως δεν παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια ή δίνονται βιαστικά και πολύ περιληπτικά, σε αντίθεση με τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα¹²¹. Τα παιδιά είναι δυνατόν να κάνουν μια ανάλογη διαπίστωση και για τον εορτασμό της επετείου

¹¹⁹ Όλα τα παραπάνω αναλύθηκαν στο κεφάλαιο 4.3. της παρούσας εργασίας, σσ.122-124.

¹²⁰ [Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου](#), ανακτήθηκε 12/9/2022

¹²¹ Στο βιβλίο Ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού γίνεται μικρή αναφορά στην κατοχική πείνα στο κεφάλαιο *Μία δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1941-1949)* (ειδικά στη σελ. 213) και το κείμενο συνοδεύεται από εικόνα συσσιτίου (εικόνα 5, σελ. 217).

Μικρή έκταση αφιερώνεται και στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου στην ενότητα *Κατοχή, Αντίσταση και Απελευθέρωση* (σελ. 132), όπου γίνεται απλή αναφορά στη δέσμευση των οικονομικών πόρων από τους Γερμανούς που οδήγησε στην έλλειψη ειδών πρώτης ανάγκης και στην εμφάνιση του φαινομένου της μαύρης αγοράς, ενώ το κείμενο συνοδεύεται από φωτογραφία με πεινασμένα παιδιά να περιμένουν στην ουρά για το συσσίτιο (εικόνα 2, σελ. 132) και στις δραστηριότητες της ενότητας προτείνεται η ανάγνωση και η παρουσίαση του έργου της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, (σελ.134)

Στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου στην ενότητα *Η συμμετοχή της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και η Εθνική Αντίσταση* (σελ.110-125) δεν γίνεται καμία αναφορά στην κατοχική πείνα, ενώ αναλύονται τα στρατιωτικά γεγονότα της περιόδου.

της 28^{ης} Οκτωβρίου, όπου το χρονικό της γιορτής εστιάζει συνήθως στα πολεμικά γεγονότα του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, με έμφαση στον νικηφόρο ελληνοϊταλικό πόλεμο. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα τι είναι τελικά σημαντικό για τον καθένα/καθεμία στο μάθημα της ιστορίας. Σημαντικές είναι μόνο, για παράδειγμα, οι μάχες και τα πολεμικά κατορθώματα ή και οι καθημερινές ιστορίες των απλών ανθρώπων που προσπάθησαν να επιβιώσουν μέσα σε αντίξοες συνθήκες (ιστορική έννοια β΄ τάξης : ιστορική σημαντικότητα) (Δεκατρή, 2020: 354); Ο/η εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό μπορεί να προτείνει στους μαθητές να ερευνήσουν το θέμα της κατοχικής πείνας μέσα από ένα διδακτικό σενάριο με διαθεματικό χαρακτήρα και εξηγεί στους μαθητές το περιεχόμενό του.

◆1^ο στάδιο: 2 διδακτικές ώρες-εργαστήριο πληροφορικής

Οι μαθητές ήδη γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου από τη μελέτη των σχετικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και του χρονολογίου που τους έχει δοθεί με τα βασικότερα γεγονότα του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου (Παράρτημα Α), τα οποία αναπτύσσονται σε τρία επίπεδα: παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, ελλαδικό δημιουργούν μία χρονογραμμή¹²² με το πρόγραμμα timetoast (<https://www.timetoast.com/>) (Παράρτημα Α-Β). Με τον τρόπο αυτό αναπαρίσταται η σχέση που έχουν οι ανθρώπινες δραστηριότητες με την αφηρημένη έννοια του χρόνου, γίνεται πιο κατανοητή η αλληλουχία των ιστορικών γεγονότων μέσα στον χρόνο αλλά και η ένταξη τους στη «μεγάλη εικόνα» του ιστορικού γίνεσθαι (Αθανασιάδης, 2015: 26· Δεκατρή, 2020: 354).

Επειδή, όμως, η ιστορία δεν «ξετυλίγεται» μόνο μέσα στον χρόνο αλλά και μέσα στον χώρο» θα ήταν χρήσιμη η εποπτικοποίηση του χώρου, όπου εκτυλίσσονται όλα όσα αναφέρονται στο σενάριο με τη βοήθεια ενός χάρτη (Αθανασιάδης, 2015: 29). Συγκεκριμένα δίνουμε στους μαθητές να μελετήσουν έναν χάρτη της Ελλάδας, όπου απεικονίζεται η τριχοτόμηση της χώρας από τις τρεις δυνάμεις του Άξονα: Γερμανία, Ιταλία και Βουλγαρία, καθώς η νέα αυτή κατάσταση είχε σημαντικό αντίκτυπο στον κατοχικό λιμό (Παράρτημα Γ).

¹²²Ο/η εκπαιδευτικός θα βοηθήσει, εφόσον τα παιδιά δεν έχουν ξανακάνει ψηφιακή χρονογραμμή. Υπάρχει πάντα και η επιλογή μιας χειρόγραφης χρονογραμμής, ωστόσο η ψηφιακή επιλογή θεωρούμε πως είναι πιο εύχρηστη κι ενδιαφέρουσα. Αν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος μπορεί να αξιοποιηθεί έτοιμη χρονογραμμή η οποία υπάρχει στο διαδίκτυο <https://www.timetoast.com/timelines/1109082> (ανακτήθηκε 13/9/2022) ή να μελετηθεί μόνο το χρονολόγιο που δημιουργήθηκε από τον/την εκπαιδευτικό. Σε αυτήν την περίπτωση θα χρειαστεί μόνο μία διδακτική ώρα.

♦2^ο στάδιο : Ιδεοθύελλα, έλεγχος προϋπάρχουσας γνώσης, ερευνητικά ερωτήματα

2 διδακτικές ώρες-αίθουσα διδασκαλίας

Η υλοποίηση του σεναρίου συνεχίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές αλλάζουν τη διάταξη των θρανίων, μεταφέροντάς τα μαζί με τις καρέκλες τους στην άκρη, δημιουργώντας αρκετό χώρο στο κέντρο, όπου τοποθετείται ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί στο δάπεδο (χαρτί του μέτρου). Τα παιδιά κάθονται γύρω από τα χαρτί και ο/η εκπαιδευτικός-συντονιστής σχεδιάζει έναν κύκλο στο κέντρο γράφοντας μέσα τη φράση «κατοχική πείνα». Τα παιδιά τραβούν γραμμές με μαρκαδόρους δημιουργώντας μικρά τρίγωνα τμήματα, τόσα όσα και οι μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα (Παράρτημα Δ). Η δραστηριότητα στηρίζεται στην τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming activity), όπου οι μαθητές καταγράφουν ό,τι μπορούν να σκεφτούν σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα: εικόνες, συνθήματα, φράσεις, ζωγραφιές, πίνακες, σύντομες ιστορίες και αφηγήσεις που έχουν ακούσει ή διαβάσει, αποφθέγματα, τραγούδια (στίχοι και τίτλοι), ταινίες (τίτλοι ή σύντομη αναφορά στην υπόθεσή τους), σκέψεις, συναισθήματα... Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται η προϋπάρχουσα γνώση, οι ιδέες και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα (π.χ μία στερεοτυπική αντίληψη των μαθητών είναι πως η Κατοχή δεν είχε κανονικότητες, ήταν μαζική, εθνική, ομοιογενής. Είναι σημαντικό να αποδομηθούν αυτά τα στερεότυπα στο τέλος του προγράμματος). Η ομάδα «προθερμαίνεται» για τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει, ενώ είναι ένας δημιουργικός κι ευχάριστος τρόπος για την ανάδειξη νέων ιδεών μέσα από τη συμβολή όλης της ομάδας. Μόλις τελειώσουν την εργασία τους, οι μαθητές μετατοπίζονται κατά μία θέση και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια, με τη διαφορά ότι αυτήν τη φορά ο καθένας διαβάζει όσα έγραψε ο διπλανός του στο πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης. Μέσα από το υλικό που αναδείχθηκε από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αλλά και με τις προτάσεις και τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μπορεί να προκύψουν ερωτήσεις και προβληματισμοί που σημειώνονται στον πίνακα:

Πότε και για ποιους λόγους εμφανίστηκε ο λιμός στην Κατοχή; Εμφανίστηκε σε ολόκληρη τη χώρα ή σε συγκεκριμένες περιοχές; Υπήρξε φαινόμενο μόνο ελληνικό ή εμφανίστηκε και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες; Τι έκανε η κατοχική

κυβέρνηση για το πρόβλημα αυτό; Τι συνέπειες είχε για τον πληθυσμό και πόσο επηρέασε την καθημερινότητα των ανθρώπων; Πώς επιβίωσαν οι άνθρωποι; Τι έτρωγαν; Όλοι επηρεάστηκαν το ίδιο από την έλλειψη τροφίμων; Υπήρξαν συνέπειες για τη συνοχή της κοινωνίας και ποιες ήταν αυτές; Πώς αντιδρούν οι άνθρωποι σε οριακές καταστάσεις επιβίωσης; Πόσο μπορούν οι άνθρωποι σε μια περίοδο ανθρώπινης εξαθλίωσης και θανάτου, όπως η Κατοχή, να διατηρήσουν την αξιοπρέπειά τους και να επιδείξουν αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους τους; Μήπως η πείνα έπαιξε κυρίαρχο ρόλο για μια πιο οργανωμένη αντίδραση απέναντι στις κατοχικές δυνάμεις; Ποιες είναι οι πηγές στις οποίες θα ανατρέξει κανείς για να μελετήσει τον κατοχικό λιμό; Το πρόβλημα του λιμού απασχολεί τις σύγχρονες κοινωνίες και αν ναι με ποιον τρόπο;

Ο/η εκπαιδευτικός με αφορμή τη συζήτηση για τις πηγές της περιόδου μπορεί να αναφερθεί και στον ρόλο των οπτικών πηγών και μάλιστα του κινηματογράφου, εξηγώντας στα παιδιά ότι θα αξιοποιήσουν τις συγκεκριμένες πηγές στο εκπαιδευτικό σενάριο που θα υλοποιήσουν. Ίσως κατά την ιδεοθύελλα ορισμένοι μαθητές να έχουν ήδη σημειώσει κάποιους τίτλους ταινιών που αναφέρονται στην πείνα της Κατοχής.

Συμπυκνώνοντας όλα τα παραπάνω οι μαθητές με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού καταλήγουν στα ακόλουθα ερευνητικά/ιστορικά ερωτήματα:

1. Ποια ήταν τα αίτια του κατοχικού λιμού;
2. Ποιες ήταν οι διαστάσεις και οι συνέπειες της πείνας για τα άτομα και την κοινωνία;
3. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις για την επιβίωση απέναντι στην πείνα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο;

Έτσι η ερευνητική διαδικασία παίρνει τη μορφή ενός προβλήματος προς επίλυση (Μαυροσκούφης, 2018:129).

Ολοκληρώνοντας το 2ο στάδιο του σεναρίου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας. Υποθέτουμε πως το σύνολο των μαθητών είναι 20 άτομα και χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Οι ομάδες δημιουργούνται με κριτήριο «τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες ή και τους φίλους κάθε παιδιού» (Βλαχού και συν., 2007: 204). Εντούτοις προσέχουμε να έχουμε κατά προτίμηση ομάδες μικτές ως προς το φύλο και την επίδοση και αποφεύγουμε να σχηματίσουμε ομάδες αποτελούμενες μόνο =από «δυνατούς» ή «αδύνατους» μαθητές, γιατί έτσι πιθανότατα δε θα υπάρχει μια δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους (Μαυροσκούφης, 2013: 160-161). Επιπρόσθετα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι ίσως προτιμότερη η

συνδιαμόρφωση των ομάδων από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες, ενώ αν προκύψουν προβλήματα συνεργασίας καλό είναι να υπάρχει ευελιξία όσον αφορά στην ανασύνθεση των ομάδων. Για παράδειγμα στα φύλλα εργασίας που αντιστοιχούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του σεναρίου μας οι ομάδες αλλάζουν και ξαναδημιουργούνται με κριτήριο τα ενδιαφέροντά των μαθητών. Τα μέλη της κάθε ομάδας αποφασίζουν από κοινού για την ονομασία της, ενώ, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, ορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν και τους ρόλους που θα αναλάβουν στο πλαίσιο της ομάδας.

◆3^ο στάδιο: υλοποίηση των φύλλων εργασίας (Παράρτημα Ε)

12 διδακτικές ώρες

Α. Έναρξη της Κατοχής, 2 διδακτικές ώρες, 1^{ος} φάκελος, αίθουσα πληροφορικής

Η συνέχεια του σεναρίου λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής. Τα παιδιά κάθονται με τα μέλη της ομάδας τους γύρω από έναν υπολογιστή και καλούνται να «ταξιδέψουν στον χρόνο». Αυτό γίνεται με τη βοήθεια του οπτικοακουστικού υλικού και των αποσπασμάτων από μαρτυρίες που υπάρχουν στον 1ο φάκελο με τίτλο «Η έναρξη της Κατοχής» στην επιφάνεια εργασίας του κάθε υπολογιστή. Δύο από τις ομάδες θα μελετήσουν την έναρξη της Κατοχής στη Θεσσαλονίκη και οι άλλες δύο στην Αθήνα¹²³. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής εκείνης και να καταγράψουν στο ημερολόγιό τους τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους, τους φόβους και τις αγωνίες τους για τη νέα αυτή κατάσταση που δημιουργήθηκε με την κατάκτηση της χώρας από τις δυνάμεις του Άξονα. Η μεγάλη νύχτα της Κατοχής αρχίζει.... Στο τέλος ένα άτομο από κάθε ομάδα διαβάζει το φύλλο ημερολογίου και ακολουθεί σύντομη συζήτηση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποβλέπει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην ένταξη των μαθητών στο κλίμα της Κατοχής και στην ενεργοποίηση της φαντασίας τους.

Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν την έρευνά τους και να απαντήσουν στα ερευνητικά τους

¹²³ Η επιλογή των δύο μεγάλων αστικών κέντρων συνδέεται με το γεγονός ότι οι άνθρωποι βίωσαν με τραγικό τρόπο την πείνα, ιδιαίτερα στην Αθήνα. Η επιλογή όμως της Θεσσαλονίκης έγινε και για ένα πρόσθετο λόγο, αφού είναι η πόλη όπου εκτυλίσσεται η δράση της ταινίας «Το ξυπόλητο τάγμα» που θα αξιοποιήσουμε στο σενάριό μας.

ερωτήματα με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας που υπάρχουν στους αντίστοιχους φακέλους στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ.

Β. Τα αίτια του κατοχικού λιμού, 3 διδακτικές ώρες, 2^{ος} φάκελος, αίθουσα πληροφορικής

Στον 2^ο, 3^ο και 4^ο φάκελο, στην επιφάνεια εργασίας, οι μαθητές θα βρουν τα φύλλα εργασίας που αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί κατά την εισαγωγική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα στον 2^ο φάκελο υπάρχουν τα φύλλα εργασίας που αφορούν στα αίτια του κατοχικού λιμού. Αποτελούνται από διαφορετικές πηγές (κειμενικές και οπτικές, πρωτογενείς και δευτερογενείς) οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους. Κάθε ομάδα μελετά τις πηγές που τις αναλογούν, απαντά στις σχετικές ερωτήσεις, όπου υπάρχουν, και αναζητά τα αίτια, τα οποία και καταγράφει. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ολομέλειας και με τους μαθητές να κάθονται σε κύκλο (πιο δημοκρατική διάταξη, ευνοεί την επικοινωνία των μαθητών) συζητούν και αξιολογούν τα ευρήματά τους, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να εμβυθύνουν στις αιτιακές σχέσεις και συνάψεις που προκάλεσαν τον λιμό (ιστορική έννοια β' τάξης αίτιο-αποτέλεσμα), και να συνειδητοποιήσουν πως τα αίτια αυτά είναι αλληλένδετα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καλλιεργώντας έτσι την κριτική τους σκέψη. Συνεπώς ο λιμός ήταν ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, συμπέρασμα στο οποίο οδηγούνται και από τον εννοιολογικό ψηφιακό χάρτη που θα δημιουργήσουν σύμφωνα με την προτεινόμενη δραστηριότητα που είναι κοινή και για τις τέσσερις ομάδες.

Γ. Οι διαστάσεις και οι συνέπειες του λιμού, 4 διδακτικές ώρες, 3^{ος} φάκελος, εργαστήριο πληροφορικής και αίθουσα διδασκαλίας

Τα φύλλα εργασίας που αντιστοιχούν και στις τέσσερις ομάδες απαρτίζονται και πάλι από οπτικές και κειμενικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, όπου οι μαθητές με τις κατάλληλες ερωτήσεις ερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση. Αναδεικνύονται ιστορικές έννοιες β' τάξης: συνέχεια και αλλαγή και ηθική διάσταση στην ιστορία (για παράδειγμα οι κοινωνικές ανισότητες προϋπήρχαν στην ελληνική κοινωνία, στην κατοχή όμως εντάθηκαν. Άλλο παράδειγμα είναι η αλλαγή του κοινωνικού status κάποιων ατόμων, λόγω των επιλογών τους να συνεργαστούν με τους Γερμανούς ή να ασχοληθούν με τη μαύρη αγορά, θέτοντας το ζήτημα της

ηθικής διάστασης στην ιστορία). Τα φύλλα εργασίας καταλήγουν σε διαφορετικού ύφους και χαρακτήρα δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να συνδεθούν με τα ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας.

Συγκεκριμένα **το 1^ο φύλλο εργασίας** απευθύνεται στην ομάδα των ερευνητών-ιστορικών, αφού ζητά από τους μαθητές να ερευνήσουν τις συνέπειες του λιμού μέσα από μία ποικιλία πηγών (απόσπασμα από ταινία τεκμηρίωσης, αποσπάσματα από ιστορικά κείμενα, απόσπασμα από το βιβλίο μιας ομάδας γιατρών για την ψυχοπαθολογία της πείνας, πίνακες και γραφήματα που λειτουργούν τεκμηριωτικά στη διερεύνηση του θέματος) και να ετοιμάσουν μία παρουσίαση που συνδυάζει γραπτό κείμενο και φωτογραφίες (πολυτροπικό κείμενο). Το φύλλο εργασίας ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους μαθητές να ερευνήσουν από έγκυρες ψηφιακές πηγές του διαδικτύου αν υπήρξαν άλλα περιστατικά λιμού, σύγχρονα του ελληνικού, κατά τη ναζιστική περίοδο, να μελετήσουν τη γεωγραφία του λιμού και τις ευάλωτες ομάδες που πλήγηκαν από αυτόν, τις συνέπειες στην σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων αλλά και τις συνέπειες στην κοινωνία. Ξεδιπλώνεται με αυτόν τον τρόπο ένας ολόκληρος κόσμος στα μάτια των μικρών ερευνητών και τους ζητείται να τον παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, αρθρώνοντας τον δικό τους τεκμηριωμένο λόγο, τον οποίο προσπαθούν να κάνουν ελκυστικό με την πλαισίωσή του από το κατάλληλο οπτικό υλικό.

Το **2^ο φύλλο εργασίας** απευθύνεται στην ομάδα των φωτογράφων-καλλιτεχνών, αφού εδώ η προτεινόμενη δραστηριότητα βάζει τα παιδιά σε έναν ρόλο, αυτόν του ριψοκίνδυνου φωτογράφου της Κατοχής που λειτουργεί με την κάλυψη του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού, καθώς δεν επιτρεπόταν η λήψη φωτογραφιών. Ο στόχος είναι να ετοιμαστεί ένα λεύκωμα με φωτογραφίες κι ένα σύντομο κείμενο- ψηφιακά εργαλεία κατά προτίμηση- που θα αναδεικνύει το πρόβλημα της πείνας στην Ελλάδα, ώστε να ευαισθητοποιηθεί η διεθνής κοινή γνώμη και να επιτευχθεί βοήθεια από το εξωτερικό. Πρόκειται για άσκηση με βιωματικό χαρακτήρα που ενθαρρύνει τη δράση ως λύση σε μια προβληματική κατάσταση. Το ερέθισμα για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δόθηκε από το έργο της φωτογράφου Βούλας Παπαϊωάννου στα κατοχικά χρόνια κι έτσι οι μαθητές μαθαίνουν και για τον τρόπο διάσωσης φωτογραφικών τεκμηρίων αυτής της δύσκολης περιόδου. Προκειμένου να συναισθανθούν το κλίμα της εποχής και να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών της προηγείται μια προετοιμασία που περιλαμβάνει αποσπάσματα ταινιών (τεκμηρίωσης και μυθοπλασίας), ιστορικά κείμενα, μαρτυρίες, μαρτυρίες ξένων ανταποκριτών,

εφημερίδων και περιοδικών, λογοτεχνικά αποσπάσματα, τα οποία δίνουν ένα πολυφωνικό χαρακτήρα στις πηγές. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει και έρευνα στο διαδίκτυο, για την εύρεση των φωτογραφιών που θα αξιοποιηθούν, μέσα από προτεινόμενες ιστοσελίδες. Για τη σύνθεση του τελικού προϊόντος η ομάδα πρέπει να συνεργαστεί, να διαλεχθεί και να λύσει πρακτικά ζητήματα, να χρησιμοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά της για ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα.

3^ο4^ο φύλλο εργασίας: Τα δύο αυτά φύλλα εργασίας απευθύνονται στις ομάδες των μαθητών που ενδιαφέρονται για το θέατρο, τις ομάδες των ηθοποιών. Ο λόγος που δημιουργήθηκαν δύο ομάδες με τα ίδια ενδιαφέροντα συνδέεται με την προσπάθεια να αναδειχθούν με θεατρικό τρόπο (τεχνική της δραματοποίησης) δύο αντίθετες όψεις της καθημερινότητας στα χρόνια της Κατοχής, από τη μία της ζοφερής πραγματικότητας που βίωνε η πλειονότητα του ελληνικού λαού λόγω της καταλήστευσης των πόρων της χώρας από τους Γερμανούς κατακτητές και από την άλλη η καλοπέραση και ο πλούτος που απολάμβαναν όχι μόνο οι κατακτητές αλλά και όσοι Έλληνες αποφάσισαν να τους συνδράμουν στο ληστρικό τους έργο. Για να αναπαραστήσουν οι μαθητές σκηνές και στιγμιότυπα από αυτές τις καταστάσεις, μπαίνοντας στη θέση των ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής, προηγείται η προετοιμασία με τα φύλλα εργασίας. Το φύλλο εργασίας για τις εικόνες της πείνας περιλαμβάνει αποσπάσματα από ταινία τεκμηρίωσης και μυθοπλασίας, φωτογραφίες που αναφέρονται στον λιμό, μαρτυρίες, δημοσιεύσεις σε εφημερίδες και τραγούδια της εποχής και ένα απόσπασμα από ιστορικό κείμενο, τα οποία αναπαριστούν τη φρίκη που έζησαν οι άνθρωποι και με τις κατάλληλες ερωτήσεις οι μαθητές «μπαίνουν» στο κλίμα της εποχής. Αντίστοιχα το φύλλο εργασίας για όσους καλοπερνούσαν την ίδια περίοδο περιλαμβάνει απόσπασμα από ταινία τεκμηρίωσης αλλά και μία σύντομη προπαγανδιστική ταινία των Ναζί, η οποία παρουσιάζει μια άλλη ειδυλλιακή εικόνα της Ελλάδας. Εδώ τα παιδιά προβληματίζονται για την αλήθεια των πηγών και την έννοια της προπαγάνδας, βασικό χαρακτηριστικό της ναζιστικής διακυβέρνησης. Ακολουθούν φωτογραφίες τραβηγμένες από Γερμανούς στρατιώτες, όπου αποτυπώνεται η οπτική των κατακτητών, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν την ύπαρξη πολλών οπτικών ανάλογα με την πλευρά που εκπροσωπούν οι δημιουργοί των φωτογραφιών. Στις πηγές επίσης συμπεριλαμβάνονται διαφημιστικές αφίσες της εποχής για τη διασκέδαση και τις παράνομες δραστηριότητες των προνομιούχων μαζί με κάποια ιστορικά κείμενα να επεξηγούν περισσότερο αυτές τις δραστηριότητες (ιστορικές έννοιες β τάξης:

ιστορική προοπτική και χρήση πρωτογενών πηγών). Όσον αφορά τη δραστηριότητα αυτή συνίσταται όχι μόνο στα δύο μικρά δρώμενα αναπαράστασης αυτής της αντιφατικής πραγματικότητας αλλά με τη βοήθεια του/ης εκπαιδευτικού αξιοποιούνται τεχνικές από το «θέατρο του καταπιεσμένου» του Boal¹²⁴. Μετά την παρουσίαση των δύο θεατρικών οι μαθητές-ηθοποιοί «παγώνουν» στην τελευταία σκηνή και ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και τη συμμετοχή των θεατών (μαθητών από τις άλλες δύο ομάδες που παρακολουθούν τις δραματοποιήσεις) παροτρύνοντάς τους να προτείνουν λύσεις για να αντιστραφεί η «πραγματικότητα» που έχουν μπροστά τους, δίνοντας έναν διαδραστικό και δυναμικό χαρακτήρα στην όλη δραστηριότητα. Η παρέμβαση μπορεί να είναι λεκτική αλλά και με αλλαγές στη σύνθεση της «παγωμένης» εικόνας που σηματοδοτούν πιθανές λύσεις στο πρόβλημα που απεικονίζεται. Για παράδειγμα θα μπορούσαν οι θεατές να προτείνουν ως λύση σε εκείνους που ψάχνουν στα σκουπίδια για φαγητό, την ενημέρωσή τους για ένα συσσίτιο οργανωμένο από τον Ερυθρό Σταυρό ή αντίστοιχα για κάποιον μαυραγορίτη που εκμεταλλεύεται τους απλούς ανθρώπους να προτείνουν τη σύλληψή του από μέλη της Αντίστασης. Ταυτόχρονα η δραστηριότητα λειτουργεί ως «γέφυρα» για τη συνέχεια του σεναρίου που περιλαμβάνει τις αντιδράσεις των ανθρώπων της κατοχής στον λιμό.

Δ. Αντιδράσεις απέναντι στην πείνα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, 4^{ος} φάκελος, εργαστήριο πληροφορικής, 3 διδακτικές ώρες

Τα φύλλα εργασίας και σε αυτήν την ενότητα είναι δομημένα όπως τα αντίστοιχα του 2^{ου} φακέλου (αίτια του λιμού), δηλαδή με διαφορετικές και ποικίλες πηγές, σε κάθε ομάδα παρουσιάζονται οι αντιδράσεις και οι στρατηγικές επιβίωσης των ανθρώπων απέναντι στην πείνα. Αρχικά προβάλλονται οι πιο άμεσες και οι ατομικές αντιδράσεις, που κυμαίνονται από την παραίτηση και την παθητικότητα, την αναζήτηση τροφής, την επινοητικότητα για υποκατάστατα τροφών και νέες συνταγές, ως τις πιο οργανωμένες, που περιλαμβάνουν τη μετακίνηση από τις πόλεις στην ύπαιθρο και τη δημιουργία προμηθευτικών συνεταιρισμών, την καταφυγή στη μαύρη

¹²⁴ Το θέατρο, λέει η Ζώνιου (2003), για τον Boal μπορεί να γίνει ένα εργαλείο κοινωνικής απελευθέρωσης και να προσφέρει έναν χώρο για «πρόβα» της ζωής. Σε αυτόν δοκιμάζονται έμπρακτα οι στρατηγικές της αποτίναξης, της καταπίεσης και της αδικίας, αναδύονται οι δυνατότητες απελευθέρωσης που έχει ο καθένας μέσα του, και που ίσως δεν είχε φανταστεί ότι έχει, και όπου νικιέται «η κουλτούρα της σιωπής». Στην περίπτωση του σεναρίου μας εφαρμόζονται από το «θέατρο του καταπιεσμένου» οι τεχνικές από το «θέατρο της εικόνας» και το «θέατρο της Αγοράς» αντιδρώντας στην καταπίεση που προέρχεται από κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες αταξίας που στερούν και περιορίζουν την ελευθερία και τον διάλογο (Πασχαλίδου, 2013: 44-45)

αγορά με την πώληση πολύτιμων αντικειμένων, την κλεψιά για επιβίωση. Στο τέλος παρατίθενται οι αντιδράσεις με πιο συλλογικό και οργανωμένο χαρακτήρα, όπως ήταν τα συσσίτια, η προσφυγοποίηση, η εξωτερική επισιτιστική βοήθεια, οι απεργιακές κινητοποιήσεις και η αντιστασιακή δράση. Και μέσα σε όλον αυτόν τον ζόφο οι πηγές μας επιτρέπουν να διακρίνουμε και κάποιες ακτίνες φωτός κι ελπίδας, όπως είναι το χιούμορ και η ανάπτυξη της πνευματικής ζωής, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο την παρουσίαση μιας μανιχαϊστικής αντίληψης για τη ζωή, δείχνοντας ότι υπήρχαν και στιγμές κανονικότητας, χωρίς να παρουσιάζονται μόνο οι δυσάρεστες και εφιαλτικές στιγμές του λιμού. Η δραστηριότητα και πάλι είναι κοινή για όλους και απαιτεί τη συνεργασία των τεσσάρων ομάδων για τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη με θέμα τις αντιδράσεις των ανθρώπων στην κατοχική πείνα, όπου θα αποτυπώνεται αυτή η κλιμάκωση, ξεκινώντας από τις ατομικές και πηγαίνοντας στις συλλογικές, από τις πιο άμεσες και αυθόρμητες στις πιο οργανωμένες, γεγονός που τοποθετεί τους μαθητές μπροστά σε προβλήματα που ζητούν λύση με τη βοήθεια της κριτικής σκέψης.

4^ο στάδιο: διδακτική αξιοποίηση ταινίας μυθοπλασίας *Το ξυπόλητο τάγμα του Γκρεγκ Τάλλας*, 2 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο της πληροφορικής και εργασίες για το σπίτι (Παράρτημα Ζ)

Η υλοποίηση του σεναρίου μας στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος μας δίνει τη δυνατότητα να ενσωματώσουμε σε αυτό και την προβολή μιας ολοκληρωμένης ταινίας μυθοπλασίας, στη συγκεκριμένη περίπτωση την ταινία του Τάλλας *Το ξυπόλητο τάγμα*¹²⁵. Ήδη έχουν ενσωματωθεί αποσπάσματα της ταινίας στα φύλλα εργασίας των προηγούμενων σταδίων του σεναρίου μας μαζί με άλλα κινηματογραφικά αποσπάσματα, ως αφόρμηση ή αισθητοποίηση της εποχής, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των *monie clip* με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές στην καθημερινότητά τους και αποτελεί μέρος της γνωστικής τους βάσης (Κουτσογιώργου,2017:16). Παρόλα αυτά θεωρούμε σημαντικό να δουν οι μαθητές/τριες και μία ταινία στο σύνολό της, ώστε να έχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα για αυτήν, αντιμετωπίζοντάς την και ως έργο τέχνης με αισθητική αξία, κάτι που κατά τη γνώμη μας δεν αναδεικνύεται με την επιλογή των αποσπασμάτων.

¹²⁵Τα κριτήρια επιλογής της ταινίας και η ανάλυσή της υπάρχουν στο κεφάλαιο 4.2. σσ.88-89 της παρούσας εργασίας, στην προτεινόμενη φιλμογραφία.

Ο χρόνος της προβολής ορίζεται μετά την ολοκλήρωση επεξεργασίας των φύλλων εργασίας της προηγούμενης φάσης, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν πολύ καλά το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και το ίδιο το ιστορικό γεγονός του λιμού, και να είναι σε θέση να αντιπαραβάλλουν τις ιστορικές τους γνώσεις με τις αναπαραστάσεις της ταινίας για το ίδιο θέμα.

Η διδακτική προσέγγιση της ταινίας πλαισιώνεται από φύλλα εργασίας. Το πρώτο φύλλο εργασίας (5^{ος} φάκελος) είναι ομαδικό, υλοποιείται σε μία διδακτική ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής, προηγείται της προβολής και έχει εισαγωγικό χαρακτήρα. Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις ύστερα από έρευνα στο διαδίκτυο και οι ερωτήσεις αφορούν στην ταυτότητα της ταινίας, δηλαδή την υπόθεση, τους συντελεστές, τον τόπο και τον χρόνο γυρίσματος, την τεχνογνωσία που αξιοποιήθηκε, την ανταπόκριση του κοινού και τις κριτικές που έλαβε η ταινία. Επίσης μέσω της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, θα τους αποσταλεί ένα ατομικό φύλλο εργασίας που αφορά στην αφήγηση της ταινίας αλλά και ειδικότερες ερωτήσεις σε σχέση με τον κινηματογράφο, τη σύγκρισή της με άλλες αναπαραστάσεις του ίδιου θέματος σε κείμενα και αποσπάσματα ταινιών, την ιστορική ακρίβεια, τη διάκριση μύθου-ιστορίας. Η προετοιμασία του είναι απαραίτητη, γιατί το συγκεκριμένο φύλλο θα αποτελέσει τον οδηγό της συζήτησης (κατευθυνόμενος διάλογος) που θα ακολουθήσει μετά την προβολή της ταινίας.

Η προβολή της ταινίας θα λάβει χώρα απογευματινές ώρες, εκτός σχολικού ωραρίου, στην αίθουσα προβολών του σχολείου, ώστε να δημιουργηθεί στους μαθητές η αίσθηση της μεγάλης οθόνης αλλά και θα μπορεί να γίνει συνεχόμενα και χωρίς διακοπές. Ζητείται από τους μαθητές η συσχέτιση της ταινίας με τους θεματικούς άξονες των φύλλων εργασίας και η σχέση της ταινίας με την ιστορία. Οι συγκεκριμένες εργασίες θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης και θα αξιολογηθούν σε μία διδακτική ώρα. Η ατομική εργασία περιλαμβάνει την κριτική της ταινίας από τους μαθητές και την ανάρτησή της στη σχολική ιστοσελίδα.

5^ο στάδιο: δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης και εμπέδωσης, 4 διδακτικές ώρες, 6^{ος} φάκελος, εργαστήριο πληροφορικής (Παράρτημα Η)

Οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν και πάλι συνεργατικά μέσα στο εργαστήριο πληροφορικής για τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, όπου θα οπτικοποιούν, κυρίως με εικόνες και με αποσπάσματα από βίντεο, το φαινόμενο της πείνας, πλαισιώνοντάς το με μουσική και με σύντομα κείμενα, προσθέτοντας τέλος

και μία καινούρια οπτική, αυτήν της σύνδεσης της πείνας με τη σύγχρονη εποχή. Για την επίτευξη μιας τέτοιας εργασίας προτείνεται η αξιοποίηση του λογισμικού windows movie maker. Πρόκειται για μία δραστηριότητα ομαδική, με δημιουργικό χαρακτήρα, στην οποία ενθαρρύνεται η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία των μαθητών, ενώ δίνονται τα περιθώρια και η ευκαιρία στους μαθητές να παράγουν ένα ενδιαφέρον τελικό προϊόν, το οποίο είναι δυνατόν να προβληθεί και στη σχολική κοινότητα με αφορμή, για παράδειγμα, τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου.

6^ο στάδιο: επίλογος-απελευθέρωση, εργαστήριο πληροφορικής και αίθουσα διδασκαλίας, 7^ο φάκελος, 2 διδακτικές ώρες (Παράρτημα Θ)

Ο επίλογος του σεναρίου αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι μαθητές/τριες συγκεντρώνονται στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου παρουσιάζεται η ταινιούλα τους από τη δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης και μετά, καθισμένοι σε κύκλο, συζητούν για την εμπειρία που βίωσαν σε όλη τη διαδρομή του σεναρίου, τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε, τι θα πρότειναν για τη βελτίωσή του, τα συναισθήματα που ένιωσαν και πώς ήταν η συνεργασία σε ομάδες. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός τους ζητάει να ανοίξουν τον 7^ο φάκελο από την επιφάνεια εργασίας του Η/Υ, όπου παρουσιάζεται η τελευταία πράξη της Κατοχής, η απελευθέρωση, με οπτικοακουστικό υλικό από τη μέρα απελευθέρωσης της Αθήνας στις 12 Οκτωβρίου 1944. Αισθητοποιείται αυτή η χαρούμενη μέρα βλέποντας μία ταινία επικαίρων, τα παιδιά σχολιάζουν όσα βλέπουν και προβληματίζονται για το πώς θα αντιδρούσαν τα ίδια σε μια ανάλογη περίπτωση, ποιες ήταν οι πιθανές σκέψεις, οι προσδοκίες και τα συναισθήματα των ανθρώπων που απεικονίζονται στις φωτογραφίες.

Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος του επιλόγου μεταφέρονται για το δεύτερο μέρος στη σχολική αίθουσα, όπου έχουν φροντίσει από πριν να μεταφέρουν στην άκρη θρανία και καρέκλες. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες (still images) ανά ομάδα σε τρεις φάσεις:

1^η φάση: να αναπαραστήσουν εικόνες από την Κατοχή. Ο/η εκπαιδευτικός αγγίζει με το χέρι του/της κάθε μαθητή/τρια, που συμμετέχει στην τρισδιάστατη εικόνα, για να εξωτερικεύσει τη σκέψη του. Το ίδιο γίνεται με όλες τις ομάδες.

2^η φάση: ζητείται από τους μαθητές να παραστήσουν παγωμένες εικόνες από τη μέρα της απελευθέρωσης και στη συνέχεια πάλι με τον ίδιο τρόπο, όπως και στην 1^η φάση, να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

3^η φάση: οι παγωμένες εικόνες «ζωντανεύουν» και τα παιδιά, υποδυόμενα πρόσωπα καθημερινών ανθρώπων (για π.χ. τα παιδιά του ξυπόλητου τάγματος, αγωνιστές της αντίστασης, απλούς καθημερινούς ανθρώπους κ.τ.λ.), πανηγυρίζουν, τραγουδούν και συζητούν μεταξύ τους για όσα πέρασαν την προηγούμενη τετραετία. Αυτό που όλοι αγνοούν είναι ότι η χαρά τους θα κρατήσει για λίγο με όσα θα ακολουθήσουν στο επόμενο διάστημα. Εδώ όμως τελειώνει το ταξίδι στο χρόνο και ίσως έχει δοθεί το έναυσμα για ένα νέο εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα «Οι μέρες που ακολούθησαν την απελευθέρωση...»

Αξιολόγηση

Μέσα στον χρόνο για την υλοποίηση των φύλλων εργασίας ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει και για την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας των μαθητών. Στην αξιολόγηση συνεισφέρουν και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες με κριτήρια που έχουν οριστεί από κοινού με τον/την διδάσκοντα/ουσα. Προκρίνουμε τις διαδικασίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο σύνολο της υλοποίησης του σχεδίου εργασίας με κριτήρια όπως: «η διάθεση και η ποιότητα συμμετοχής των μαθητών, η ακρίβεια ως προς την κατανόηση και τη χρήση των ιστορικών πηγών, η ευστοχία στις παρατηρήσεις επεξεργασίας των οπτικών πηγών (εικόνων και ταινιών), η ευκρίνεια στον συλλογισμό και τη σκέψη των μαθητών, η πειστικότητα των δραματοποιήσεων, των περιγραφών και των αφηγήσεων» (Δεκατρή, 2020: 358).

Προβληματισμοί-αναστοχασμός-προτάσεις

Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί μία διδακτική πρόταση σε σχέση με το πώς μπορεί κανείς να προσεγγίσει και να διδάξει ένα φρικιαστικό γεγονός στο πλαίσιο του σχολείου με βασικό εργαλείο τον κινηματογράφο. Έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί το γεγονός στις ιστορικές του διαστάσεις χωρίς διάθεση απόκρυψης ή εξιδανίκευσης, τρομολαγνείας ή εκφοβισμού, βοηθώντας τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να συναισθανθούν, όσο γίνεται βέβαια, τη σοβαρότητα της κατάστασης. Στηριγμένοι στις αρχές της «νέας» Ιστορίας και τις σύγχρονες προτάσεις της διδακτικής της Ιστορίας επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε ένα σενάριο με τον καθηγητή σε θέση συντονιστή και εμπυχωτή και τον μαθητή σε θέση δημιουργού της γνώσης και συνεργάτη, όχι ενός καταναλωτή της γνώσης, ρόλος, που κατά γενική παραδοχή, κάνει τους μαθητές να πλήττουν και να αποστασιοποιούνται από το

μάθημα της ιστορίας. Στηριχθήκαμε, σε μεγάλο ποσοστό, στην αξιοποίηση ταινιών, κυρίως με τη μορφή αποσπασμάτων από ταινίες τεκμηρίωσης, μυθοπλασίας, επικαίρων και μία ταινία προπαγάνδας.

Η μεγάλη χρονική του διάρκεια, πιθανόν να οδηγήσει στην εύλογη απορία ενός/μιας εκπαιδευτικού για το πού θα βρει τον χρόνο για την υλοποίησή του. Πράγματι πρόκειται για μία αντικειμενική δυσκολία, καθώς πολύ λίγες ώρες μπορούν να διατεθούν από το μάθημα της Ιστορίας ή από άλλα μαθήματα στο σχολείο, αναλογιζόμενοι μάλιστα πως, αν για κάποιον έκτακτο λόγο χαθεί η μία από τις δύο ώρες που διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας, με μία ύλη που τρέχει κι ένα διδακτικό εγχειρίδιο που δεν συνάδει με τις νέες διδακτικές πρακτικές, η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη. Αυτός είναι και ο λόγος που προτείνουμε την υλοποίηση του σεναρίου μας στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος, ώστε να αξιοποιηθούν όσες ώρες προβλέπονται για την υλοποίηση του σεναρίου στη διάρκεια των μαθημάτων (στο μάθημα της ιστορίας και όσων μαθημάτων συνδέονται με το σενάριο στο πλαίσιο της διαθεματικότητας) και να γίνουν και κάποιες συναντήσεις εκτός διδακτικού ωραρίου (π.χ. κάποια διδακτικά δίωρα, που θα βολεύουν τους/τις περισσότερους/-ες, αμέσως μετά το πέρας των μαθημάτων). Και πάλι όμως υπάρχουν δυσκολίες, καθώς πολλοί μαθητές έχουν αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες ή μπορεί να υπάρχουν και περιορισμοί σε σχέση με τη μετακίνηση τους, αν η κατοικία τους δεν βρίσκεται κοντά στο σχολείο. Όπως και να έχουν τα πράγματα επείγει να αλλάξει η δομή και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και να υπερκεραστούν τα όποια εμπόδια σε σχέση με τον χρόνο. Επίσης είναι αναγκαία η ύπαρξη ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών μαζί με την ουσιαστική επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Το σενάριό μας ωστόσο, ευελπιστούμε πως μπορεί να αποτελέσει έναν «καμβά» πάνω στον οποίο μπορεί να «πατήσει» ο/η εκπαιδευτικός και να το προσαρμόσει ανάλογα με το τι θέλει να κάνει και τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του (από μια σύντομη διδακτική παρέμβαση μέχρι ένα διδακτικό σενάριο μεγάλης χρονικής διάρκειας). Η πρότασή μας μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία της δύσκολης ιστορίας με τη συνδρομή του κινηματογράφου και να χρησιμοποιηθεί κατ'επέκταση, για παράδειγμα, στην οργάνωση της γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου¹²⁶,

¹²⁶Το υλικό και τα προϊόντα που θα παραχθούν κατά τη διάρκεια του σεναρίου μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα wiki και να αξιοποιηθούν στην οργάνωση της 28^{ης} Οκτωβρίου κατά το επόμενο σχολικό έτος, όταν πια οι μαθητές θα έχουν πάει στην 1^η Λυκείου

για τη δημιουργία ενός θεατρικού έργου με την τεχνική του θεάτρου ντοκουμέντου ή τη δημιουργία μιας ταινίας με παρόμοιο θέμα.

Επίσης δεν πρέπει να λησμονούμε πως ένα σενάριο από μόνο του δεν είναι αρκετό για ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα. Πολύ σημαντική είναι και η εκτίμηση των αντικειμενικών δυσκολιών που έχει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει, όπως για παράδειγμα το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να εφαρμόσει το πρόγραμμα ή το μαθησιακό προφίλ της ομάδας του.

Για μια πιο ολοκληρωμένη ωστόσο αξιολόγηση της πρότασής μας αυτό που μένει είναι η εφαρμογή της στη σχολική τάξη, ώστε να αναδειχτούν τυχόν αδυναμίες και αβλεψίες και να ακολουθήσει η βελτίωσή της. Μολονότι το συγκεκριμένο σενάριο δεν εφαρμόστηκε ακόμα στο σύνολό του, αρκετές όμως από τις προτεινόμενες δραστηριότητές του υλοποιήθηκαν με επιτυχία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με διάφορες αφορμές (για παράδειγμα στο πλαίσιο των δημιουργικών εργασιών στο Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ή κατά την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων στο Γυμνάσιο, για παράδειγμα πρόγραμμα τοπικής ιστορίας), ξεχωρίζοντας από αυτές τη δημιουργία ταινιούλας με το *monie maker* και τις δραματοποιήσεις με τις τεχνικές από το θέατρο του καταπιεσμένου.

Συμπεράσματα

Η χρήση του όρου «παιδαγωγική της φρίκης» στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται στην υπερέκθεση των μαθητών στη φρίκη και τη βία οι οποίες συνδέονται με αποτρόπαια και τραυματικά ιστορικά γεγονότα. Επομένως συστήνεται η αποφυγή της ως μια αντιπαιδαγωγική πρακτική, μολονότι εμπεριέχει τον όρο «παιδαγωγική», δηλαδή θα έπρεπε κανονικά να έχει θετικό περιεχόμενο. Η προσπάθεια αντιστοίχισης του όρου στην αγγλική βιβλιογραφία είναι προβληματική, καθώς ο αγγλικός όρος «pedagogy of horror» αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και ταινιών τρόμου. Πρόκειται μάλιστα για έναν καινούριο, αναπτυσσόμενο και αμφισβητούμενο τομέα στον χώρο της επιστήμης, όχι ιδιαίτερα γνωστό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και χρήζει μεγαλύτερης διερεύνησης. Κοινό σημείο κατά την περιδιάβαση της βιβλιογραφίας είναι το συναίσθημα της φρίκης ως απόρροια αποτρόπαιων γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών, και ο προβληματισμός για το ποια πρέπει να είναι η θέση της φρίκης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, γιατί αναμφίβολα είναι μέρος του σύγχρονου κόσμου.

Με τον όρο «παιδαγωγική της φρίκης» στην παρούσα εργασία ουσιαστικά αναφερθήκαμε στη νοητική και συναισθηματική διαχείριση της φρίκης κατά τη διδακτική προσέγγιση των φρικιαστικών και αποτρόπαιων γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας, ώστε να παραχθεί ιστορικός λόγος και να καλλιεργηθεί η ιστορική σκέψη στο σχολείο. Η εισαγωγή των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας είναι μία αναγκαιότητα η οποία αποβλέπει στην εξοικείωση των παιδιών με την ιστορική σκέψη και επιστήμη, πέρα από τις μονοδιάστατες προσεγγίσεις της εθνικής ιστοριογραφίας, στην επεξεργασία της τραυματικής μνήμης μέσα από διαδικασίες αποτραυματοποίησης, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις συμφιλίωσης και ανάδειξης ενός ειρηνικού κόσμου. Ταυτόχρονα στοχεύει στον εφοδιασμό των νέων με εκείνα τα «αντισώματα» που θα συμβάλλουν στην πρόληψη του κακού με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία των λαών. Τέλος, η διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων αναπτύσσει τη δημοκρατική πολιτειότητα και σκέψη, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, να παίρνουν αποφάσεις και να βρίσκουν λύσεις για έναν κόσμο, όπου το κοινωνικό συμφέρον θα υπερβαίνει το ατομικό.

Παρά τα θετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων στο μάθημα της Ιστορίας, υπάρχουν αρκετά εμπόδια, περιορισμοί, κίνδυνοι και δυσκολίες που καθιστούν τη διδασκαλία τους ένα σύνθετο εκπαιδευτικό και ιστοριογραφικό διακύβευμα. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας, τα αναχρονιστικά ιστορικά εγχειρίδια, την κυρίαρχη ιδεολογία που θέλει την αποφυγή των συγκρούσεων και την ανάδειξη κοινών βιωμάτων και στάσεων, τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, λόγω της ελλιπούς κατάρτισης και υποστήριξής τους κατά τη διδασκαλία του δύσκολου παρελθόντος, του κοινωνικού περίγυρου που αντιδρά στις καινοτόμες προσπάθειες θεωρώντας πως απειλούν το εθνικό φρόνημα των νέων, των γονέων που εμφορούνται από συντηρητικές αντιλήψεις σχετικά με το μάθημα της ιστορίας και τέλος των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι προβάλλουν αντιστάσεις, καθώς είναι φορείς των δικών τους αντιλήψεων και απόψεων που συχνά αντίκεινται στην επιστημονική ιστορική γνώση αλλά και λόγω της ανασφάλειάς τους για την εφαρμογή άγνωστων πρακτικών που μπορεί να τους προκαλέσουν αμηχανία και να θέσουν σε δοκιμασία τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους ή ακόμα και με τους εκπαιδευτικούς.

Επομένως η διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών προϋποθέτει τον ενδεδειγμένο και συστηματικό σχεδιασμό από τον/την εκπαιδευτικό, με θεωρητικό και επιστημολογικό πλαίσιο τον κοινωνικό εποικοδομητισμό, την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Bloom και τη θεωρία «των πολλαπλών τύπων ευφυΐας» του Gardner σε συνδυασμό με τις ομαδοσυνεργατικές, διερευνητικές και ανακαλυπτικές μορφές μάθησης. Η δυσκολία και η ευαισθησία των συγκεκριμένων ζητημάτων θέτουν ως προϋπόθεση την καλή επαγγελματική κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την ύπαρξη μιας ανοιχτής σχολικής κουλτούρας, δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη στήριξη προς αυτούς από τη διοίκηση της εκπαίδευσης και της διεύθυνσης του σχολείου. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στην ισορροπία και τη δικαιοσύνη κατά την παρουσίαση διαφορετικών απόψεων για το ίδιο θέμα, ενώ μπορεί να ξεκινήσει με τη «χαρτογράφηση» των αντιλήψεων του/της ίδιου /ας του/της εκπαιδευτικού, των μαθητών/τριών και της κοινότητας στην οποία ανήκουν, ώστε να επιλεγεί το κατάλληλο θέμα και να εκτιμηθούν πιθανοί περιορισμοί και δυσκολίες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη διάρκεια των μαθημάτων. Επίσης η διδασκαλία των συγκεκριμένων θεμάτων προϋποθέτει την εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης μέσα σε ένα

μαθητοκεντρικό και ενεργητικό περιβάλλον, όπου θα ενθαρρύνεται ο διάλογος και η συμμετοχή όλων των μαθητών με τεκμηριωμένες και έλλογες απόψεις. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εγκυρότητα των απόψεων, διατηρεί τις ισορροπίες στην τάξη, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των θεμάτων, ωθεί τους μαθητές να ερευνούν, να προβληματίζονται, και να ανακαλύπτουν τη γνώση αλλά και να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τα ευρήματά τους με στόχο τη σταδιακή τους αυτονόμηση.

Η προσέγγιση του τραυματικού παρελθόντος πρέπει να γίνεται πολυπρισματικά, πολυφωνικά, ενσυναισθητικά και με κριτική ματιά συνδέοντας το μάθημα της ιστορίας με την καθημερινότητα των παιδιών. Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στη διάρκεια του μαθήματος οι οποίες μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Επίσης δε θα πρέπει να παραβλέπεται η ηθική διάσταση της Ιστορίας, ειδικά όταν πρόκειται για οριακά και ακραία γεγονότα. Αντίθετα είναι αναγκαίο να αναδεικνύονται τα ηθικά ζητήματα μέσα από τον διάλογο και τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων, έχοντας ως γνώμονα την ανάδειξη της ιστορικής γνώσης, και αποφεύγοντας την ηθικολογία και τον φρονηματισμό. Ακόμη προτείνεται η επαγωγική προσέγγιση των επίμαχων ζητημάτων μαζί με τη συμπερίληψη και άλλων ιστορικών θεμάτων, η ανάδειξη της πολιτισμικής συνεισφοράς όλων των πληθυσμιακών ομάδων που συνθέτουν την εθνική κοινότητα, η ενθάρρυνση της διαθεματικότητας κατά τη διδασκαλία τους και η αξιοποίηση της μεθόδου project. Ένας προσεκτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας αυτών των ζητημάτων δε θα μπορούσε να μην περιλαμβάνει και κάποιες «καλές πρακτικές» που κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την τεχνική της ιδεοθύελλας, της προσομοίωσης, την τυπική αντιμαχία, την αξιοποίηση ταινιών, τις δημιουργικές κατασκευές, τις επισκέψεις σε τόπους μνήμης κ.λπ.

Εκτός από το γενικό παιδαγωγικό και επιστημολογικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων είναι απαραίτητο κι ένα πιο στοχευμένο πλαίσιο συστάσεων και μεθοδολογικών αρχών για τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης, στηριγμένο στη βιβλιογραφία για τη διδακτική του Ολοκαυτώματος - ενός μοναδικά αποτρόπαιου γεγονότος, το οποίο ενσαρκώνει την απόλυτη φρίκη - το οποίο όμως μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα αποτρόπαια γεγονότα του παρελθόντος. Βέβαια η διδακτική προσέγγιση της φρίκης, ενέχει κινδύνους τόσο για τη διατήρηση των ισορροπιών μέσα στην τάξη όσο και για την

ψυχική υγεία των μαθητών, αφού μπορεί να προκαλέσει έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις ή και να τραυματίσει ψυχικά τους/τις μαθητές/τριες. Γι' αυτό πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να την αποφύγουν αποσιωπώντας την. Ωστόσο η βία και η φρίκη ενυπάρχουν στα ιστορικά εγχειρίδια του ελληνικού σχολείου άλλοτε εξιδανικευμένες, όταν πρόκειται για «ένδοξες» στιγμές του έθνους (για παράδειγμα εθνικοαπελευθερωτικοί πόλεμοι), και άλλοτε δαιμονοποιημένες, όταν προέρχονται από τους «εχθρούς», θυματοποιώντας και ηρωοποιώντας τον ελληνικό λαό. Αυτό το ερμηνευτικό σχήμα επιδρά στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων αλλά και της ιστορικής τους σκέψης και λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή της παιδαγωγικής της ειρήνης (Κόκκινος, 2018· Παληκίδης και συν., 2017). Για όλους αυτούς τους λόγους η φρίκη δεν πρέπει να αποκρύπτεται, να αποσιωπάται ή να εξωραϊζεται αλλά να αναδεικνύεται μέσα στα ιστορικά της συμφραζόμενα, ψύχραιμα, ισορροπημένα και με τους κανόνες της ιστορικής έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα οι περισσότερες παιδαγωγικές συστάσεις συγκλίνουν στην άποψη πως δεν επενδύουμε στη φρίκη, στον υπερτονισμό, την περιγραφή και στη μονοδιάστατη παρουσίαση της, εμμένοντας σε φρικιαστικές εικόνες, στην ανάδειξη εφιαλτικών εμπειριών, του πόνου και της οδύνης, στα βασανιστήρια, στα μαρτυρολόγια και στον ηθικό φρονηματισμό. Η εμφατική παρουσίαση της βίας και της φρίκης αλλά και η επίκληση στο συναίσθημα είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην τρομολαγνεία, σε ακραίες συναισθηματικές αντιδράσεις, σε μία μανιχαϊστική αντίληψη του κόσμου, δομώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, στην ανάπτυξη μίας παθητικής ενσυναίσθησης, στη φυσικοποίηση της βίας, εμποδίζοντας μία κριτική ανάγνωση του παρελθόντος. Γι' αυτό σε ανάλογες περιπτώσεις ενδείκνυται η διατύπωση «δύσκολων» ερωτήσεων με τις οποίες οι μαθητές/τριες θα προβληματιστούν σε σχέση με τα αίτια που γέννησαν τις ακραίες καταστάσεις, τα κίνητρα των δραστών, οι οποίοι συνήθως δεν είναι ανθρωπόμορφα τέρατα ούτε η δράση τους έχει να κάνει με την καταγωγή τους, τις οριακές καταστάσεις μέσα στις οποίες βρέθηκαν τα θύματα και τα περιθώρια των επιλογών τους στις υπάρχουσες συνθήκες, δίνοντας σε όλα αυτά τα ζητήματα έναν υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα. Επίσης αναφορικά με τα θύματα είναι σημαντικό να παρουσιάζεται η ζωή τους σύμφωνα με το σχήμα πριν-κατά τη διάρκεια-μετά το τραυματικό γεγονός για μία ολιστική και ισορροπημένη προσέγγιση του βίου τους που δε μένει προσκολλημένη στα εφιαλτικά του βιώματα. Παράλληλα με την ένταξη της φρίκης στον ιστορικό άξονα συστήνεται και η σύνδεσή της με τον εκπαιδευτικό άξονα

(Imber, 2013) που δίνει έμφαση στην ανθρώπινη ιστορία, στην προσωποποίηση των θυμάτων ξεχωρίζοντάς τα από την ομογενοποιημένη και μαζοποιημένη παρουσίαση τους μέσα από στατιστικά δεδομένα και εικόνες φρίκης. Αυτή η επιλογή αναπτύσσει την ενσυναίσθηση στους/στις μαθητές/τριες και βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το μάθημα ανάλογα με το γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο της τάξης τους.

Με όλα τα παραπάνω αντισταθμίζεται η φρίκη των αποτρόπαιων γεγονότων, προβληματίζοντας για τον ρατσισμό, τις προκαταλήψεις, την περιθωριοποίηση και για τις συνέπειες της παθητικής στάσης απέναντι στο κακό. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν με εποπτικό υλικό και με υπαινικτικές πρακτικές να αντλούν τη διάσταση της βίας, χωρίς όμως να εστιάζουν σε αυτήν, και το μέτρο να είναι το ιστορικό πλαίσιο, οι αιτίες, οι καταστάσεις που οδήγησαν σε κάποια γεγονότα και έτσι ούτε οι μαθητές θα κινδυνεύουν να τραυματιστούν ψυχικά ούτε και ο διδακτικός στόχος θα χάνεται τελικά.

Επίσης η προσέγγιση της φρίκης είναι συνδεδεμένη και με την παιδαγωγική του τραύματος, όπου το τραύμα δε θα λειτουργεί ως παράγοντας αποσυντονισμού των μαθητών αλλά ως κινητήρια δύναμη για εμβριθείς σκέψεις και προβληματισμό (Καλασαρίδου, 2020). Ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση του Ζεμπύλα (2008) σε σχέση με τη διαχείριση του πένθους ως απόρροια τραυματικών γεγονότων, ο οποίος κάνει λόγο για μια «κριτική συναισθηματική πράξη», που προϋποθέτει μια ομαδική εργασία πένθους και μνήμης στηριγμένη σε μία κοινή ανθρωπολογική συνθήκη, ότι η καταστροφή γεννά την οδύνη και τον θάνατο για όλους ανεξαιρέτως, τοποθετώντας τα άτομα προ των ευθυνών τους για τις μελλοντικές τους επιλογές. Τέλος, η προσέγγιση της φρίκης θα πρέπει να συνδέεται με τρεις εννοιολογικές διαστάσεις, τη γνωστική, την κοινωνικο-συναισθηματική και τη συμπεριφορική, ενισχύοντας έτσι την έννοια του πολίτη ο οποίος θα αγωνίζεται για την μελλοντική εξάλειψη της βίας και της φρίκης (Unesco, 2017).

Ωστόσο η διδακτική προσέγγιση της φρίκης δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση. Το αντίθετο μάλιστα, διχάζει τους ιστορικούς και τους παιδαγωγούς, αναδεικνύοντας την «παιδαγωγική της φρίκης» σε ένα επίμαχο και συγκρουσιακό ζήτημα. Έτσι έχει αναπτυχθεί μία θεωρητική συζήτηση, όπου όλοι συμφωνούν στην ανάδειξη και τη διδακτική προσέγγιση του φρικιαστικού παρελθόντος, αφού η αποσιώπηση, η απόκρυψη ή η εξιδανίκευσή του δεν ωφελούν την ιστορική επιστήμη και την

καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Σημείο τριβής στη συγκεκριμένη συζήτηση αποτελεί ο τρόπος προσέγγισης της φρίκης.

Από τη μία υπάρχουν εκείνοι που δεν επιθυμούν την άμεση έκθεση των μαθητών ή των φοιτητών στη φρίκη, είτε πρόκειται για τη φρίκη των οπτικών κειμένων είτε εκείνης που απορρέει από μαρτυρίες, γραπτά κείμενα και τόπους μνήμης. Το βασικό τους επιχείρημα είναι ότι μια τέτοια εμπειρία μπορεί να αναστατώσει ή και να τραυματίσει τους μαθητές προκαλώντας τους δυσφορία, ενώ υπάρχουν και άλλες επιλογές, οι οποίες αναλύθηκαν στο πλαίσιο των συστάσεων και των μεθοδολογικών αρχών που προδιαγράψαμε. Επιθυμούν την προστασία των μαθητών τους και τη δημιουργία ενός φιλόξενου μαθησιακού περιβάλλοντος, γι' αυτό, κυρίως στις ανώτερες βαθμίδες, προτείνεται η προειδοποίηση των φοιτητών για το ευαίσθητο περιεχόμενο του υλικού που θα αξιοποιηθεί στα μαθήματα, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για το μάθημα που θα παρακολουθήσουν (Ο.Α.Η, 2015). Όσον αφορά στις εικόνες φρίκης, οι οποίες συνήθως εικονίζουν βαναυσότητες σε βάρος των θυμάτων, απορρίπτουν τη διδακτική τους αξιοποίηση, γιατί αυτές αντικειμενοποιούν τα θύματα και αμβλύνουν τις αισθήσεις, εμποδίζοντας την ουσιαστική και ευαίσθητη εμπλοκή των μαθητών στις αποτρόπαιες πράξεις που συντελέστηκαν (Brink 2000; Crane, 2008; Culbertson 2016; Hirsch, 2001; Holocaust Memorial Day Trust, χ.χ.; IHRA, 2019; Sontag, 2003). Η αρνητική τους τοποθέτηση αφορά ακόμη και σε ενσυναισθητικές πρακτικές, όπως αυτήν της προσομοίωσης φρικτών καταστάσεων, θεωρώντας πως εκτός από τον αρνητικό αντίκτυπο στον ψυχισμό των παιδιών είναι και χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο, αφού κανένας δεν μπορεί πραγματικά να μπει στη θέση των ανθρώπων που βίωσαν αυτές τις καταστάσεις (Ben-Peretz, 2003; Ντεκάστρο, 2015; IHRA, 2019).

Από την άλλη υπάρχουν εκείνοι που τάσσονται υπέρ της άμεσης παρουσίασης της φρίκης, θεωρώντας υπερβολική την άποψη του ψυχικού τραυματισμού με τη σημασία που του δίνεται από την ψυχιατρική επιστήμη. Αντίθετα διακρίνουν μια διάθεση υπερπροστασίας απέναντι στους μαθητές και φοιτητές που δεν ευνοεί τη συναισθηματική και γνωστική τους ωριμότητα. Ειδικότερα υποστηρίζουν πως έχουμε να κάνουμε με ιστορική πραγματικότητα και γι' αυτό δεν μπορεί η φρίκη να μην παρουσιαστεί στους μαθητές, για να κατανοήσουν τον ακραίο και αποτρόπαιο χαρακτήρα των φρικτών γεγονότων (ΟΑΗ, 2015). Αν οι μαθητές δεν αιφνιδιαστούν, δε δημιουργηθεί κρίση, αμφιβολία και αμφισβήτηση απέναντι στα όρια της ιστορικής γνώσης, η μάθηση δε θα μπορέσει να ξεφύγει από τη μηχανιστική αναπαραγωγή

κοινοτοπιών (Felman & Laub,1992). Η ανάδειξη του φρικιαστικού παρελθόντος δεν αποτελεί δραματοποίηση του πόνου αλλά μια διανοητική αντιστασιακή πράξη στη λήθη του παρελθόντος, στοχεύοντας στη συμφιλίωση με αυτό και στην ανάληψη δράσης, ώστε να αποφεύγονται παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον (Simon et al.,2004). Όσον αφορά στις εικόνες φρίκης υποστηρίζεται πως αποτελούν απτές αποδείξεις ενός αποτρόπαιου παρελθόντος και βοηθούν στην καλύτερη κατανόησή του. Επιπρόσθετα οι φωτογραφίες αυτές κυκλοφορούν χωρίς κανένα έλεγχο στο διαδίκτυο, αποπλαισιωμένες τελείως από τα ιστορικά τους συμφραζόμενα, στις οποίες ο καθένας μπορεί να έχει πρόσβαση και βέβαια και οι ίδιοι οι μαθητές. Επομένως είναι προτιμότερο να αξιοποιούνται στο σχολείο, ώστε να εφοδιάζονται τα παιδιά με τα κατάλληλα νοητικά και ηθικά εργαλεία για την προσέγγισή τους (Dean, 2015; Lenga,2020; Linfield, 2010; Scribner, 2019; Young et al, 2014; Zelizer,1998).

Η επίμαχη αυτή συζήτηση δίνει την ευκαιρία στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα να ενσκήψει με κριτική και αναστοχαστική διάθεση απέναντι στην «παιδαγωγική της φρίκης», καθώς η διαχείρισή της δεν είναι καθόλου εύκολη ούτε μπορεί να υπάρξουν μαγικές συνταγές. Πάντα ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ομάδα των μαθητών του, την ηλικία, τη γνωστική και συναισθηματική ωριμότητά τους, την κοινωνία στην οποία ανήκουν, την κουλτούρα του σχολείου, την διάθεση και τις ικανότητές του. Επίσης είναι αναγκαία η συνεργασία με ιστορικούς, καθώς είναι σημαντική η ενίσχυση και υποστήριξη της δύσκολης αυτής προσπάθειας. Ίσως είναι σημαντικό να ζητηθεί και η γνώμη των ίδιων των παιδιών αναφορικά με την ετοιμότητά τους για τη διαχείριση δύσκολων θεμάτων, σε μεγαλύτερες κυρίως ηλικίες. Μήπως τελικά υπάρχουν ομάδες που για να κινητοποιηθούν μαθησιακά θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν μία σοκαριστική εμπειρία που θα τους προκαλέσει δυσφορία, ενώ κάποιες άλλες ομάδες δεν είναι έτοιμες για κάτι ανάλογο και απαιτούνται άλλοι χειρισμοί και επιλογές; Μήπως σε κάποιες περιπτώσεις η φρίκη είναι αναπόφευκτη, καθώς είναι κομμάτι της ιστορικής αλήθειας; Είναι βέβαιο πως η πρόκληση κρίσης και δυσφορίας στη σχολική τάξη φέρνει πάντα πιο ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα; Τελικά ποιες φωτογραφίες ορίζονται ως φρικιαστικές και ακατάλληλες, μόνον αυτές που εικονίζουν κακοποιημένα άτομα, πτώματα και βασανιστήρια ή μήπως και φωτογραφίες που κρύβουν τη φρίκη και όταν συνδεθούν με το ιστορικό τους συγκείμενο την αποκαλύπτουν κι επομένως μπορεί εξίσου να προκαλέσουν δυσφορία και αναστάτωση στους μαθητές; Αυτά είναι μερικά μόνο από τα ερωτήματα που δεν

επιδέχονται σαφείς απαντήσεις και βρίσκονται στο επίκεντρο της προβληματικής γύρω από τη διδακτική προσέγγιση της φρίκης.

Η φρίκη, ακριβώς λόγω του συναισθηματικού φορτίου που εμπερικλείει και του ευαίσθητου χαρακτήρα της, ενδείκνυται για μία ενσυναισθητική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας. Οι τέχνες αποτελούν μία ενδιαφέρουσα επιλογή για μία βιωματική και ταυτόχρονα κριτική προσέγγιση του τραυματικού παρελθόντος, δίνοντας στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να μη μείνουν απλοί καταναλωτές/τριες πληροφοριών. Ταυτόχρονα ας μη λησμονούμε πως η αισθητικοποίηση προτείνεται στην περίπτωση της αποτραυματοποίησης ατόμων ή ομάδων που έχουν υποστεί τη βία και τη φρίκη ή είναι φορείς επώδυνης μνήμης. Οι καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις της «φρίκης» συνδέονται με ταραγμένες και σκοτεινές εποχές, κατά τις οποίες ανατρέπεται η φυσική τάξη των πραγμάτων, ενώ οι καλλιτέχνες επιλέγουν διαφορετικούς καλλιτεχνικούς κώδικες για να εκφραστούν, οι οποίοι κινούνται από τη ρεαλιστική, φωτογραφική σε κάποιες περιπτώσεις, συμβατική παρουσίαση ως τις πιο αφηρημένες και αντισυμβατικές επιλογές. Ακόμα και η καλλιτεχνική φόρμα της κωμωδίας και της σάτιρας μπορεί να αξιοποιηθεί από τους καλλιτέχνες με ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Οι αναπαραστάσεις της φρίκης ενδέχεται να χαρακτηρίζονται πολλές φορές από μία ηδονοθηρική οπτική, όταν δίνεται έμφαση στην περιγραφή της ωμής βίας, ή και από την αισθητική του kitsch, όταν το επώδυνο γεγονός παρουσιάζεται με τρόπο ρηχό, επιφανειακό και χαμηλής αισθητικής. Εξετάζοντας την επιλογή των καλλιτεχνών για μία υπερτονισμένη απεικόνιση της φρίκης διακρίνουμε τις περιπτώσεις εκείνων που επιθυμούν με αυτόν τον τρόπο να καταγγείλουν και να στηλιτεύσουν τη φρίκη αλλά κι εκείνων που δεν έχουν κάποιο ηθικό έρεισμα και επιλέγουν τον τρόμο για τον τρόμο στοχεύοντας στην αναστάτωση του κοινού, όπως συμβαίνει με τις ταινίες τρόμου. Διαπιστώνουμε τέλος πως η φρίκη προβληματίζει όχι μόνο τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διαχείρισή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους ίδιους τους καλλιτέχνες αναφορικά με την επιλογή του τρόπου αναπαράστασής της.

Στην παρούσα εργασία επικεντρωθήκαμε στην τέχνη του κινηματογράφου, αξιοποιώντας τον ως μέσο και ως δευτερογενή πηγή για τη διδασκαλία της ιστορίας και πιο συγκεκριμένα των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων. Εξαιτίας του πολυτροπικού του χαρακτήρα ο κινηματογράφος προσφέρει μια ολοκληρωμένη αισθητική, νοητική και συναισθηματική εμπειρία στους θεατές, συγχρόνως όμως συμβαίνει να αποτελεί και ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας των νέων. Για

αυτούς τους λόγους η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον κινηματογράφο γίνεται ενδιαφέρουσα, επιτρέποντας μια πολυδιάστατη και πολύπλευρη ανάγνωση του παρελθόντος. Για να είναι όμως αποτελεσματική η διδακτική του αξιοποίηση προϋποθέτει την καλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών οι οποίοι οφείλουν να είναι ιστορικά και οπτικά εγγράμματοι. Έτσι, θα μπορούν να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μαθητές τους, δημιουργώντας ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα, εφαρμόζοντας τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να διακρίνουν τον μύθο από την ιστορία, να μελετούν τη σχέση ανάμεσα στην αφήγηση της ταινίας και το ιστορικό πλαίσιο, να αναλύουν τα συστατικά της στοιχεία, να εγείρουν ερωτήσεις και απορίες, ώστε να μνηθούν σταδιακά στις τεχνικές και στη γλώσσα του κινηματογράφου. Στην περίπτωση των ακραίων και αποτρόπαιων γεγονότων ο εκπαιδευτικός οφείλει εκτός από τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές να επιλέγει και το κατάλληλο υλικό, σεβόμενος την ανθρωπογεωγραφία της τάξης του, για την αποφυγή αποριών, παρανοήσεων ακόμη και σοκ και τραύματος.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αγτζίδης, Β. (2017). «Υπόθεση Κατίν» και... ΚΚΕ.
<https://tvxs.gr/news/biblio/yprothesi-katin-kai-kke> Ανάκτηση: 21/12/2022
- Αθανασιάδης, Θ. (2015). Τεύχος μελέτης, εξειδίκευσης, μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία». Στο *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
https://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/istoria_de.pdf Ανάκτηση: 23/11/2022
- Αλεξάκη, Ε. (2020). Η τέχνη ως ιστορία, ως καθημερινότητα και ως μνήμη: Αντιμνημειακές καλλιτεχνικές πρακτικές μνημόνευσης και επεξεργασίας του επώδυνου ιστορικού παρελθόντος. Το παράδειγμα των Τόπων της μνήμης, Βερολίνο, 1993. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής, (Επιμ.), *Για μια ΣΦΑΙΡΙΚΗ και ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* (σσ.386-421). Αθήνα: πεδίο.
- Αλεξάκη, Ε. (2023). Καλλιτεχνικές παρεμβάσεις, προφορικές ιστορίες και ιστορικά τεκμήρια: διασυνδέσεις σε εκθεσιακά-μνημονικά περιβάλλοντα για το δύσκολο παρελθόν. Στο Ν. Αποστολόπουλος, Γ. Κόκκινος, Ζ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Το MOG ως αντικείμενο μελέτης: Ιστοριογραφία, Τραυματική Μνήμη, Δημόσια Ιστορία, Ιστορική Εκπαίδευση*,(σσ.157-173) Βερολίνο: Freie Universität Berlin-Refubium,
https://refubium.fuberlin.de/bitstream/handle/fub188/39972/MOG_Tagungsband_Konferenz%2028.05.2022.pdf;jsessionid=183161BAA83D1C4AD2679E2C334E5AAB?sequence=1 Ανάκτηση: 10/7/2023
- Αλεξάκη, Ε. & Αλκαλάη, Α. (2023). Βιωμένες εικόνες, μνημονικές εικόνες. Πολυσημίες της εικόνας στα φωτογραφικά πορτρέτα και τις αφηγήσεις επιζώντων του Ολοκαυτώματος. Στο Π. Πετσίνη & Γ. Σταθάτος, (Επιμ.) *Φωτογραφία και ανθρωπολογική στροφή. Ελληνικές φωτογραφικές μελέτες II* (σσ.159-181).Αθήνα: εκδόσεις Κουκκίδα

- Αλκαλάη, Ν. (2010). Προτάσεις για μία βιωματική διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. *Πρακτικά 6^ο σεμιναρίου Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα. Αθήνα 2-3 Δεκεμβρίου 2010* (σσ.44-49). Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος. <https://rb.gy/wizpb> Ανάκτηση: 31/5/2022
- Αλκαλάη, Ν. (2017). Προτάσεις για μια βιωματική διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσω της τέχνης. Στο *20ο Σεμινάριο για Εκπαιδευτικούς. Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα, 9-11 Μαρτίου 2017* (σσ. 47-53). Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος. <https://tinyurl.com/26eztjrz> Ανάκτηση: 17/4/2023
- Ανδρίτσος, Γ. (2008). *Η Κατοχή και η Αντίσταση στις ελληνικές ταινίες μυθοπλασίας μεγάλου μήκους από το 1945 έως το 1981*. [Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/20831>
- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: πεδίο.
- Αποστολόπουλος, Ε. (2019). Ανθρωπόκαινο: η σημασία και η έννοια του όρου σε επιστημονικό και κοινωνικό επίπεδο. *Scientific journal articles*. <https://tinyurl.com/846axk92> Ανάκτηση: 2/11/2022
- Ασέρ, Α. (2005). Απόγονοι θυμάτων και θυτών: τραύματα της Ιστορίας. *Μηνιαία επιθεώρηση, 133*, 40-46. <https://tinyurl.com/5zzfkh5a> Ανάκτηση: 28/4/2023
- Βάιντα εναντίον Κατσίνσκι για τη σφαγή του Κατίν (2008, 5 Οκτωβρίου). *Καθημερινή*. <https://www.kathimerini.gr/world/300295/vainta-enantion-katsinski-gia-ti-sfagi-toy-katin/>
- Βακαλούδη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική της ιστορίας* [Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/37303>
- Βαρών-Βασάρ, Ο. (2018α). Ανακαλύπτοντας τα ναζιστικά στρατόπεδα. Στο *The books journal, 85*, 92-94. <https://tinyurl.com/4z9p32vx> Ανάκτηση: 25/4/2023

- Βαρών-Βασάρ, Ο. (2018β). Ο Κλωντ Λαντζμάν (1925-2018), η Shoah και η ιστορική μνήμη. *The books journal*. <https://booksjournal.gr/kritikes/2760-claude-lanzmann-shoah> Ανάκτηση: 18/7/2022
- Βέβης, Γ. (2019). Τι «είδαν» οι Γερμανοί κατακτητές στη χώρα μας. *Καθημερινή*. <https://www.kathimerini.gr/society/1049128/ti-eidan-oi-germanoι-katakhtites-sti-chora-mas/> Ανάκτηση: 27/9/2022
- Βερβενιώτη, Τ. (2006). Το ξυπόλητο τάγμα. Από τη «θερμή» δεκαετία του 40 στην ψυχοπολεμική μεταπολεμική κοινωνία. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.) «Πιάσε με, αν μπορείς...». *Η Παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 56- 79). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βλαχού, Μ., Κόκκινος, Γ., Κουνέλη, Ε., Κώστογλου, Α., Παπαδόπουλος, Σ., Σακκά, Β. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Γ. Κόκκινος, Μ. Βλαχού, Β. Σακκά, Ε. Κουνέλη, Α. Κώστογλου & Σ. Παπαδόπουλος. *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο* (σσ.177-273). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Βόγλης, Π. (2010). *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*. Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Βούρη, Σ. & Γατσωτής, Π. (2011). Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «ιστορία γενικής παιδείας» της γ' λυκείου (2007). *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 37-68. <https://tinyurl.com/spv9jkkc> Ανάκτηση: 30/4/2023
- Γαλανάκη, Ε. (2020). *Το Ξυπόλυτο Τάγμα: Μια διαχρονική ιστορία για το παιδί, το τραύμα, την αλληλεγγύη*. lifo.gr <https://www.lifo.gr/culture/cinema/xypolyto-tagma-mia-diahroniki-istoria-gia-paidi-trayma-tin-allileggyi> Ανάκτηση: 22/7/2022
- Γατσωτής, Π. (2017). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο Ολοκαύτωμα με την αξιοποίηση έργων τέχνης*. ISBN: 978-960-93-9319-5. <https://tinyurl.com/49a8vr95> Ανάκτηση: 20/8/2022

- Γατσωτής, Π. (2020α). *Η έκθεση «Τέχνη από το Ολοκαύτωμα» (2016)*. Στο Γ. Κόκκινος, Π. Κιμουρτζής & Μ. Καρασαρίνης (Επιμ.), *Ιστορία και Δικαιοσύνη* (σσ.340-358). Αθήνα: εκδόσεις Ασίνη.
- Γατσωτής, Π. (2020β). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα. <https://tinyurl.com/543cyx9h> Ανάκτηση: 20/8/2022
- Γιαλκέτσης, Θ. (2018, 18 Μαρτίου). Αλήθειες και ψέματα για τη σφαγή του Κατίν. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/nisides/143755_alitheies-kai-psemata-gia-ti-sfagi-toy-katin Ανάκτηση: 21/12/2022
- Γκίκας, Α. (2010, 18 Απριλίου). Το Κατίν, η προπαγάνδα και οι πρόθυμοι απολογητές των Ναζί. *Ριζοσπάστης*. <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=5601479> Ανάκτηση: 21/12/2022
- Δανιήλογλου, Α. (2020). *Ο κινηματογράφος ως διδακτικό εργαλείο για το μάθημα της Ιστορίας. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του* (Μεταπτυχιακή εργασία Ε.Α.Π.) <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46396> Ανάκτηση: 10/8/2022
- Δαφέρμου, Κ. (2008, 25 Νοεμβρίου). Οι αντιδράσεις των Πολωνών. *Το Βήμα*. <https://www.tovima.gr/2008/11/25/culture/oi-antidraseis-twn-polwnwn/> Ανάκτηση: 20/7/2022
- Δεκατρή, Ι. (2020). Η Ελλάδα στον Πόλεμο και στην Κατοχή: αθέατες όψεις και καθημερινή ζωή-Μια διδακτική πρόταση. Στο Γ. Κόκκινος, Π. Γατσωτής, (Επιμ.), *Για μια ΣΦΑΙΡΙΚΗ και ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ* (σσ. 349-385). Αθήνα: πεδίο
- Δεκατρή, Ι. (2021). Όλα τα μάτια στραμμένα στο Χαϊδάρι: Το στρατόπεδο Χαϊδαρίου και το προσκλητήριο της εκτέλεσης των 200 κρατουμένων την 1η Μάη 1944. Μια διδακτική προσέγγιση μέσα από προφορικές μαρτυρίες και πολυτροπικές πηγές. *Educationext*, 5, 87-108. http://educationext.gr/files/ednext_5o_teyxos_06_2021.pdf Ανάκτηση: 2/11/2022

- Δεκατρή, Ι. (χ.χ.). Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: Ελλάδα: Πόλεμος, Κατοχή, Αντίσταση, Απελευθέρωση (χρονογραμμή) <https://www.timetoast.com/timelines/1109082>
Ανάκτηση: 12/9/2022
- Δημακοπούλου, Α., Κόκκινος, Γ., Μπρεντάνου, Κ., Παπανδρέου, Ζ., Σακκά, Β. (2018). «Ερημη χώρα»: Ελλάδα 1946-49. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης Δ. (Επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ.333-427). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Δημοκίδης, Α. (2016). *Ποιος πόλεμος; Διασκέδαση! Είναι δυνατόν να ήταν αυτή η Θεσσαλονίκη κατά τη διάρκεια της Κατοχής;* Lifo.gr
<https://www.lifo.gr/culture/photography/poios-polemos-diaskedasi-einai-dynaton-na-itan-ayti-i-thessaloniki-kata-ti> Ανάκτηση: 27/9/2022
- Διαμαντής, Γ. (2021,12 Οκτωβρίου). 12 Οκτωβρίου 1944 – Η απελευθέρωση της Αθήνας και η αρχή του τέλους για την Κατοχή. *Τα Νέα*.
<https://www.tanea.gr/2021/10/12/istoriko-arxeio/12-oktovriou-1944-i-apeleytherosi-tis-athinas-kai-i-arxi-tou-telous-gia-tin-katoxi/> Ανάκτηση: 30/9/2022
- Δρίκου, Μ-Α. (2016). Διδασκαλία ενός συγκρουσιακού ιστορικού γεγονότος με την αρωγή της παιδικής λογοτεχνίας. *Εισήγηση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε. «Λογοτεχνία και Παιδεία», Ιωάννινα: 4-6 Νοεμβρίου 2016* (σσ. 1-13).
https://www.academia.edu/33042485/Διδασκαλία_ενός_συγκρουσιακού_ιστορικού_γεγονότος_με_την_αρωγή_της_παιδικής_λογοτεχνίας_pdf Ανάκτηση: 7/11/2022
- Δρουμπούκη, Α & Χανδρινός, Ι. (2014). (κείμενα-τεκμηρίωση) *Η Θεσσαλονίκη κατά τη γερμανική κατοχή, Συλλογή φωτογραφιών Βύρωνα Μήτου*. Αθήνα: ποταμός.
- Εγκεκριμένα κινηματογραφικά έργα από το Υπ. Παιδείας https://edu-gate.minedu.gov.gr/images/docs/theamata/egekrimena_2010.pdf Ανάκτηση: 20/5/2023

- Ελευθερίου, Π. Κ. (2015). *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο* (Μεταπτυχιακή εργασία ΑΠΘ) <https://ikee.lib.auth.gr/record/276454?ln=el>. Ανάκτηση: 12/11/2022
- Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Βερολίνου (2018). *MOG - Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα*. <http://www.occupation-memories.org/project/team/index.html>
Ανάκτηση: 20/10/2022
- Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ, Συστάδα: Β2.5, ΔΑΣΚΑΛΟΙ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.(2019). I.T.Y.E. & I.E.Π. <https://drive.google.com/file/d/1OBkvTAlk9h2PFkgy4brN9GiKDCcsaWO/view> Ανάκτηση: 26/5/2023
- Ερντέλια, Κ. (Επιμ.) & Κουλούρη, Χ. (διεύθυνση σειράς). (2005). *Εναλλακτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο Εργασίας 4: Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος*. Μαρκέτος, Σ (μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη https://www.jointhistory.net/download/gre/workbook4_gr.pdf Ανάκτηση: 30/3/2023
- Ζερβού, Α. (2020). *Ο Κινηματογράφος ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία, Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παν. Δυτ. Αττικής) <https://tinyurl.com/2s7ja8c7>
Ανάκτηση: 22/8/2022
- Ζουμπουλάκης, Ι. (2008, 25 Νοεμβρίου). Η θύελλα Κατίν σαρώνει το Βερολίνο. *Το Βήμα*. <https://www.tovima.gr/2008/11/25/culture/i-thyella-katin-sarwnei-to-berolino/> Ανάκτηση: 20/7/2022
- Η Αθήνα ελεύθερη, 12 Οκτωβρίου 1944 (χ.χ.). *Η πρώτη περίοδος της Κατοχής-Ο λιμός*. <https://tinyurl.com/y4w5vjdv> Ανάκτηση: 24/9/2022
- Η Αθήνα ελεύθερη, 12 Οκτωβρίου 1944 (χ.χ.). *ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ*. <https://tinyurl.com/yhhkzcsh> Ανάκτηση: 27/9/2022

- Η Αθήνα ελεύθερη, 12 Οκτωβρίου 1944 (χ.χ.). *Κατοχική οικονομία και κοινωνία*.
<https://tinyurl.com/s2txh3pb> Ανάκτηση: 28/9/2022
- Η Αθήνα ελεύθερη, 12 Οκτωβρίου 1944 (χ.χ.). *Αντίσταση και Δοσιλογισμός*.
<https://tinyurl.com/mye5a5rj> Ανάκτηση: 29/9/2022
- Η γερμανική κατοχή στην Αίγινα (χ.χ.). *Click ... στην Ιστορία*. <http://local.e-history.gr/pages/viewpage.action?pageId=11928024> Ανάκτηση: 27/9/2022
- Hulot, M. (2018). *Τι έτρωγαν οι Έλληνες στην κατοχή*; Lifo.gr.
<https://www.lifo.gr/tropos-zois/gefsi/ti-etrogan-oi-ellines-stin-katohi> Ανάκτηση:
28/9/2022
- Θεμελή, Ε. (2015). *Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία πανεπιστημίου Κρήτης) <https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/0/d/metadata-dlib-1459856377-119374-24340.tkl> Ανάκτηση: 20/5/2023
- Θεοδοσίου, Ν. (2002). *Πόλεμος και κινηματογράφος. Κινηματογραφικές γιγαντοαφίσες*. Έκδοση του Διεθνούς φεστιβάλ ντοκιμαντέρ Καλαμάτας 2002.
- Θεωρίες μάθησης των πολυγραμματισμών των Kalantzis & Cope,
<http://neamathisi.com/kalantzis-cope> Ανάκτηση: 10/4/2023
- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (1998). *Ο λιμός*.
http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/pigi02.html
Ανάκτηση: 25/10/2022
- iefimerida.gr. (2020). *12 Οκτωβρίου 1944-Όταν, σαν σήμερα, απελευθερώθηκε η Αθήνα από τους Γερμανούς, μετά από 1.264 μέρες κατοχής*.
<https://www.iefimerida.gr/ellada/12-oktobrioy-apeleytherothike-athina-apo-germanoys> Ανάκτηση: 30/9/2022
- Ιστορίες για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Εκπαιδευτική ιστοσελίδα: Διδακτικά σενάρια για το Γυμνάσιο και την Α' Λυκείου. <https://ww2istories.gr/index.php?id=6>
Ανάκτηση: 25/4/ 2023
- Καβάλα, Μ. (2015). Το ιστορικό τραύμα του Ολοκαυτώματος και η διαχείρισή του. Στο *Η καταστροφή των Εβραίων της Ελλάδας (1941-1944)* [Προπτυχιακό

εγχειρίδιο] (σσ.144-157). Κάλλιπος, Άνοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://hdl.handle.net/11419/4441> Ανάκτηση: 30/3/2023

Καβάλα, Μ. (χ.χ.) Ελλείψεις και πείνα στη Θεσσαλονίκη της Γερμανικής Κατοχής. Πρακτικές επιβίωσης και η σημασία τους.
https://hdoisto.gr/download.php?fен=seminars/meeting_0088_6304.pdf
Ανάκτηση: 30/9/2022

Κάββουρα, Δ. (χ.χ.) Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Διδακτική και Διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Μ.Σ «Θεωρία, Πράξη και αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου» ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.* <https://tinyurl.com/4ve7zhcz> Ανάκτηση: 20/9/2022

Καγγελάρη, Δ. (1999, Απρίλιος 25). Της Κατοχής και του Θεάτρου. Στο Ε. Τραΐου (Επιμ), *Αφιέρωμα “Η Αθήνα της Κατοχής”* (σσ.15-17). *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες.*

Καλασαρίδου, Σ. (2020). Λογοτεχνική εκπαίδευση και Ολοκαύτωμα στο Γυμνάσιο: Η ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία της «προσωπικής» ιστορίας. Στο Τ. Πετρίδης & Μ. Φραγκουλάκη (Επιμ.), *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική. Πρακτικά Διημερίδας (1-2 Νοεμβρίου 2019)* (σσ. 319-327). Αθήνα: ΟΙΕΕ.

Κανταρτζή, Ε. (2018). *9 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1941, Η ΜΕΡΑ ΠΟΥ ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΜΠΗΚΑΝΕ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.* Cityculture.gr <https://cityculture.gr/9-apriliou-1941-i-mera-poy-oi-germanoi-mpikane-sti-thessaloniki/> Ανάκτηση: 16/9/2022

Καράγιωργας, Γ. (1993). Οι τραγουδιστάδες της Λευτεριάς, Στο Χατζηπατέρας, Κ.Ν . & Φαφάλιου-Δραγώνα, Μ., *Μαρτυρίες 40-44, β' έκδοση.* Αθήνα: Κέδρος.

Καραμανώλη, Ε. (2017). Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση: ένα σενάριο διδακτικής στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου: Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση (24-26 Ιουνίου 2016) τομ. Α'* (σσ.284-294). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε και Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας.

Καραντώνα Γ. & Τσιλιμένη Τ. (2019). Η αξιοποίηση της ένατης τέχνης για την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.651>

ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΚΙ.ΝΕ.Τ.Ε
https://www.kinete.gr/?fbclid=IwAR1Yp2pP6Qplo88CP6s_mDUuYeEGxyAXp-dL7rQ8U0NdWYRbkoRBCDD5vw8 Ανάκτηση: 20/5/2023

Κογκούλη, Π. Ι. (2016). *Η διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* [Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/38138>

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2007). Το Ολοκαύτωμα. Θεωρητικό και ιστοριογραφικό πλαίσιο. Στο Γ. Κόκκινος, Μ. Βλαχού, Β. Σακκά, Ε. Κουνέλη, Α. Κώστογλου & Σ. Παπαδόπουλος, *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο Ελληνικό σχολείο* (σσ.15-88). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος, Γ. (2012). *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (2013). Το συμβούλιο της Ευρώπης και η μνήμη του Ολοκαυτώματος. Η έμφαση στην ιστορική εκπαίδευση της νέας γενιάς. *Στα Πρακτικά (ηλεκτρονικά) της διημερίδας: Ερμηνεύοντας την ιστορική εμπειρία του φασισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», 13-14 Μαρτίου 2013*. http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/drast_hist/fasismos_ekpaid/kokkinosgiorgos.pdf Ανάκτηση: 22/3/2022

Κόκκινος, Γ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης-θύτες και θύματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. (2018). Η βία στα σχολικά βιβλία Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι*

Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση (σσ.335-338). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος, Γ. (2020). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ.9-86). Αθήνα: πεδίο.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2018). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ.13-120). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π., Λεμονίδου, Ε., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π. (2013). Ο λευκός γάμος του παρόντος χρόνου με τη σχολική ιστορία στην Ελλάδα. Ο κινηματογράφος ως «από μηχανής θεός»; Πορίσματα έρευνας με φοιτητές και εκπαιδευτικούς. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σσ.24-80). Αθήνα: Ταξιδευτής

Κοκόλιας, Α. (2020, 18 Απριλίου). Ο Γλέζος, ο Σάντας, η σημαία και τρεις πατριώτες δικαστές. *Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/politiki/239704_o-glezos-o-santas-i-simaia-kai-treis-patriotes-dikastes Ανάκτηση: 16/9/2022

Κολετζικουόδη, Ε. (2004). *Οι οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κατοχής στην Ελλάδα, 1941-1942* (Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). <http://hdl.handle.net/11615/13351>

Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη, Χ., (2007). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα). Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου γενικής παιδείας (βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2014). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου Στ' Δημοτικού (βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

- Κομνηνού, Ε. (2020). *Άγγελος Παπαναστασίου - Η κρυφή του κάμερα στην κατοχή έστειλε τους Ναζί στη Νυρεμβέργη*. Flash.gr. <https://www.flash.gr/culture/1711210/aggelos-papanastasiou-i-kryfi-tou-kamera-stin-katoxi-esteile-tous-nazi-sti-nyremvergi-vid> Ανάκτηση: 22/7/2022
- Κοντοβά, Μ. Β. (2009). *Η βία στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Ιστορίας του Γυμνασίου: Έρευνα από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της ειρήνης* (Μεταπτυχιακή εργασία Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <http://ikee.lib.auth.gr/record/125339/files/GRI-2011-5998.pdf> Ανάκτηση: 20/4/2023
- Κοντορούση, Μ. (2014). *Οι συνταγές της πείνας στην Κατοχή*. news247.gr <https://www.news247.gr/weekend-edition/oi-syntages-tis-peinas-stinkatochi.6301257.html> Ανάκτηση: 28/9/2022
- Κοσμάς, Β. (2020). *Επίμαχα ζητήματα στη σύγχρονη ιστορία: η χαρτογράφηση των ιδεών 15χρονων μαθητών σχετικά με τις διαφορετικές αφηγήσεις για τις μετακινήσεις παιδιών στον ελληνικό εμφύλιο* [Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/38138>
- Κοτζιά, Μ. (2015). *Υγεία και πείνα την περίοδο της κατοχής* (Μεταπτυχιακή εργασία πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2982> Ανάκτηση: 12/9/2022.
- Κουλούρη, Χ. (2019). Γενική εισαγωγή. Στο Α. Καλιόνσκι & Ν. Μπούντακ (Επιμ.), Χ. Κουλούρη (γεν. επιμ. ελληνικής έκδοσης) & Φ. Κάραμποτ (μετάφραση). *Εγχειρίδια πηγών για τη διδασκαλία της Σύγχρονης Ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Τόμ. 1. Ο Ψυχρός Πόλεμος (1944-1990)* (σσ.13-17). Θεσσαλονίκη: Ένωση για τη Δημοκρατία στα Βαλκάνια.
- Κουτσογιαννόπουλος, Θ. (2009). *Κριτική: Κατίν*. Lifo.gr <https://www.lifo.gr/guide/cinema/katin> Ανάκτηση: 20/7/2022

- Κουτσογιώργου, Α. (2017). *Movie clips στην Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν. Αιγαίου) <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19261> Ανάκτηση: 10/10/2022
- Λεμονίδου, Ε. (2013). Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, ιστορία και ιστορική εκπαίδευση. Στο Α. Παληκίδης (Επιμ.), *Κριτικές Προσεγγίσεις του Ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση* (σσ.43-55). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Λεμονίδου, Ε. (2016). Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης [Κριτική του βιβλίου *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης-θύτες και θύματα*, του Γ. Κόκκινου], *Τα Ιστορικά*, 63, 257-264. Μέλισσα.
- Λεμονίδου, Ε. (2017α). *Η Ιστορία στη μεγάλη οθόνη: Ιστορία, κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Λεμονίδου, Ε. (2017β). Μαθαίνοντας για το ναζισμό μέσα από ταινίες μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης. Στο Α. Γεωργιάδου & Β. Δεμερτζή (Επιμ.), *Ο Ναζισμός: Το ολοκαύτωμα των αξιών* (σσ.117-128). Περιστέρι: Ι.Ν. Τραντάς – Ρόδον.
- Λεμονίδου, Ε. (2018α). Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ.201-246). Αθήνα: Ταξιδευτής
- Λεμονίδου, Ε. (2018β). Η έννοια της συμφιλίωσης στην ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, 167, 87-101. Αθήνα.
- Λεμονίδου, Ε. (2020α). Ιχνηλατώντας τη μνήμη του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου: από τη μεγάλη οθόνη στη σχολική αίθουσα. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια ΣΦΑΙΡΙΚΗ και ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, (332-348). Αθήνα: πεδίο.
- Λεμονίδου, Ε. (2020β). Αναπαραστάσεις του παρελθόντος: η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο *Πρακτικά Δημερίδας: Η Κλειώ πάει σχολείο Ι. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική (9-*

- 10 Νοεμβρίου 2018) (σσ.103-136). Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Λεμονίδου, Ε. & Δεκατρή, Ι. (2020). Οι «άλλοι» πεσόντες: Διδάσκοντας τον Μεγάλο Πόλεμο μέσα από ένα αντιηρωικό παράδειγμα. Στο Ι. Δεκατρή – Β. Σακκά (Επιμ.), *Ο Μεγάλος Πόλεμος. Πρακτικά Ημερίδας, 23 Φεβρουαρίου 2020* (σσ.63-90), Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (χ.χ) στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html Ανάκτηση: 24/6/2023
- Λιάκος, Α. (2020). *Ο ελληνικός 20ος αιώνας*. Αθήνα: Πόλις.
- Lifo.gr. (2016). *Σπάνιες φωτογραφίες ενός Γερμανού στρατιώτη από τη Θεσσαλονίκη της Κατοχής*. <https://www.lifo.gr/blogs/retronaut/spanies-fotografies-enos-germanoy-stratioti-apo-ti-thessaloniki-tis-katohis> Ανάκτηση: 16/9/2022
- Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Δ.Χ. (2019). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ
- Λούκος, Χ (2007). Η πείνα στην κατοχή. Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις». Στο Χρ. Χατζηιωσήφ – Πρ. Παπαστράτης (Επιμ), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα, τ. Γ2 . Γ2* (σσ.219-261). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λυκεσάς, Α. (2020, 25 Δεκεμβρίου). Κατάσκοποι και δωσίλογοι στην κατοχική Θεσσαλονίκη. *Εφημερίδα των Συντακτών*. https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/274389_kataskopoi-kai-dosilogoi-stin-katohiki-thessaloniki Ανάκτηση: 27/9/2022
- Magos, Κ. (2019). Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην διδασκαλία του Ολοκαυτώματος: Η περίπτωση της «Έρικα». *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.657>
- Mazower, Μ. (1994). *Στην Ελλάδα του Χίτλερ: η εμπειρία της Κατοχής*. Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

- Μανουσάκης, Β. (2014). *Οικονομία και πολιτική στην Ελλάδα του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου (1940-1944)* [διδασκαλική διατριβή στο ΑΠΘ]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/35430>
- Μαργαρίτης, Γ. (1999, Απρίλιος 25). Η μαύρη αγορά. Στο Ε. Τραΐου (Επιμ), Αφιέρωμα “Η Αθήνα της Κατοχής” (σσ.10-11). *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες*.
- Μαργαρίτης, Γ. (1999, Απρίλιος 25). Η κατοχική Αθήνα: Χρονολόγιο. Στο Ε. Τραΐου (Επιμ), Αφιέρωμα “Η Αθήνα της Κατοχής” (σσ.8-9). *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες*.
- Ματθιόπουλος, Ε. (2007). Οι εικαστικές τέχνες στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1940-1944. Στο Χρ. Χατζηιωσήφ & Πρ. Παπαστράτης (Επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα, τ. Γ2 . Γ2*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο *Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές, 8-9 Δεκεμβρίου* (σσ.7-21). Θεσσαλονίκη. <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf> Ανάκτηση: 10/10/2022
- Ματσακλίδης, Χ. (2021). *Ιστορική Ενσυναίσθηση και Τραυματικά Γεγονότα: Μια μελέτη περίπτωσης των αντιλήψεων των υποψήφιων δασκάλων* (Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2161> Ανάκτηση: 18/11/2022
- Μαυρογένη, Σ. (2016). *Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην Τέχνη*. tvxs.gr <https://tvxs.gr/news/taksidia-sto-xrono/o-b-pagkosmios-polemos-stin-texni>. Ανάκτηση: 9/7/2022.
- Μαυρομάτη, Μ. (2019). Διδασκαλία της ιστορίας με φιλμ μυθοπλασίας: αναπτύσσοντας τον κινηματογραφικό γραμματισμό και την ιστορική γνώση. *Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός"*. Αθήνα. https://www.researchgate.net/publication/331175039_Didaskalia_tes_istorias_me_philm_mythoplasias_anaptyssontas_ton_kinematographiko_grammatismo_kai_ten_istorike_gnose Ανάκτηση: 27/8/2022

- Μαυρομάτη, Μ. (2021). Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας στην Ελλάδα. *Νέος Παιδαγωγός*, 23, 363-375.
https://www.researchgate.net/publication/350399766_E_chrese_tou_kinematografhou_sto_mathema_tes_istorias_sten_Ellada_Neos_Paidagogos_23_363-375
 Ανάκτηση: 27/8/2022
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α.Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ.69-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2013). Στρατηγικές για την αξιοποίηση των πηγών και τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Στο Α. Παληκίδης (Επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου, από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση* (σσ.147-167). Αθήνα: επίκεντρο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ., Κόκκινος, Γ. & Κυρίτσης, Δ. (2018). Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος-Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ.273-297). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2018). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ.121-200). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μητσιάλη, Α. (2016). *Ξυπόλητοι ήρωες*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη
- Μηχανή του χρόνου (χ.χ.). *Cine stories: Η ζωή είναι ωραία. Ένας τίτλος εμπνευσμένος από μια φράση του Τρότσκι όταν περίμενε να τον δολοφονήσει ο Στάλιν. Το σενάριο βασίστηκε στην περιπέτεια του πατέρα Μπενίνι ...*
<https://www.mixanitouxronou.gr/h-zoi-ine-orea-enas-titlos-empnefsmenos-apo->

[mia-frasi-tou-trotski-otan-perimene-na-ton-dolofonisi-o-stalin-to-senario-vasistike-stin-peripetia-tou-patera-benini/](https://www.mixanitouxronou.gr/to-ksypolito-tagma-ta-orfana-pou-petaksan-sto-dromo-oi-germano-i-kataferan-na-epiviosoun-i-tainia-gia-ti-zoi-tous-stin-opoia-protagonistisan) Ανάκτηση: 19/7/2022

Μηχανή του χρόνου (χ.χ.). *Cine stories: “Το Ξυπόλητο Τάγμα”*. Τα ορφανά που πέταξαν στο δρόμο οι Γερμανοί και κατάφεραν να επιβιώσουν. Η ταινία για τη ζωή τους, στην οποία πρωταγωνίστησαν μεταπολεμικά...
<https://www.mixanitouxronou.gr/to-ksypolito-tagma-ta-orfana-pou-petaksan-sto-dromo-oi-germano-i-kataferan-na-epiviosoun-i-tainia-gia-ti-zoi-tous-stin-opoia-protagonistisan>- Ανάκτηση: 22/7/2022

Μηχανή του χρόνου (χ.χ.). *Οι Γερμανοί μπαίνουν στην Αθήνα και αρχίζει η μαύρη νύχτα της κατοχής. Το ξέσπασμα του Μουσολίνι επειδή οι Έλληνες δεν συνθηκολόγησαν μαζί του. Μαρτυρίες...* <https://www.mixanitouxronou.gr/27-apriliou-1941-i-germani-benoun-stin-athina-ke-archizi-i-mavri-nichta-tis-katochis-i-athinei-klinoun-ta-parathira-ke-i-angli-iposchonte-oti-tha-epistrepsoun/> Ανάκτηση: 16/9/2022

Μηχανή του χρόνου (χ.χ.). *27 Απριλίου 1941. Οι Γερμανοί μπαίνουν στην Αθήνα και αρχίζει η μαύρη νύχτα της κατοχής. Οι Αθηναίοι κλείνουν τα παράθυρα και οι Άγγλοι υπόσχονται ότι θα επιστρέψουν...*
<https://www.mixanitouxronou.com.cy/b-pagkosmios/27-apriliou-1941-i-germani-benoun-stin-athina-ke-archizi-i-mavri-nichta-tis-katochis-i-athinei-klinoun-ta-parathira-ke-i-angli-iposchonte-oti-tha-epistrepsoun/> Ανάκτηση: 16/9/2022

Μπακογιαννόπουλος, Γ. (2013). *Νύχτα και Καταχνιά*. Aiff.gr.
https://www.aiff.gr/carte_blanche_ston_gianni_mpakogiannopoulo/arthro/nyxta_kai_kataxnia-15374519/ Ανάκτηση: 17/7/2022

Μπενρουμπή – Αμπαστάδο, Λ. (1999). *Τα τετράδια της Λίνας. Ένα ντοκουμέντο από την κατοχή*. Θεσσαλονίκη: Καπάνι.

Μπουφέα, Α. (1999, Απρίλιος 25). Φως στο σκοτάδι. Στο Ε. Τραΐου (Επιμ), *Αφιέρωμα “Η Αθήνα της Κατοχής”* (σσ.18-20). *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες*.

- Μπρεντάνου, Κ. (2013). Πρόταση βιωματικής προσέγγισης του Ναζισμού. Στο Α. Παληκίδης (Επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου, από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση* (σσ.168-201). Αθήνα: επίκεντρο.
- Μπρεντάνου Κ. & Δημακοπούλου, Α. (2018). Βιωματικά εργαστήρια. Σπάζοντας τη σιωπή: Η διδασκαλία του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου ως βιωματική εμπειρία. Στο Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σσ.351-390). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Νάκου, Α. (2011). *Η κόλαση των παιδιών*. Αθήνα: Εστία.
- Νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην Ιστορία του Λυκείου (ΦΕΚ Β 5284/2021) http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388
Ανάκτηση: 23/3/2022
- Νεανικό πλάνο (χ.χ.). *Το ξυπόλητο τάγμα / The barefoot battalion*. <http://www.neanikoplano.gr/content/%CF%84%CE%BF%CE%BE%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%84%CE%AC%CE%B3%CE%BC%CE%B1-barefoot-battalion> Ανάκτηση: 22/7/2022
- Νικολαΐδου, Δ. (2020). *Η πείνα της Κατοχής στη νεοελληνική πεζογραφία. Από τη Γενιά του '30 στις μεταπολεμικές γενιές* (Μεταπτυχιακή εργασία Ε.Α.Π.). <https://www.apothesis.eap.gr/archive/item/73257> Ανάκτηση: 20/11/2022
- Νικολαΐδου, Ε. (2018). *Οι συνταγές της...πείνας. Η ζωή στην Αθήνα την περίοδο της Κατοχής*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.
- Nikolic, S. M. (2018). Μνήμη και αφήγηση του πολέμου στο Ξυπόλητο Τάγμα και την Προδοσία. *Modern Greek Studies (Australia and New Zealand)*, 19, 149-166.
- Ντεκάστρο, Μ. (2015). Η διδακτική του Ολοκαυτώματος. Στο Ruth Vander Zee, *Ερικά*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

- Ogdoo.gr. (χ.χ.). *ΝΙΞ ΦΑΪ!* - Τραγούδια της Πείνας και της Κατοχής. <https://www.ogdoo.gr/erevna/thema/niks-fai-tragoydia-tis-peinas-kai-tis-katoxis>
Ανάκτηση: 28/9/2022
- Παληκίδης, Α., Κόκκινος, Γ., Ανδρέου, Α. & Τραντάς Π. (2017), Μορφές βίας και πόλεμος στη διδασκαλία της Ιστορίας. *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 162, 46-74. <https://tinyurl.com/4j6u5fck> Ανάκτηση: 17/4/2023.
- Παληκίδης, Α. (2019). Διδάσκοντας Ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία. Στο Γ. Τσιγάρας, Ελ. Ναξίδου, Δ. Στρατηγόπουλος (Επιμ.), *ΑΝΑΠΙ ΚΟΣΜΟΣ. Τιμητικός Τόμος στον Καθηγητή Κωνσταντίνο Χατζόπουλο* (σσ.507-523). Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη/Ιωάννης Αρχ. Χαρπαντίδης. <https://tinyurl.com/yvhzd55f> Ανάκτηση: 1/5/2023
- Παληκίδης, Α. (2020α). *Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα: Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς*. Κέντρο Ψηφιακών Συστημάτων, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. <https://www.occupation-memories.org/downloads/MOG-odigos-gia-tous-ekpaidevtikous-gr.pdf> Ανάκτηση: 20/8/2022
- Παληκίδης, Α. (2020β, 20 Οκτωβρίου). Διδάσκοντας ιστορία σε συγκρουσιακές κοινωνίες: η περίπτωση της Κύπρου. *Παρατηρητής της Θράκης*. <https://www.paratiritis-news.gr/politismos/angelos-palikidis-epikouros-kathigitis-didaktikis-istorias-sto-tie-dpth/> Ανάκτηση: 6/1/2023
- Πανταζόπουλος, Γ. (2019). Πέντε σημεία της Αθήνας που θυμίζουν τα χρόνια της γερμανικής κατοχής. *Lifo.gr* <https://www.lifo.gr/now/athens/pente-simeia-tis-athinas-poy-thymizoyn-ta-hronia-tis-germanikis-katohis> Ανάκτηση: 27/9/2022
- Παπαδάκη, Α. (2017). Οι κινηματογραφικές ταινίες και η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ένα διδακτικό παράδειγμα στην Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Β΄ τόμος*, (σσ.142-152). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε και Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας, 2017. <http://www.kmaked.gr/site/images/praktika-synedriou2.pdf> Ανάκτηση: 20/8/2022

- Papamichos, J. (2008). *Cinema: KATIN του Αντρέι Βάντα (KATYN)*. myfilm.gr.
<https://m.myfilm.gr/article3613.html> Ανάκτηση: 20/7/2022
- Παπανδρέου, Ζ. (2021). “Η ζυγαριά έγειρε προς τη ζωή”-Διδασκαλία της άσκησης των αντιποίνων κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα σε ψηφιακό περιβάλλον. Στο 2021: Τόμος Πρακτικών 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), (σσ.672-682).
<https://doi.org/10.12681/online-edu.3278>
- Παπαστεφάνου, Γ. (2018, Οκτώβριος 27). *Κοντογιάννης Γιώργος-Ο σαλταδόρος*. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=eJVs9jw77Ww&ab_channel=%CE%93%CE%B9%CF%8E%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%82%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%86%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%85 Ανάκτηση: 30/9/2022
- Παράσχος, Κ. (1997). *Η κατοχή. Φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*. Αθήνα: Ερμής
- Πασχαλίδου, Χ. (2013). *Η δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας* (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
<https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.131683>
- Παυλίδης, Γ. (χ.χ). *Κινηματογράφος: Νύχτα και Καταχνιά*. Independent.gr.
<https://independent.gr/%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF%CF%82/%CE%BD%CF%8D%CF%87%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%AC> Ανάκτηση: 17/7/2022
- Πολυδωράκης, Γ. (2017). Τα Προγράμματα του IHRA: Πρακτικές Συμβουλές για την Εκπαίδευση του Ολοκαυτώματος. Στο 20ο Σεμινάριο για Εκπαιδευτικούς. Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα, 9-11 Μαρτίου 2017 (σσ. 37-46). Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος. https://www.jewishmuseum.gr/wp-content/uploads/2017/10/praktika_seminarioy.pdf Ανάκτηση: 17/4/2023

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ), ΑΘΗΝΑ 2018

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf Ανάκτηση: 20/12/2022

Πυριωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυρπυρής, (χ.χ.). Οι Έλληνες καλλιτέχνες στην κατοχή και στην Αντίσταση. <https://tinyurl.com/2ab73768> Ανάκτηση: 14/5/2023

Ραπτοπούλου, Σ. (2013). *Ιστορική μνήμη και κινηματογραφική καταγραφή: Ο Μεγάλος Πόλεμος στην Κινηματογραφική Παραγωγή 1939-2011* (Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1202/1/%CE%9C.%CE%95.%CE%A1%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%20%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91.pdf> Ανάκτηση: 14/6/2022

Ρηγόπουλος, Δ. (2015, 25 Οκτωβρίου). Άγγελος Παπαναστασίου, ο τολμηρός κινηματογραφιστής της Κατοχής. *Καθημερινή*. <https://www.kathimerini.gr/life/people/835878/aggelos-papanastasioy-o-tolmiros-kinimatografistis-tis-katochis/> Ανάκτηση: 22/7/2022

Σακκά, Β. (2001). Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδασκαλία της ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 105-121.

Σακκά, Β. (2013). Εμείς και οι «άλλοι»: η εμπειρία του ανεπαίσθητου εκφασισμού μιας κοινωνίας και η σύγχρονη συγκυρία. Στο Α. Παληκίδης (Επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση* (σσ.203-251). Αθήνα: επίκεντρο.

Σακκά, Β. (2018). Προσεγγίζοντας την Ιστορία του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου. Εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Γ. Κόκκινος - Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το*

τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση (σσ.338-351). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σακκά, Β. & Κορμά, Λ. (2020). Ο πόλεμος αλλιώς: Διδάσκοντας τον Μεγάλο Πόλεμο μέσα από διαφορετικές οπτικές. Στο Ι. Δεκατρή – Β. Σακκά (Επιμ.), *Ο Μεγάλος Πόλεμος. Πρακτικά Ημερίδας, 23 Φεβρουαρίου 2020* (σσ.91-147), Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Σακκά, Κ. (2007). Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, 122, 127-149.
<https://tinyurl.com/27mwjtw8> Ανάκτηση: 20/8/2022

Σκουλάτος, Β., Δημακοπούλος, Ν., Κόνδης, Σ. (1987). *Ιστορία Νεότερη Και Σύγχρονη Τεύχος Γ', Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Σκούρας, Φ., Χατζηδήμος, Α., Καλούτσης, Α., Παπαδημητρίου, Γ. (1991). *Συμβολή στη μελέτη της ψυχοπαθολογίας της πείνας, του φόβου και του άγχους. Από το ιατρικό χρονικό της Κατοχής, Αθήνα 1947*. Φωτομηχανική επανέκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Σπίτι της ευρωπαϊκής ιστορίας, Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος: Λιμός <https://historia-europa.ep.eu/el/monimi-ekthesi/i-eyropi-se-ereipia> Ανάκτηση: 20/10/2022

Stardling, R. (2001). *Η Διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ιστορίας του 20ου αιώνα. (Greek Version)*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494238> Ανάκτηση 10/11/2022

Symmachos. (2002). Greece fights on. Στο Κ.Ν. Χατζηπατέρας & Μ. Φαφαλιού-Δραγώνα, *Μαρτυρίες 41-44. Η Αθήνα της Κατοχής*, τόμος Α'. Αθήνα: Κέδρος.

Ταχτσής, Κ. (1980). *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα: Ερμής.

Tragoudiainfo. (2008, Ιούλιος 6). *Βασίλης Τσιτσάνης- Συννεφιασμένη Κυριακή*. [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=0av8kHT0wig&ab_channel=Tragoudiainfo
Ανάκτηση: 26/9/2022

- Τραΐου, Ε. (επιμ.). (1995, Οκτώβριος 29). Αφιέρωμα “Με τον φακό της Βούλας Παπαϊωάννου”. *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες*.
- Traverso, E. (2013). *Δια πυρός και σιδήρου. Περί του ευρωπαϊκού εμφυλίου πολέμου 1914-1945*. Ευαγγέλου Γ. (μετάφραση). Αθήνα: εκδόσεις Εικοστού Πρώτου.
- Τσακμάκης, Γ. Κ. (2012). *Η εικόνα του παιδιού στην ελληνική τηλεόραση και τον κινηματογράφο στις αρχές του 21ου αιώνα*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/31925>
- Υπουργική Απόφαση 80347/Δ2/2019, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3/06/2019 Β΄ τεύχος, αρ. φύλλου 2020, σελ. 22917-23042). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-80347-d2-2019.html> Ανάκτηση: 20/4/2023
- ΦΕΚ 303/Β΄ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)*. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> Ανάκτηση: 6/10/2022
- Ferro, M. (2001). *Κινηματογράφος και Ιστορία*. Μαρκέτου, Π., (μετάφραση). Πρόλογος: Σώτη Τριανταφύλλου. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Φεστιβάλ κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, (χ.χ.). *Σταυροί στο μέτωπο (Paths of Glory)* <https://www.filmfestival.gr/el/movie/movie/6452> Ανάκτηση: 16/7/2022
- Fountoukos. (2013, Ιούλιος 16). *Δημήτρη Γκόγκου - Του Κυριάκου το γαϊδούρι*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3yowVvDbwCE&ab_channel=Fountoukos Ανάκτηση: 26/9/2022
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κρητικός Γ.(μεταφραση). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα <https://shorturl.at/kGY39> Ανάκτηση: 20/5/2023
- Friedlander, S. (2019). *Σκέψεις για τον ναζισμό. Συνομιλίες με τον Stephane Bou*. Καράμπελας, Γ., (μετάφραση). Αθήνα: Πόλις.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). *Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός* [Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/33069>

Χαραλαμπίδης, Μ. (2012). *Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηπατέρας, Κ.Ν. & Φαφαλιού-Δραγώνα, Μ. (1999, Απρίλιος 25). Μάρτυρες και μαρτυρίες. Στο Ε. Τραΐου (Επιμ.), *Αφιέρωμα “Η Αθήνα της Κατοχής”* (σσ.25-29). *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες*.

Χριστιανόπουλος, Ν. (1999). *Θεσσαλονίκη ου μ' εθέσπισεν (αυτοβιογραφικά κείμενα)*. Θεσσαλονίκη: ΙΑΝΟΣ.

Χρονοπούλου, Γ.(χ.χ). Η εικαστική δημιουργία ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας – Η περίπτωση του Β' παγκοσμίου πολέμου. <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/second-world-war.pdf> Ανάκτηση: 20/2/2023

Ψηφιακό Αρχείο Μουσείου Μπενάκη, ΒΟΥΛΑ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ. https://www.benaki.org/index.php?option=com_collections&view=creator&id=102&collectionId=20&Itemid=162&lang=el Ανάκτηση: 29/9/2022

Ψηφιακή Πλατφόρμα Κινηματογραφικών Ταινιών για τα Σχολεία <https://www.cinedu-gfc.gr/> Ανάκτηση: 25/5/2023

B. Ξενόγλωσση

Ahmad, A., & Moreland, S. (Eds.). (2013). *Fear and Learning: Essays on the Pedagogy of Horror*. McFarland.

Alba, A. (2015). “Here there is no why”—so why do we come here? Is a pedagogy of atrocity possible? *Holocaust Studies*, 21(3), 121-138. <https://doi.org/10.1080/17504902.2015.1066055>

Andrzej Wajda <http://www.wajda.pl/en/filmy/katyn.html> Ανάκτηση: 21/12/2022

- Baron, A.M. (2006). *The Shoah on screen: Representing crimes against humanity (Vol. 1)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ben-Peretz, M. (2003). Identifying with Horror: Teaching about the Holocaust—A Response to Simone Schweber’s “Simulating Survival”. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 189-198. <http://www.savie.ca/SAGE/Articles/489-Ben-Peretz-2003.pdf>
Ανάκτηση: 17/4/2023
- Blake, L. (2008). *The wounds of nations: Horror cinema, historical trauma and national identity*. Manchester: University Press.
- Bondanella, P.& Pochioni. F. (2017). *A History of Italian cinema*. Bloomsbury.
- Chansel, D. (2001). *Europe on screen. Cinema and the teaching of history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Citizen, R.(2009). The Wounds of Nations: Horror Cinema, Historical Trauma and National Identity by Linnie Blake (book review) <https://www.sensesofcinema.com/2009/book-reviews/wounds-of-nations/>
Ανάκτηση: 10/7/2022
- Columbia University Press (χ.χ.). [Review of the book *Shocking Representation: Historical Trauma, National Cinema, and the Modern Horror Film*. Lowenstein,A.(2005)]. <http://cup.columbia.edu/book/shocking-representation/9780231132473> Ανάκτηση: 10/7/2022
- Council of Europe, History Teaching. In <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/accueil> & <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/list-of-recommendations> Ανάκτηση: 25/8/2022
- Crane, S.A. (2008). Choosing not to look: Representation, repatriation, and Holocaust atrocity photography. *History and Theory* 47 (3), 309–330. <http://www.jstor.org/stable/25478766> Ανάκτηση: 4/2/2022
- Crick, B. (Ed.) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report*. London: Qualification and Curriculum Authority.

<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf>. Ανάκτηση:
2/11/2022

Culbertson, E.A. (2016). A reflection on the use of iconic Holocaust resources. In S. Totten and S. Feinberg (Eds), *Essentials of Holocaust Education: Fundamental issues and approaches* (pp.131-146). New York: Routledge.

culture.pl. (χ.χ.). Andrzej Wajda. <https://culture.pl/en/artist/andrzej-wajda> Ανάκτηση:
21/12/2022

Darder, A. (2009). Imagining justice in a culture of terror: Pedagogy, politics, and dissent. In Macrine, S.L. (Ed.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics, and Public Life*. (pp. 151-166). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230100893_9

Dean, C.J. (2015). Atrocity photographs, dignity, and human vulnerability, *Humanity. An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development* 6(2), 239–264.
http://humanityjournal.org/wpcontent/uploads/2015/07/6.2.dean_.pdf
Ανάκτηση: 4/2/2023

Donnelly, D. (2014). Using feature films in teaching historical understanding: Research and practice. *Agora*, 49(1), 4-12.

Euforia, The Barefoot Bataillon. <http://euforia.tiff.gr/portfolio-item/the-barefoot-bataillon-teacher-guide/> Ανάκτηση: 22/7/2022

European Children's Film Association <https://www.ecfaweb.org/category/projects/>
Ανάκτηση: 25/8/2022

European Union Agency for Fundamental Rights (Fra). (2010). *Excursion to the past—teaching for the future: Handbook for teachers*
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf Ανάκτηση: 22/4/2023

Felman, S. & Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. London: Routledge.

FILM EDUCATION A USER' S GUIDE <https://filmeducationframework.eu/>

Ανάκτηση: 5/6/2023

Haydn, T. (2000). Teaching the Holocaust through History. In Davis, I. (Ed.), *Teaching the Holocaust. Educational dimensions, principals and practice* (pp.135-149). London: Continuum.

Hirsch, M. (2001). Surviving images: Holocaust photographs and the work of postmemory, *Yale, Journal of Criticism* 14 (1), 5-37.

https://lorienovak.com/pdfs/Hirsch_surviving_images.pdf Ανάκτηση: 26/4/2023

Holocaust Memorial Day Trust (HMDT). (χ,χ). *Guidelines for delivering Holocaust and genocide education on Holocaust Memorial Day.*

<https://www.hmd.org.uk/wp-content/uploads/2019/09/HMD-education-guidelines.pdf> Ανάκτηση: 17/4/2023)

Imber, S. (2013). The pedagogical approach to teaching the Holocaust.

https://www.holocaustcentre.org.nz/uploads/1/2/2/4/122437058/the_pedagogical_approach_to_teaching_the_holocaust_1_1.pdf Ανάκτηση: 17/4/2023

International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA).(2019). *Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust.*

<https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/2021-09/Recommendations%20for%20Teaching%20and%20Learning%20about%20the%20Holocaust%20%E2%80%93%20IHRA.pdf> Ανάκτηση: 6/1/2022

Izard, C.E. 1991. *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.

Karalis, V.(2012). *A history of greek cinema*. N.York: continuum.

Karalis, V.(2016). *Realisme in greek cinema*. London/N. York: I.B. Tauris & Co. Ltd

Kato, M. (2020). Armageddon and pedagogy of terror. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 836-837. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1676496>

Lanzagorta, M.(2013). BRINGING HORROR TO THE CLASSROOM WITH 'FEAR AND LEARNING' <https://www.popmatters.com/172552-fear-and-learning-essays-on-the-pedagogy-of-horror-2495748015.html>. Ανάκτηση: 2/11/2022

- Lecompte, J- M. (2001). *Teaching about the Holocaust in the 21st century*. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- Lenga, R. A. (2020). Seeing Things Differently: The Use of Atrocity Images in Teaching about the Holocaust. In Stuart Foster, Andy Pearce, Alice Pettigrew (Eds), *Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies* (pp.195-221). London: UCL Press.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues, *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201–1224.
- Lowenstein, A. (2005). *Shocking representation: Historical trauma, national cinema, and the modern horror film*. Columbia University Press.
- Linfield, S. (2010). *The Cruel Radiance: Photography and political violence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lysgaard, J. A., Bengtsson, S. & Laugesen, M. H. L. (2019). *Dark pedagogy: Education, horror and the Anthropocene*. Springer.
- Metzer, S-A. (2010). Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies* 101:3, 127-136.
<http://dx.doi.org/10.1080/00377990903284047>
- Miller, R. (2008). A Lesson in moral spectatorship. *Critical Inquiry*, 34(4), 706-728.
- Ontario Institute For Studies In Education (OISE) University Of Toronto. (2012). *Roger Simon: A generous friend, colleague and mentor remembered*.
https://www.oise.utoronto.ca/oise/News/rogersimon_20120919.html Ανάκτηση: 13/4/2023
- Organization of the American Historians (OAH) (2015). *Trauma and Trigger Warnings in the History Classroom: A Roundtable Discussion*.
<https://www.oah.org/tah/issues/2015/may/trauma-and-trigger-warnings-in-the-history-classroom/> Ανάκτηση: 20/3/2023.

- Phetteplace, E. (2010) *Speculative Realism: Resources on an emerging discipline* (χ.χ)
<https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/8388/8564> Ανάκτηση:
 2/11/2022
- Rüsen, J. (2006). The Visibility of History – Bridging the Gap between Historiography and Fine Arts. *Historein*, 5, 130-141 <https://doi.org/10.12681/historein.78>
- Rüsen, J. (2012). Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning. *Historein*, 8, 41–53.
<https://doi.org/10.12681/historein.36>
- Russo, J. (2014). Dead Letter: The Aesthetics of Horror.
<https://www.thecrimson.com/article/2014/10/28/arts-cover-horror-aesthetics/>
 Ανάκτηση: 10/7/2022
- Schweber, S. A. (2003). Simulating survival. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 139-188.
https://website.education.wisc.edu/sschweber/pub_pdfs/CURI3art.pdf
 Ανάκτηση: 17/4/2023
- Scribner, C.F. (2019). Sublime understanding: Cultivating the emotional past. In M.H. Gross and L. Terra (Eds), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative perspectives*. New York: Routledge.
<https://www.routledge.com/Teaching-and-Learning-the-Difficult-Past-Comparative-Perspectives/Gross-Terra/p/book/9780367582678#> Ανάκτηση:
 10/4/2023
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Sontag, S.(2003).*Regarding the pain of others*. New York: Picador
- Stoddard, J. D. & Marcus, A. S. (2010). More than "showing what happened": exploring the potential of teaching history with film. *The High School Journal*, 93(2), 83-90.

- Stoddard, J. D., Marcus, A. S. & Hicks, D. (Eds.). (2017). *Teaching difficult history through film*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781315640877>
- T.E.A.C.H. (2007). *Teaching Emotive and Controversial History 3-19. A Report*. London: The Historical Association.
<https://www.history.org.uk/files/download/784/1204732013> Ανάκτηση: 20/5/2023
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2023). *James Baldwin*.
<https://www.britannica.com/biography/James-Baldwin> Ανάκτηση: 5/6/ 2023.
- UNESCO. (2017). *Education about the Holocaust and preventing genocide. A Policy guide*. Education Sector – The Global Education 2030 Agenda.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248071/PDF/248071eng.pdf.multi>
Ανάκτηση: 17/3/2023
- Wassermann, J. (2011). Learning about controversial issues in school history: The experiences of learners in KwaZulu-Natal schools. *Journal of Natal and Zulu History*, 29(1), 131-157.
https://ukzndspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/8213/Wassermann_Johan_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Ανάκτηση: 30/4/2023.
- Whitney, A. (2014). Thinking/Feeling: Emotion, Spectatorship, and the Pedagogy of Horror. *CEA Forum*, 43(1), 37-61.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032478.pdf>. Ανάκτηση: 2/11/2022
- Zelizer, B. (1998). Covering atrocity in image. In *Remembering to forget: Holocaust memory through the camera's eye* (pp.86-104). Chicago: The University of Chicago Press. http://repository.upenn.edu/asc_papers/81 Ανάκτηση: 22/6/2022
- Zembylas, M. (2008). *The Politics of Trauma in Education*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and

emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

Zembylas, M. & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523779>

Φιλμογραφία

Από την τραγωδία της σκλαβωμένης Ελλάδος (Άγγελος Παπαναστασίου, 1941-1944).[Video]. YouTube.zootnikos. (2021, Οκτώβριος 26).

https://www.youtube.com/watch?v=TNPumM-w9bg&ab_channel=zootnikos

Ανάκτηση: 22/7/2022

Η απελευθέρωση της Αθήνας μέσα από τα επίκαιρα της εποχής.[Video]. YouTube.iefimerida.gr. (2018, Οκτώβριος 12).

https://www.youtube.com/watch?v=JJE69zLUFY&ab_channel=iefimerida.gr

Ανάκτηση: 30/9/2022

Ιστορικοί Περίπατοι: «Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα» | EPT. [Video]. YouTube. ERT. ΑΕ. (2018, Απρίλιος 26).

https://www.youtube.com/watch?v=2QwJ8HXsJOU&ab_channel=%CE%95%CE%A1%CE%A4%CE%91.%CE%95

Ανάκτηση: 25/9/2022

Katyn. [κινηματογραφική ταινία]. Wajda, A. (Σκηνοθέτης). (2007).

https://www.imdb.com/title/tt0879843/?ref=rvi_tt Ανάκτηση: 20/7/2022

La vita è bella. [Κινηματογραφική ταινία]. Benigni, R. (Σκηνοθέτης). (1997). Melampo Cinematographica, Cecchi Gori Group and Miramax Films.

<https://www.imdb.com/title/tt0118799/> Ανάκτηση: 19/7/2022

Night of the living Dead. [Κινηματογραφική ταινία τρόμου]. Romero, G. (Σκηνοθέτης). (1968). Image Ten. <https://www.imdb.com/title/tt0063350/> Ανάκτηση:

14/7/2022

Nuit et brouillard. [Κινηματογραφική ταινία]. Resnais, A. (Σκηνοθέτης). (1955).

<https://www.imdb.com/title/tt0048434/> Ανάκτηση: 17/7/2022

- Οι Γερμανοί ξανάρχονται*. [Κινηματογραφική ταινία]. Σακελλάριος, Α. (Σκηνοθέτης). (1947). Ένωση Συνεργαζόμενων Καλλιτεχνών. <https://greek-movies.com/movies.php?m=392> Ανάκτηση: 22/9/2022
- Οι Παρτιζάνοι των Αθηνών*. [Ταινία τεκμηρίωσης]. Βαρδαρός, Ξ. & Ξύδας, Γ. (Σκηνοθέτες). (2018). Ομάδα ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ.
- Οι Παρτιζάνοι των Αθηνών: ολόκληρο το ντοκιμαντέρ*. [Video]. YouTube. Ellinofreneia official. (2020, Μάρτιος 27). https://www.youtube.com/watch?v=AlaGFmnOjAI&ab_channel=EllinofreneiaOfficial Ανάκτηση: 16/9/2022
- Paths of Glory*. [Κινηματογραφική ταινία]. Kubrick, S. (Σκηνοθέτης). (1957). Bryna Productions, Harris-Kubrick Pictures Corporation. <https://www.imdb.com/title/tt0050825/> Ανάκτηση: 14/7/2022
- Προπαγανδιστικό βίντεο των Ναζί για τη ζωή στην Αθήνα το 1942*. [Video]. YouTube. Istories 4050. (2017, Δεκέμβριος 11). https://www.youtube.com/watch?v=VFROGgM6dQg&ab_channel=istories4050 Ανάκτηση: 25/9/2022
- SAW*. [Κινηματογραφική ταινία τρόμου]. Wan, J. (Σκηνοθέτης). (2004). Twisted pictures. <https://www.imdb.com/title/tt0387564/> Ανάκτηση: 14/7/2022
- Shoah*. [Κινηματογραφική ταινία]. Lanzmann, C. (Σκηνοθέτης). (1985) <https://www.imdb.com/title/tt0090015/> Ανάκτηση: 18/7/2022
- Το Ξυπόλητο Τάγμα*. [Κινηματογραφική ταινία]. Tallas, G. (Σκηνοθέτης). (1953). <https://www.imdb.com/title/tt0168487/> Ανάκτηση: 22/7/2022
- Το Ξυπόλητο Τάγμα/The Barefoot Bataillon - Γκρεγκ Τάλλας (1953) eng subs* [Video]. YouTube. Blow Up. (2017, Δεκέμβριος 4). https://www.youtube.com/watch?v=nM68HeP6zU0&ab_channel=BlowUp Ανάκτηση: 22/7/2022
- 1940. Μέρες Γερμανικής Κατοχής. Η καθημερινότητα των Ελλήνων* [Video]. YouTube. sxoliasmoi. (2013, Απρίλιος 13).

https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi

Ανάκτηση: 16/9/2022

Χρονικό της Εθνικής Αντίστασης: ο μεγάλος λιμός (4^ο επεισόδιο). [Ταινία τεκμηρίωσης].

Βογιάζος, Α. (Σκηνοθέτης). (1987). Τμήμα Επιμορφωτικών Εκπομπών ΕΡΤ.

<https://archive.ert.gr/33459/> Ανάκτηση: 17/9/2022

Ψηλά τα χέρια Χίτλερ. [Κινηματογραφική ταινία]. Μανθούλης, Ρ. (Σκηνοθέτης). (1961).

Τρούμπης Φιλμς. <https://www.imdb.com/title/tt0129325/> Ανάκτηση: 22/9/2022

Ψηλά τα χέρια Χίτλερ - Ροβήρος Μανθούλης. [Video]. YouTube. Blow Up. (2017, Νοέμβριος 3).

https://www.youtube.com/watch?v=VwPotWYxFbw&ab_channel=BlowUp

Ανάκτηση: 22/9/2022

Παράρτημα

Α. Χρονολόγιο της Κατοχής

1939 1.09.1939 Εισβολή Γερμανών στην Πολωνία, “κεραυνοβόλος πόλεμος”.
1940 28.10.1940 Επίθεση της Ιταλίας στην ελληνοαλβανική μεθόριο. Η Ελλάδα μπαίνει στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο Νοέμβριος 1940 Ο ελληνικός στρατός αναχαιτίζει τους επιδρομείς και περνά στην αντεπίθεση (14 Νοεμβρίου)
1941 Μάρτιος 1941 Εαρινή επίθεση των Ιταλών. Πολύνεκρες μάχες στο κεντρικό μέτωπο της Αλβανίας Απρίλιος 1941 Αιφνίδια επίθεση των Γερμανών σε Ελλάδα και Γιουγκοσλαβία (6 Απριλίου). Αναχώρηση κυβέρνησης Τσουδερού μαζί με τον βασιλιά Γεώργιο Β' για την Κρήτη και από εκεί για την Αγγλία. Μετά από τρεις ημέρες καταλαμβάνεται η Θεσσαλονίκη και στις 27 του μήνα τα πρώτα τμήματα της Βερμαχτ εισέρχονται στην Αθήνα. Έχει προηγηθεί βομβαρδισμός του Πειραιά (11 Απριλίου). Οι γερμανικές δυνάμεις σε λίγες εβδομάδες καταλαμβάνουν όλη τη χώρα. Στις 29 του μήνα ορκίζεται η πρώτη κατοχική κυβέρνηση Τσολάκογλου. Η Κρήτη θα παραδοθεί τελευταία μετά από ιστορική μάχη τον Μάιο του 1941. Διάρθρωση της χώρας σε τρεις Ζώνες Κατοχής: Γερμανική, Ιταλική και Βουλγαρική. Μάιος 1941 Ιδρύονται οι πρώτες οργανώσεις στην ύπαιθρο με πρωτοβουλία κομμουνιστών. Ο πρεσβευτής Άλτενμπουργκ ορίζεται εντεταλμένος πληρεξούσιος του Ράιχ στην Ελλάδα (4 Μαΐου). Αρχίζει η μάχη για την κατάληψη της Κρήτης (20 Μαΐου). 27.05.1941 Ολοκληρώνεται η Μάχη της Κρήτης. Καταστροφή της Κανδάνου. Ίδρυση της Εθνικής Αλληλεγγύης 30.05.1941 Ο Μανώλης Γλέζος και ο Απόστολος Σάντας υποστέλλουν τη γερμανική σημαία από την Ακρόπολη 22.06.1941 Οι Γερμανοί επιτίθενται στη Σοβιετική Ένωση Ιούλιος 1941 Ιδρύεται η οργάνωση ΥΒΕ στην Θεσσαλονίκη. Ξεκινά η δράση των αντάρτικων ομάδων "Όδυσσέας Ανδρούτσος" και "Αθανάσιος Διάκος" του ΚΚΕ στη Μακεδονία. Στις 16 Ιουλίου ιδρύεται το "Εθνικό Εργατικό Απελευθερωτικό Μέτωπο" (ΕΕΑΜ). Στη Μέση Ανατολή συγκροτείται η Ι Ταξιαρχία του αναδιοργανωμένου Βασιλικού Ελληνικού Στρατού Μέσης Ανατολής (ΒΕΣΜΑ) (19 Ιουλίου) 20.08.1941 Εκτελείται στο Επταπύργιο Θεσσαλονίκης ο Γεώργιος Πολυχρονάκης. Για πολλούς ο πρώτος εκτελεσμένος της Κατοχής 08.09. 1941

Έναρξη της πολιορκίας του Λένινγκραντ από τους Γερμανούς, μιας πολιορκία που κράτησε 872 μέρες μέχρι τις 27 Ιανουαρίου του 1944. Στη διάρκεια της πολιορκία σχεδόν ένα εκατομμύριο άνθρωποι πέθαναν από την πείνα και πάγωσαν ως μέρος μιας εσκεμμένης γερμανικής πολιτικής για τη μείωση του σοβιετικού πληθυσμού

09.09.1941

Ιδρύεται ο "Εθνικός Δημοκρατικός Ελληνικός Σύνδεσμος (ΕΔΕΣ)" από το Ναπολέοντα Ζέρβα

16.09.1941

Θεσμοθετείται ποινή θανάτου για αγορανομικά αδικήματα

27.09.1941

Ιδρύεται το "Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο" (ΕΑΜ)

28.09.1941

Εξέγερση Δοξάτου-Δράμας. Καταστέλλεται δύο ημέρες αργότερα από τους Βούλγαρους με περίπου 2.000 αμάχους νεκρούς

Οκτώβριος 1941

Κυκλοφορεί το πρώτο διάγγελμα του ΕΑΜ (10 Οκτωβρίου), Γερμανικές εκκαθαρίσεις και ολοκαυτώματα σε Κερδύλλια Σερρών (18 Οκτωβρίου), Μεσόβουνο Πτολεμαΐδας (23 Οκτωβρίου). Εκτέλεση 96 ατόμων στα χωριά Κλειστό, Κυδωνιά και Αμπελόφυτο Κιλκίς (25 Οκτωβρίου). Το τουρκικό πλοίο Κουρτουλούς μεταφέρει τα πρώτα τρόφιμα στη λιμοκτονούσα Αθήνα

7.12.1941

Ιαπωνική επίθεση στο Περλ Χάρμπορ και είσοδος των ΗΠΑ στον πόλεμο.

1942

Ιανουάριος 1942

Στις 8 Ιανουαρίου διαδηλώνουν οι ανάπηροι του αλβανικού πολέμου στους δρόμους της Αθήνας για την εξασφάλιση στοιχειωδών όρων επιβίωσης. Στις 21 Ιανουαρίου ναυαγεί το Κουρτουλούς.

Φεβρουάριος 1942

Κυκλοφορεί η ιδρυτική διακήρυξη του "Ελληνικού Λαϊκού Απελευθερωτικού Στρατού" (ΕΛΑΣ) στις 16 Φεβρουαρίου

20.03.1942

Πρώτη διεθνής βοήθεια με τρόφιμα φτάνει στην Αθήνα

25.03.1942

Διαδηλώσεις σε όλες σχεδόν τις πόλεις με αφορμή την εθνική επέτειο

Απρίλιος 1942

Στις 12 του μηνός ξεκινά δεκαήμερη απεργία των δημόσιων υπαλλήλων. Επιστρατεύονται οι ταχυδρομικοί και οι τηλεγραφητές. Στις 28 αποφασίζεται από τις εμπόλεμες πλευρές η μερική άρση του αποκλεισμού στην Ελλάδα. Στις 30 πραγματοποιείται η πρώτη τακτική άφιξη σουηδικών ατμοπλοίων με επισιτιστική βοήθεια για την Αθήνα.

Μάιος 1942

Ο Θανάσης Κλάρας (Άρης Βελουχιώτης) σχηματίζει την πρώτη ομάδα του ΕΛΑΣ στη Φθιώτιδα (22 Μαΐου)

11.07.1942

Δημόσιος εξευτελισμός 9.000 Ελλήνων Εβραίων ηλικίας 18- 45 στην πλατεία Ελευθερίας στη Θεσσαλονίκη- απαρχή του Ολοκαυτώματος στην πόλη. 4.000 εξ αυτών οδηγήθηκαν σε καταναγκαστικά έργα

20.07.1942

Επίσκεψη του Μουσολίνι στην Αθήνα

28.07.1942

Ο Ναπολέων Ζέρβας ιδρύει στην Ήπειρο τις "Εθνικές Ομάδες Ελλήνων Ανταρτών" (ΕΟΕΑ)

Αύγουστος 1942

Άφιξη του κατασκοπευτικού δικτύου ΜΙΔΑΣ 614 του Ιωάννη Τσιγάντε στις ακτές της Μάνης (1 Αυγούστου)

Σεπτέμβριος 1942

Στις 7 του μηνός πραγματοποιείται μεγάλη απεργιακή κινητοποίηση στην Αθήνα με αίτημα τη διανομή τροφίμων και την οργάνωση συσσιτίων. Η ομάδα του Άρη Βελουχιώτη εξοντώνει 35 Ιταλούς στη Ρεκά Γκιώνας (9 Σεπτεμβρίου). Ανατίναξη των γραφείων της δοσιλογικής ΕΣΠΟ στην Αθήνα από την ΠΕΑΝ (22 Σεπτεμβρίου). Οι πρώτοι Βρετανοί αλεξιπτωτιστές (Αποστολή Harling) πέφτουν στη Γκιώνα για να συνδεθούν με τους αντάρτες (30 Σεπτεμβρίου)

23.10. 1942

Μάχη του Ελ Αλαμίν και ήττα του Άξονα στην Αίγυπτο.

Νοέμβριος 1942

Στις 8 του μηνός πραγματοποιούνται συμμαχικές αποβάσεις στη γαλλική βόρεια Αφρική. Ανατίναξη της σιδηροδρομικής γέφυρας του Γοργοποτάμου από αντάρτες του ΕΛΑΣ, του ΕΔΕΣ και 12 Βρετανούς σαμποτέρ της Ομάδας Harling (25 Νοεμβρίου 1942).

02.12.1942

Παραίτηση Τσολάκογλου και αντικατάστασή του από τον Κωνσταντίνο Λογοθετόπουλο.

17.12.1942

Νέες απεργιακές κινητοποιήσεις στην Αθήνα με την οργάνωση του ΕΑΜ.

Δεκέμβριος 1942

Πανελλαδική Συνδιάσκεψη του ΚΚΕ στην Αθήνα(Κουκάκι). Το κόμμα είναι ήδη σημαντικός παράγοντας στην πολιτική ζωή της χώρας. Καταστροφή του παλαιού εβραϊκού νεκροταφείου της Θεσσαλονίκης. Χρήση των υλικών σε οικοδομές. Τα εβραϊκά καταστήματα και οι επιχειρήσεις κατάσχονται.

1943

Ιανουάριος 1943

Στις 1 Ιανουαρίου η κυβέρνηση των ΗΠΑ αναλαμβάνει τη χρηματοδότηση αποστολών τροφίμων στην Αθήνα μέσω του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού. Ο Ιωάννης Τσιγάντες πέφτει νεκρός στο κρησφύγετό του στην Πατησίων σε συμπλοκή με Ιταλούς καραμπινιέρους (14 Ιανουαρίου). Αρχίζει η απογραφή του εβραϊκού πληθυσμού της Θεσσαλονίκης.

04.02.1943

Εκτέλεση του αρχηγού της ΠΕΑΝ Κώστα Περρικού στην Καισαριανή. Συνθηκολόγηση μιας γερμανικής στρατιάς στο Στάλιγκραντ.

Φεβρουάριος 1943

Ίδρυση της "Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων" (ΕΠΟΝ). Στάση στις ελληνικές δυνάμεις της Μέσης Ανατολής (23 Φεβρουαρίου)

.Η κηδεία του ποιητή Κωστή Παλαμά εξελίσσεται σε αντικατοχική εκδήλωση (27 Φεβρουαρίου)

Φεβρουάριος 1943

Αρχή της εφαρμογής των αντισημικών «Νόμων της Νυρεμβέργης» στη Θεσσαλονίκη. Οι Εβραίοι της πόλης υποχρεούνται να συγκεντρωθούν στα δύο γκέτο που ορίζονται από τους Γερμανούς και να φέρουν το κίτρινο άστρο του Δαβίδ. Τους απαγορεύεται η χρήση του τηλεφώνου και των μέσων δημόσιας μεταφοράς, καθώς και η άσκηση επαγγέλματος. Αρχίζουν οι προετοιμασίες για τον εκτοπισμό τους με την άφιξη των Αλόις Μπρούνερ (Alois Brunner) και Ντήτερ Βισλιτσένου (Dieter

Wisliceny). Στη Θεσσαλονίκη υπηρέτησε, ως αξιωματικός της Βέρμαχτ, και ο Κουρτ Βαλντχάιμ, μετέπειτα Καγκελάριος της Αυστρίας και Γ.Γ. του Ο.Η.Ε. Αρχίζει ο σχεδιασμός του εκτοπισμού των Εβραίων της Βουλγαρικής Ζώνης Κατοχής.

04.03.1943

Ομαδική σύλληψη και εκτοπισμός των Εβραίων της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης από τους Βουλγάρους

05.03.1943

Μεγάλη διαδήλωση στην Αθήνα κατά της πολιτικής επιστράτευσης. Πολλοί νεκροί και τραυματίες.

06.03.1943

Η τριήμερη μάχη του Φαρδύκαμπου Σιάτιστας λήγει με την αιχμαλωσία ενός ολόκληρου ιταλικού τάγματος από τους Έλληνες αντάρτες

15.03.1943

Αναχωρεί ο πρώτος συρμός με 2.500 Εβραίους της Θεσσαλονίκης για το Άουσβιτς

Απρίλιος 1943

Ορκίζεται η τρίτη κατοχική κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Ιωάννη Ράλλη (6 Απριλίου). Ομαδική δραπέτευση 56 κρατουμένων στελεχών του ΚΚΕ από το σανατόριο "Σωτηρία" (6 Απριλίου). Ο ΕΛΑΣ εκτελεί 33 Γερμανούς αιχμαλώτους και κηρύσσει ουσιαστικά τον πόλεμο στη Βέρμαχτ (16 Απριλίου)

05.05.1943

Εκτόπιση Εβραίων Διδυμοτείχου, Νέας Ορεστιάδας και Σουφλίου.

10.06.1943

Μπαίνει σε εφαρμογή από τους αντάρτες και τη Βρετανική Στρατιωτική Αποστολή η Επιχείρηση Animals (Ζώα), αντιπερισπασμός για την απόβαση στη Σικελία

18.06.1943

Δημοσιεύεται ο Νόμος για τη συγκρότηση των Ταγμάτων Ασφαλείας

21.06.1943

Μάχη του ΕΛΑΣ με Γερμανούς στο Σαραντάπορο Ελασσόνας. 100 Γερμανοί σκοτώνονται και αιχμαλωτίζονται

25.06.1943

Διαδηλώσεις στην Αθήνα ενάντια στην τρομοκρατία και τις εκτελέσεις.

29.06.1943

Αρχή στρατολογίας των Ταγμάτων Ασφαλείας

10.07.1943

Διαδηλώσεις στην Αθήνα ενάντια στην επέκταση της ζώνης βουλγαρικής κατοχής. Συγκρούσεις με τους κατακτητές με θύματα νεκρούς και τραυματίες.

Ιούλιος 1943

Μάχη του ΕΛΑΣ με Ιταλούς στο Λεόντιο Αχαΐας (10 Ιουλίου). Συγκροτείται στο Περούλι Τρικάλων το Κοινό Γενικό Στρατηγείο Ανταρτών (ΚΓΣΑ) (18 Ιουλίου). Μάχες του ΕΔΕΣ με τους Ιταλούς στο Μακρυνόρος (14-22 Ιουλίου). Παναθηναϊκό συλλαλητήριο κατά της βουλγαρικής κατοχής διαλύεται βίαια από τους Γερμανούς. Πάνω από 70 νεκροί και τραυματίες (22 Ιουλίου)

10.08.1943

Αντιπρόσωποι των αντιστασιακών οργανώσεων μεταβαίνουν στο Κάιρο

8.09.1943

Συνθηκολόγηση της Ιταλίας. Αφοπλισμός και αιχμαλωσία Ιταλών στρατιωτικών από τους Γερμανούς

12.09.1943

Ξεκινούν συμμαχικές επιχειρήσεις στα νησιά του Αιγαίου

18.09.1943

4.635 Ιταλοί αιχμάλωτοι εκτελούνται από τους Γερμανούς στην Κεφαλλονιά

26.09.1943

Αρχίζει η μάχη για την ανακατάληψη της Λέρου από τους Γερμανούς

10.10.1943

Ο Στρατηγός Στρόοπ των Ες-Ες ανέλαβε τη διοίκηση της Ελληνικής Αστυνομίας, της Χωροφυλακής και των Ταγμάτων Ασφαλείας. Προετοιμασία της γενικής εκστρατείας ενάντια στην Αντίσταση

Εμφύλιος μεταξύ ΕΛΑΣ και ΕΔΕΣ στα βουνά της Ηπείρου

15.10.1943

Εξόντωση γερμανικού λόχου από τον ΕΛΑΣ στην Πάρνηθα

18.10.1943

Οι Γερμανοί εξαπολύουν τις μεγάλες εκκαθαριστικές επιχειρήσεις στην κεντρική Ελλάδα (Panther, Puma, Tiger)

22.11.1943

Ολοκληρώνεται η κατάληψη των νησιών του Αιγαίου από τους Γερμανούς. Εκτέλεση 118 ομήρων στο Μονοδένδρι Λακωνίας

13.12.1943

Σφαγή των Καλαβρύτων. 696 νεκροί

1944

Ιανουάριος 1944

Αντεπίθεση του ΕΔΕΣ. Ο ΕΛΑΣ απωθείται μέχρι τον Αχελώο (4 Ιανουαρίου). Μεγάλος βομβαρδισμός του Πειραιά από την αμερικανική αεροπορία. Πάνω από 600 νεκροί άμαχοι

15.02.1944

Διάσκεψη Μυρόφυλλου-Πλάκας. Ανακωχή του εμφυλίου ΕΛΑΣ και ΕΔΕΣ, καθορίζονται οι όροι της μεταξύ τους συνεργασίας και αποκηρύσσονται τα Τάγματα Ασφαλείας

08.03.1944

100 άτομα εκτελούνται στο Ελευθέριο Λάρισας

10.03.1944

Σχηματισμός της "Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ)"

23/ 25.3.1944

Συλλαμβάνονται οι Εβραίοι της Αθήνας, της Χαλκίδας, της Καστοριάς, των Ιωαννίνων, της Άρτας, της Πρέβεζας, της Λάρισας, των Τρικάλων και του Βόλου

01.04.1944

Ξεσπά το κίνημα του ναυτικού στη Μέση Ανατολή

05.04.1944

Σφαγή της Κλεισούρας Καστοριάς με 233 νεκρούς

14.04.1944

120 άτομα εκτελούνται στο Αγρίνιο από τα Τάγματα Ασφαλείας

17.04.1944

Ο ΕΛΑΣ διαλύει το αντάρτικο 5/42 Σύνταγμα Ευζώνων. Ο αρχηγός του, Δημήτριος Ψαρρός δολοφονείται

22.04.1944

Επιχείρηση Maigewitter στο Βέρμιο: Ολοκαύτωμα στους Πύργους Εορδαίας με 318 νεκρούς

25.04.1944

Εκτέλεση 135 ατόμων στον Καρακόλιθο Λιβαδειάς

26.04.1944

Ο Γεώργιος Παπανδρέου αναλαμβάνει πρωθυπουργός της εξόριστης κυβέρνησης

01.05.1944

Εκτελούνται 200 αντιστασιακοί και φυλακισμένα μέλη του ΚΚΕ στο σκοπευτήριο της Καισαριανής

Μάιος 1944

Μεγάλη μάχη ανταρτών της ΕΣΕΑ και Βουλγάρων στους Παπάδες Νέστου (10 Μαΐου). Διάσκεψη του Λιβάνου. Διαπραγματεύσεις για το σχηματισμό Κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας με πρωθυπουργό το Γεώργιο Παπανδρέου και συμμετοχή όλων των πολιτικών δυνάμεων (17 Μαΐου). Συμφωνία στις 20 Μαΐου και σύγκληση στο χωριό Κορυσχάδες της Ευρυτανίας του Εθνικού Συμβουλίου με εκλεγμένους εκπροσώπους από τις περισσότερες περιοχές της χώρας. Εκλογές της ΠΕΕΑ στην "Ελεύθερη Ελλάδα" για ανάδειξη εθνοσυμβουλίου (28 Μαΐου).

06.06.1944

Εκτέλεση 101 ομήρων στα Διαβατά Θεσσαλονίκης. Απόβαση συμμάχων στη Νορμανδία.

10.06.1944

Τα SS εξοντώνουν 223 άνδρες, γυναίκες και παιδιά στο χωριό Δίστομο Βοιωτίας

Ιούλιος 1944

Αύξηση των επιθέσεων των ανταρτών. Ο ΕΛΑΣ επιτίθεται σε Άμφισσα (1 Ιουλίου) και Αμφιλοχία (12-13 Ιουλίου) και ο ΕΔΕΣ στην αμυντική περίμετρο Πρέβεζας (5-6 Ιουλίου). Οι γερμανικές απώλειες τον Ιούλιο φτάνουν τους 500 νεκρούς και 780 τραυματίες

01.08.1944

Επίθεση του ΕΛΑΣ στο Βελεστίνο

05.08.1944

Οι Γερμανοί εξαπολύουν την εκκαθαριστική επιχείρηση Kreuzotter στην Κεντρική Ελλάδα. Εκατοντάδες αντάρτες και 130 Γερμανοί σκοτώνονται

17.08.1944

Μπλόκο Γερμανών και ταγμασφαλιτών στην Κοκκινιά (Νίκαια). 150 άτομα εκτελούνται. Μάχη του ΕΔΕΣ με Γερμανούς στη Μενίνα Θεσπρωτίας καταλήγει στην καταστροφή ενός γερμανικού λόχου

02.09.1944

Ολοκαύτωμα στο Χορτιάτη Θεσσαλονίκης. 246 νεκροί άμαχοι

14.09.1944

Εκτελούνται 104 στα Γιαννισά Πέλλας

9-24/9/1944

22 αεροπορικές επιδρομές στην Θεσσαλονίκη

26.09.1944

Συμφωνία της Καζέρτας. Οι αντάρτικες δυνάμεις του ΕΛΑΣ και του ΕΔΕΣ αναγνωρίζουν τη βρετανική στρατιωτική διοίκηση του Ρόναλντ Σκόμπι

12.10.1944

Εκκένωση των Αθηνών από τα γερμανικά στρατεύματα. Μεγάλες διαδηλώσεις του ΕΑΜ.

18.10.1944

Αφιξη της Κυβέρνησης Εθνικής Ενότητας στην Αθήνα

23.10.1944

Απελευθέρωση της Λάρισας

03.11.1944

Ο τελευταίος Γερμανός στρατιώτης περνά τα σύνορα της ηπειρωτικής Ελλάδας

03.12.1944

Δεκεμβριανά

Χειμώνας 1944-1945

Γνωστός ως **Χειμώνας της πείνας στην Ολλανδία** (στα ολλανδικά: **Hongerwinter**), στη διάρκεια του οποίου πέθαναν 18.000 με 22.000 άνθρωποι.

1945

02.05.1945

Η Γερμανία συνθηκολογεί άνευ όρων

02.09.1945

Συνθηκολόγηση Ιαπωνίας.

Πηγές:

♦ [Χρονολόγιο γεγονότων, MOG \(ανακτήθηκε 12/9/2022\)](#)

♦ Από το ένθετο «Επτά Ημέρες» Αφιέρωμα Καθημερινής της Κυριακής, «Η Αθήνα της Κατοχής», 25-06-1999

♦ Σπίτι της ευρωπαϊκής ιστορίας <https://soundcloud.com/houseeuropeanhistory/floor-3-55?in=houseeuropeanhistory/sets/i-eyropi-se-ereipia-floor-3&si=dbc3bc7eb58f4221a9f5aa13e6dca1fc> (ανακτήθηκε 12/9/2022)

❖ **Να δημιουργήσετε με τη βοήθεια του παραπάνω χρονολογίου μία χρονογραμμή στο timetoast (<https://www.timetoast.com>). Μπορείτε, εφόσον το επιθυμείτε, να εντάξετε και φωτογραφίες ή εξωτερικούς συνδέσμους, που αναφέρονται στα συγκεκριμένα γεγονότα, ύστερα από σχετική αναζήτηση στο διαδίκτυο.**

Β. Έτοιμη χρονογραμμή για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο:

<https://www.timetoast.com/timelines/1109082> (ανακτήθηκε 12/9/2022)

Γ. Χάρτης

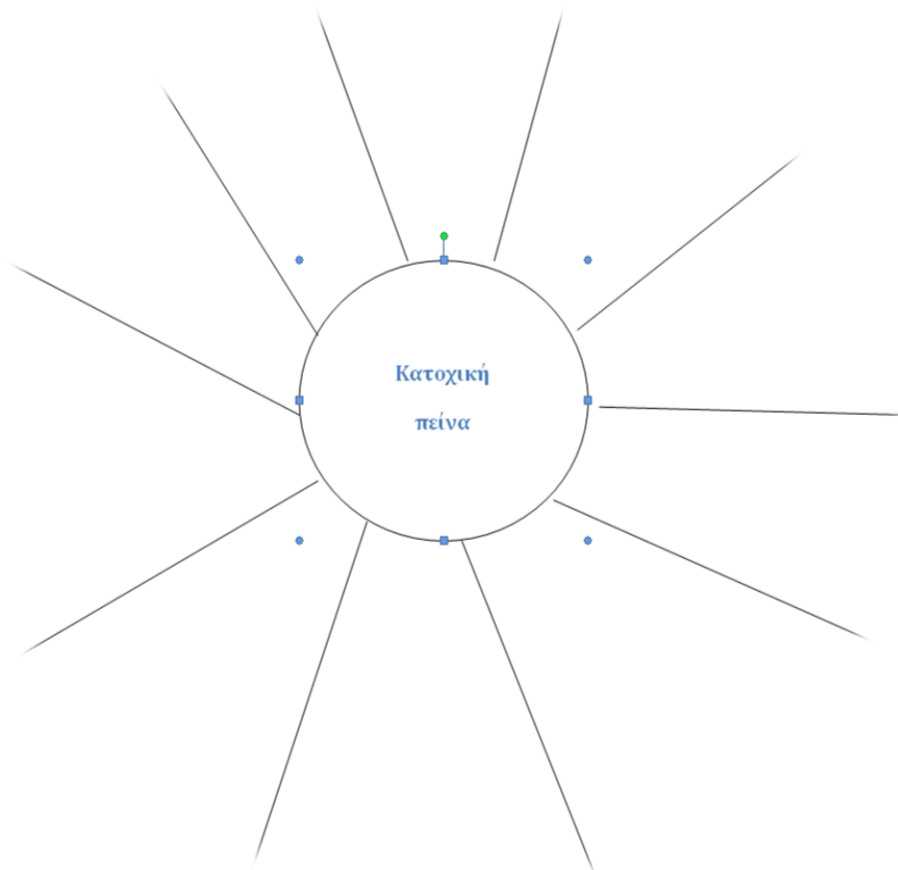


Πηγή: Κοτζιά, Μ. (2015). Υγεία και πείνα την περίοδο της κατοχής,σελ.7

❖ Αφού μελετήσετε τον παραπάνω χάρτη να σημειώσετε σε έναν πίνακα με τρεις στήλες ποιες περιοχές της Ελλάδας ήταν κάτω από την ιταλική, τη γερμανική και τη βουλγαρική διοίκηση.

ΙΤΑΛΙΚΗ ΚΑΤΟΧΗ	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΚΑΤΟΧΗ	ΒΟΥΛΓΑΡΙΚΗ ΚΑΤΟΧΗ

Δ. Σχήμα για τη δραστηριότητα της ιδεοθύελλας



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.- Φύλλα Εργασίας

Α. Η έναρξη της Κατοχής-1^{ος} φάκελος

Α.ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

9 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1941, Η ΜΕΡΑ ΠΟΥ ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΜΠΗΚΑΝΕ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Εικόνα 4: Γερμανικά άρματα μάχης στην παραλία της Θεσσαλονίκης. Στο περιθώριο του πολέμου: Η Θεσσαλονίκη της Κατοχής (1941-1944) μέσα από τη φωτογραφική συλλογή Βύρωνα Μήτου. Σάββατο 9 Απριλίου 2016. ΑΠΕ-ΜΠΕ/Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού/
Πηγή: <https://www.lifo.gr/retronaut/spanies-fotografies-enos-germanoy-stratioti-apo-ti-thessalonikis-katohis>, (ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 16/9/2022).



Εικόνα 5: Οι Γερμανοί παρελαύνουν στην πόλη της Θεσσαλονίκης μπροστά σε κάποιους κατοίκους της πόλης. Πώς σας φαίνεται η αντίδρασή τους; Πηγή: <https://cityculture.gr/9-apriliou-1941-i-mera-pou-oi-germanoι-mpikane-sti-thessaloniki/> (ανακτήθηκε 16/9/2022)



Εικόνα 6: Τα γερμανικά στρατεύματα μπροστά από το Διοικητήριο. Η είσοδος των Γερμανών πραγματοποιείται σε μια πόλη παγωμένη από τη σαστιμάρα. Οι περισσότεροι κάτοικοι της πόλης τους υποδέχονται με κλειστές πόρτες και κλειστά παντζούρια. Ο κόσμος έχει ταμπουρωθεί στα σπίτια του.

Πηγή: <https://cityculture.gr/9-apriliou-1941-i-mera-poy-oi-germano-i-mpikane-sti-thessaloniki/>
(ανακτήθηκε 16/9/2022)

Μαρτυρίες ανθρώπων από τη Θεσσαλονίκη

Κατά την είσοδο των Γερμανών, περιγράφει ο **Γιώργος Σταμπουλής**, ο σκοπός του παρατηρητηρίου του Λευκού Πύργου ήταν έτοιμος να πυροβολήσει μια γυναίκα που σκόπευε να προσφέρει μια ανθοδέσμη στον Γερμανό αξιωματικό. Με παρέμβασή του ο Σταμπουλής ματαίωσε το σχέδιο του σκοπού αποφεύγοντας πιθανά αντίποινα από τους Γερμανούς.

«Έφτασαν οι βρωμοφασίστες» είπε ο ένας στρατιώτης. Ο άλλος κρατούσε το τουφέκι, πλησίασε το παράθυρο του σαλονιού που έβλεπε στην οδό Τιμισκή.

-«Τα γουρουνία» μουρμούριζε. Κοίταζε από τα κουφωτά παντζούρια.

«Μπήκαν οι Γερμανοί» είπα.

Μετά τα τανκς ακούσαμε ένα τραγούδι και ένα ρυθμικό τρακ-τρακ σαν πέταλα αλόγων. Ψηλοί, στητοί άντρες, έξι-έξι στη σειρά, κτυπούσαν τις μπότες τους στην άσφαλτο με δύναμη. Πήγαιναν οι πρώτοι καμαρωτοί και σήκωναν το πόδι πιο ψηλά απ' όλους. Ο μεσαίος κρατούσε μια μεγάλη κόκκινη σημαία με μαύρο αγκυλωτό σταυρό.

Ο στρατιώτης με το τουφέκι είπα:

«Έτσι μου' ρχεται με τις δυο τελευταίες σφαίρες που' χω να τους τινάξω τα μυαλά στον αέρα».

«Ε! φρόνιμα» είπε ο άλλος. *Ξεφορτώσου αυτό το τουφέκι επιτέλους».*

(Λ. Μπενρουμή-Αμπαστάδο, Τα τετράδια της Λίνας. Ένα ντοκουμέντο από την κατοχή)



«[...] Η Εγνατία είχε γεμίσει από κόσμο, όχι πάρα πολύ βέβαια, αλλά τόσο ώστε να καταλάβει κανείς ότι κάτι πολύ σοβαρό συνέβαινε. Βέβαια, δεν φαινόταν τίποτε, αλλά είχε μαθευτεί ότι οι Γερμανοί ήταν ήδη στο Βαρδάρι και ότι σιγά σιγά θα περνούσαν από μπροστά μας για να κατευθυνθούν προς το στρατηγείο. Πράγματι, αφού περιμέναμε κάμποση ώρα, άρχισαν από μακριά να φαίνονται οι πρώτοι Γερμανοί.

Πρώτα πρώτα έρχονταν μια σειρά από μοτοσικλετιστές και ακολουθούσαν μετά κάποια μικρά αυτοκίνητα. Οι μοτοσικλετιστές ήταν αρκετοί. Γεμάτοι περηφάνια και φοβερά βλοσυροί, κορδωμένοι επάνω στις μοτοσυκλέτες τους, σωστοί κοσμοκαταχτητές. Έβλεπα

κάποιους κυρίους, που προσπαθούσαν να κρατηθούν και να μην κλάψουν· ταυτόχρονα έβλεπα και κάποιους άλλους που ετοιμάζονταν να χειροκροτήσουν. Και πράγματι χειροκρότησαν (...)

Εκεί λοιπόν που στεκόμουν στο πεζοδρόμιο της Εγνατίας με έκπληξη διαπίστωσα ότι δίπλα μου ακριβώς στέκονταν και ένα συνομήλικό μου κοριτσάκι, ξανθούτσικο με μπουκλάκια και βαστούσε στο χέρι του-μα πώς δεν το είχα προσέξει νωρίτερα- ένα μεγάλο στεφάνι. Δεν πήγε το μυαλό μου τόση ώρα να αναρωτηθώ, τι ήθελε αυτό το κοριτσάκι με το στεφάνι και περίμενε στον στύλο.

Όταν όμως είδα τον πρώτο μοτοσικλετιστή, ξαφνικά κατάλαβα: αυτός ο μοτοσικλετιστής είχε περασμένο στο λαϊμό του τουλάχιστον τρία στεφάνια. Στεφανωμένοι ήταν και οι άλλοι μοτοσικλετιστές με λιγότερα στεφάνια (...)

Ξαφνικά το κοριτσάκι, με απερίγραπτο θάρρος, εκεί που δεν το περίμενε κανείς, προχωράει μπροστά στον δρόμο, σταματάει στη μέση του δρόμου και αναγκάζει όλο το γερμανικό άγημα να σταματήσει. [...] Έδωσε το σύνθημα ο πρώτος, σταμάτησε όλο το άγημα, το κοριτσάκι με πολλή άνεση πήγε και κρέμασε στον λαϊμό του μοτοσικλετιστή το στεφάνι, εκείνος το φίλησε και κάποιοι από το πεζοδρόμιο χειροκρότησαν. [...] Τι ήταν να το δω αυτό! Με ζώσαν μαύρα φίδια. Ένας ολόκληρος κόσμος γκρεμίζονταν εκείνη τη στιγμή μέσα μου. Ένα κοριτσάκι στην ηλικία μου να στεφανώνει αυτούς τους ανθρώπους που έρχονταν να μας σκλαβώσουν!»

(Ντίνος Χριστιανόπουλος, *Θεσσαλονίκη ου μ' εθέσπισεν*)

Πηγή:<https://cityculture.gr/9-apriliou-1941-i-mera-poy-oi-germano-i-mpikane-sti-thessaloniki/>

(ανακτήθηκε 16/9/2022)



Παρακολουθήστε το ντοκιμαντέρ της ET2 «1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων», απόσπασμα 1':38-2':23.

https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi (ανακτήθηκε, 16/9/2022),

Β.ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΑΘΗΝΑΣ

27 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1941, Η ΜΕΡΑ ΠΟΥ ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΜΠΗΚΑΝΕ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ

Παρακολουθήστε το απόσπασμα (Αρχή-1':48) από το ντοκιμαντέρ «Οι παρτιζάνοι των Αθηνών». Στο τμήμα αυτό της ταινίας ακούγεται ταυτόχρονα και το τελευταίο ανακοινωθέν του Ραδιοφωνικού Σταθμού Αθηνών στις 27 Απριλίου, από τον Κώστα Σταυρόπουλο την ώρα που τα γερμανικά στρατεύματα εισέρχονταν στην Αθήνα.

https://www.youtube.com/watch?v=AlaGFmnOjAl&ab_channel=EllinofreneiaOfficial

(ανακτήθηκε 16/9/2022),

Και το ντοκιμαντέρ της ET2 «1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων¹²⁷», απόσπασμα 2':24-4':54

https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi

(ανακτήθηκε, 16/9/2022).

¹²⁷ Σε αυτό το επεισόδιο της σειράς ντοκιμαντέρ προβάλλεται μια σύνθεση οπτικοακουστικού αρχαιακού υλικού από την περίοδο της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα και κυρίως στην Αθήνα. Η πλειοψηφία των κινηματογραφικών λήψεων που αναφέρονται στην Αθήνα κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής πραγματοποιήθηκαν από τον Άγγελο Παπαναστασίου. Με μια μηχανή λήψης 16 χιλιοστών ο Άγγελος Παπαναστασίου κινηματογράφησε με μυστικότητα κατά τη διάρκεια της κατοχής σκηνές από την καθημερινότητα των πολιτών, αλλά κυρίως τις βαναυσότητες των κατακτητών σε βάρος τους.



Εικόνα 7 Οι πρώτες γερμανικές μονάδες διασχίζουν τη Βασιλίσσης Σοφίας, σε μια πόλη άδεια από ανθρώπους. Η μεγάλη νύχτα της Κατοχής αρχίζει. Κυριακή 27-4-1941.

Πηγή:<https://www.mixanitouxronou.gr/27-apriliou-1941-i-germani-benoun-stin-athina-ke-archizi-i-mavri-nichta-tis-katochis-i-athinei-klinoun-ta-parathira-ke-i-angli-iposchonte-oti-tha>(ανακτήθηκε 16/9/2022)

Μαρτυρίες ανθρώπων από την Αθήνα

Ο Ιωάννης Αντωνακέας ανακάλεσε στη μνήμη του τις ημέρες που η πρωτεύουσα ζούσε «περιμένοντας τους βαρβάρους»: «Ζήσαμε τη Μεγάλη Εβδομάδα με κατήφεια. Μαθαίναμε από τις εφημερίδες την κάθοδο των Γερμανών. Στρυμόνας, Θερμοπύλες και τώρα εμείς». Στις 25 Απριλίου οι κεντρικοί δρόμοι της Αθήνας είχαν γεμίσει από ατέλειωτες φάλαγγες βρετανικών οχημάτων με ταλαιπωρημένους στρατιώτες που έπαιρναν αργά τον δρόμο προς την Κόρινθο κάτω από μια «βροχή» λουλουδιών, τις επευφημίες των Αθηναίων, ευχές εκατέρωθεν για «καλή αντάμωση» και ... υποσχέσεις από την πλευρά των Βρετανών....

Ο Ανδρέας Σταματόπουλος, ήταν αυτόπτης μάρτυρας: «Έτυχε να βρίσκομαι στην Αθήνα με την οικογένειά μου όταν οι Γερμανοί μπήκαν στην πόλη. Μέναμε στο ξενοδοχείο City Palace της οδού Σταδίου. Η νύκτα της 26/27 Απριλίου ήταν ένας αληθινός εφιάλτης, καθώς όλοι μας γνωρίζαμε ότι τα γερμανικά στρατεύματα είχαν φθάσει στα προάστια της πρωτεύουσας ...Όταν ξημέρωσε, γύρω στις οκτώ, ένας θόρυβος μηχανής ακούστηκε από τον δρόμο μπροστά από το ξενοδοχείο. Μια γκρίζα στρατιωτική μοτοσικλέτα που έφερε διπλωμένη πίσω από το κάθισμα του οδηγού μια κόκκινη σημαία με εμφανή τη μαύρη σβάστικα, πέρασε με ταχύτητα από την περιοχή της πλατείας Ομονοίας προς το Σύνταγμα. Ξαφνικά όλοι αισθανθήκαμε έναν κόμπο να πνίγει τον λαιμό μας. Είχαμε πλέον κατοχή!...».

Ο καιρός ήταν μουντός, ανάλογος με τη διάθεση των Αθηναίων: «Έτυχε να είναι ημέρα συννεφιασμένη, ημέρα θλιβερή» θυμάται **ο Ιωάννης Αντωνακέας**.

«Ο κόσμος κλείστηκε στα σπίτια του, έχοντας κλειστά ακόμη και τα παράθυρα. Η Αθήνα ήταν μια έρημη πόλη και όχι βέβαια από φόβο, αλλά σαν ένδειξη διαμαρτυρίας και περιφρόνησης. Εγώ έχοντας την περιέργεια της ηλικίας μου (ήμουν μόλις 13 ετών) παρακολουθούσα τα συμβαίνοντα από τις γρίλιες. Κάποια στιγμή ακούστηκε θόρυβος. Γερμανική μηχανοκίνητη φάλαγγα κατηφόριζε την Ακαδημίας και μπήκε στην πλατεία Κάνιγγος, που τότε είχε κυκλική κυκλοφορία. Έκανε στάση στην πλατεία ... Οι Γερμανοί στρατιώτες ορμούσαν στις γύρω νεραντζιές, έκοβαν νεράντζια και τα έτρωγαν! Ποιος ξέρει γιατί έγινε αυτό, ίσως να τα πέρασαν για πορτοκάλια...» (**Ιάκωβος Βαγιάκης**).

Πηγή:<https://www.mixanitouxronou.com.cy/b-pagkosmios/27-apriliou-1941-i-germani-benoun-stin-athina-ke-archizi-i-mavri-nichta-tis-katochis-i-athinei-klinoun-ta-parathira-ke-i-angli-iposchonte-oti-tha-epistrepsoun/> (ανακτήθηκε 16/9/2022)



Εικόνα 8: Έπαρση της σβάστικας στον Ιερό Βράχο. Η πλειοψηφία των Αθηναίων αντιλήφθηκε την παράδοση της πόλης όταν στις εννέα παρά τέταρτο το πρωί υψώθηκε στην Ακρόπολη η σημαία με τον αγκυλωτό σταυρό. Πηγή: https://www.efsyn.gr/politiki/239704_o-glezos-o-santas-i-simaia-kai-treis-patriotes-dikastes (ανακτήθηκε 16/9/2022)

◆Δραστηριότητα

Αφού μελετήσετε το υλικό του 1^{ου} φακέλου, που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ, να φανταστείτε ότι είστε ανάμεσα στους ανθρώπους που έζησαν την είσοδο των κατοχικών στρατευμάτων στην πόλη της Θεσσαλονίκης ή της Αθήνας. Αφού προσδιορίσετε τον τόπο όπου βρισκόσασταν την στιγμή που είδατε τα γερμανικά στρατεύματα (π.χ. μέσα από τις γρίλιες του σπιτιού μου, στην παραλία της Θεσσαλονίκης, στην πλατεία Συντάγματος στην Αθήνα κ.λπ.) να καταγράψετε στο ημερολόγιό σας τις σκέψεις, τις αγωνίες, τους φόβους και τα γενικότερα συναισθήματα που νιώσατε εκείνη τη στιγμή. Η εργασία είναι ομαδική, ωστόσο θα χρησιμοποιήσετε το α'ενικό πρόσωπο στο κείμενό σας. Στη συνέχεια κάθε ομάδα θα διαλέξει ένα μέλος της για να διαβάσει το κείμενο στην ολομέλεια. Τέλος θα ακολουθήσει συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, με τη συμμετοχή και του/της εκπαιδευτικού, για αυτές τις πρώτες μέρες της Κατοχής.

B. Τα αίτια του κατοχικού λιμού-2^{ος} φάκελος

Κείμενα 1^{ης} Ομάδας

- ◆ [...] Η ελληνική οικονομία, και πριν την περίοδο της Κατοχής, είναι εξαρτημένη, η παραγωγή περιορισμένη και η χώρα είναι αναγκασμένη να εισάγει σημαντικό ποσοστό των απαραίτητων για αυτήν ειδών διατροφής καθώς η εγχώρια παραγωγή καλύπτει το 80% των αναγκών του πληθυσμού. Το 1938 η Ελλάδα εισάγει το 38% των αναγκών της σε σάρι, το 26% σε όσπρια και το 21% σε κρέας.

[...] Προπολεμικά ακόμη, η μέση στάθμη του επιπέδου διαβίωσης του πληθυσμού χαρακτηρίζεται χαμηλή, μεγάλο τμήμα του αγροτικού πληθυσμού τρέφεται με τροφές που δίνουν θερμίδες κατά μέσο όρο 30% κάτω από αυτό που η Κοινωνία των Εθνών κρίνει ως ελάχιστο απαιτητό όριο.

Ελένη Νικολαΐδου «Συνταγές της... πείνας. Η ζωή στην Αθήνα την περίοδο της Κατοχής – Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα 2018, σ.13-14

- ◆ [...] Η σοδειά της προηγούμενης χρονιάς (1940), λόγω της επιστράτευσης και των αναστατώσεων του πολέμου, ήταν μικρή και δεν επαρκούσε για τη διατροφή του πληθυσμού. Άλλωστε, η Ελλάδα δεν ήταν αυτόνομη διατροφικά ούτε σε καιρό ειρήνης. Η κατάληψη της Ελλάδας ήταν μια εικόνα χάους από πολλές απόψεις. Πρόσφυγες από τις βομβαρδισμένες πόλεις διασταυρώνονταν με τους περίπου 150.000 πρόσφυγες από τη βουλγαροκρατούμενη ζώνη, ακόμη και με πρόσφυγες από τη Γιουγκοσλαβία. Οι περισσότεροι κατευθύνονταν στις μεγάλες πόλεις, όπου μαζί με πολλούς στρατιώτες και αναπήρους του διαλυμένου στρατού δημιουργούσαν δίπλα στο επισιτιστικό πρόβλημα που προκάλεσε η παράλληλη κατάρρευση και του κράτους και της αγοράς ένα οξύ προσφυγικό πρόβλημα, που δεν μπορούσε να αντιμετωπιστεί από το κράτος.

Λιάκος, Α.(2020).Ο ελληνικός 20^{ος} αι, εκδ.Πόλις, σ.204

- ◆ [...] Το πρώτο σημαντικό πλήγμα στην επάρκεια της αθηναϊκής αγοράς σε προϊόντα προκλήθηκε από το μαζικό κύμα κατανάλωσης που εκδηλώθηκε τις τελευταίες εβδομάδες πριν την κατάληψη της πόλης από το γερμανικό στρατό. Οι Αθηναίοι βλέποντας τους Βρετανούς και Νεοζηλανδούς συμμάχους να αποχωρούν διερχόμενοι τους δρόμους της πόλης με προορισμό την Πελοπόννησο, προεξόφλησαν τις εξελίξεις προβαίνοντας σε μαζικές αγορές προϊόντων. Από την πρώτη κιόλας φάση εκδήλωσης του επισιτιστικού προβλήματος παρουσιάστηκαν τάσεις κερδοσκοπίας, που αργότερα θα λάμβαναν τεράστιες διαστάσεις μέσα στις έκτακτες συνθήκες της στρατιωτικής κατοχής. Αυτοί που εξασφάλισαν ένα μικρό απόθεμα προϊόντων τις ημέρες εκείνες στις καθηλωμένες τιμές του 1939, το αξιοποίησαν κατά τη διάρκεια της Κατοχής συσσωρεύοντας όλο και μεγαλύτερα κεφάλαια, κυρίως με τη μορφή ακίνητης περιουσίας.

Σύμφωνα με Υπόμνημα του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών προς την Κυβέρνηση και τον Υπουργό Οικονομικών με ημερομηνία 25-8-1942 «Περί της σημερινής εσωτερικής οικονομικής κρίσεως, των εσωτερικών οικονομικών φαινομένων και της έναντι αυτών πραγματικής θέσεως του Εμπορίου και της Βιομηχανίας»:

«Είναι ο ψυχολογικός δικαιολογημένος πανικός, όστις κατέλαβε τον Ελληνικόν Λαόν δεκαπέντε ημέρας προ της καταστροφής, της συντελεσθείσης δια της κατοχής των Αθηνών. Δια του πανικού αυτού εξαπελύθη πρωτοφανής αγοραστική κίνησις πανελληνίου μορφής, ήτις, εντός ελαχίστου χρονικού διαστήματος, εσάρωσε

κυριολεκτικός την αγοράν εις τιμάς αυστηρώς καθηλωμένας εις τα επίπεδα της 22ας Αυγούστου του 1939. Αλλ' η αγοραστική αυτή κίνησις δεν περιορίσθη μόνον μεταξύ του πραγματικού καταναλωτικού κοινού, αλλ' επεξετάθη και εις πάσης φύσεως κερδοσκόπους εκτός του Εμπορίου και της Βιομηχανίας ευρισκομένους, οίτινες προέβαιναν εις επενδύσεις των ρευστών των επί σκοπώ μελλοντικής κερδοσκοπίας. Είναι κατά το πλείστον εκείνοι, που τροφοδοτούν σήμερον τα διάφορα υπαίθρια καταστήματα των πλανοδίων που έχουν πλημμυρίση τους κεντρικούς δρόμους των Αθηνών και λειτουργούν αθεμίτως υπό τα όμματα των Αρχών, απηλλαγμένα φόρων και βαρών, γενικών εξόδων και ενοικίου, υπαλληλικού προσωπικού και πολυποικίλων εμπορικών υποχρεώσεων.»

Χαραλαμπίδης, Μ. (2012). *Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα*.
Αθήνα : Αλεξάνδρεια. σ.93-94

Κείμενα 2^{ης} Ομάδας

- ◆ Η είσοδος των Γερμανών στην Αθήνα και η Κατοχή της χώρας χειροτερεύουν σημαντικά τα δεδομένα σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Αποκλειστικός κυρίαρχος ρυθμιστής της οικονομικής ζωής της χώρας είναι ο κατακτητής και οι συνεργάτες τους. Μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα οι ελλείψεις των ειδών διαβίωσης, η απογείωση των τιμών στην αγορά είναι σε ημερήσια διάταξη και το οικονομικό χάος δεν αργεί να επικρατήσει στην Ελλάδα. Στην «Έκθεση Σμπαρούνη» φαίνονται οι χιλιάδες τόνοι εμπορευμάτων και προϊόντων που πήραν οι Γερμανοί μόλις μπήκαν στη χώρα:

ΠΡΟΪΟΝΤΑ	ΤΟΝΟΙ
Καπνά	110.622
Καφές	1.435
Σύκα	4.000
Σταφίδα σουλτανίνα	35.000
Σταφίδα κορινθιακή	146.000 (παλιά και νέα εσοδεία)
Ρύζι	2.520
Ζάχαρη	1.143 και 15.000 σάκοι
Έρια	1.415 δέματα
Βαμβάκι	6.500
Ελαιόλαδο	10.000
Κολοφώνιο	Ολόκληρη η σοδειά
Ρητίνη	Ολόκληρη η σοδειά
Πυρηνέλαιο	8.000
Κασσίτερος	76
Δέρματα	2.550 και 731 δέματα
Λίπος	1.009
Γαϊάνθρακες	10.157
Κουκούλια	200
Παλιοσίδηρα	5.000

Άπαντα τα λοιπά αποθέματα βιομηχανιών και χονδρικού εμπορίου ως επίσης και το μεγαλύτερο μέρος αποθεμάτων λιανικού εμπορίου
 ΠΗΓΗ: Αι δαπάναι της Ελλάδος, έκθεσις υποβληθείσα υπό Αθανασίου Ι. Σμπαρούνη Γενικού Διευθυντού εν τω Υπουργείω Οικονομικών προς το επί των Οικονομικών Υπουργείον και τας Α.Α.Ε.Ε. τους Κύριους Πληρεξούσιον του Ράιχ και Πληρεξούσιον της Ιταλίας, Εν Αθήναις 1941,
 Επεξεργασία: Νικολαΐδου Ελένη

- ◆ Η πείνα ήταν ένα σύνθετο φαινόμενο, και οι Ιστορικοί σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν για τα αίτια που την προκάλεσαν. Πρώτον, προπολεμικά η Ελλάδα, αν και ήταν μια κατεχοχρήν αγροτική χώρα, δεν μπορούσε να καλύψει τις διατροφικές ανάγκες του πληθυσμού της και έπρεπε να εισάγει 400.000- 500.000 τόνους σιτάρι ετησίως, που αντιστοιχούσε στο 40% της κατανάλωσης, από υπερπόντιες χώρες, όπως οι ΗΠΑ και ο Καναδάς. Ο πόλεμος και ο ναυτικός αποκλεισμός καθιστούσαν τις εισαγωγές τροφίμων αδύνατες και άρα οι διαθέσιμες ποσότητες περιορίστηκαν. Δεύτερο, η αγροτική παραγωγή του 1941 ήταν μειωμένη λόγω της αναταραχής που είχαν προκαλέσει ο πόλεμος και η επιστράτευση. Συζητήσιμο παραμένει το πόσο μεγάλη ήταν η μείωση, πάντως φαίνεται ότι δεν ήταν τόσο δραματική όσο πιστευόταν παλαιότερα. Τρίτο, μετά τη συνθηκολόγηση, Ιταλοί και Γερμανοί στρατιώτες επιδόθηκαν σε μεγάλης έκτασης πλιάτσικο, ενώ πολλά αγροτικά προϊόντα, όπως λάδι, φρούτα και καπνός, όταν δεν επιτάσσονταν από τα στρατεύματα κατοχής, αγοράζονταν σε εξευτελιστικές τιμές για να μεταφερθούν στο Ράιχ. Τέταρτο, η διαίρεση της χώρας σε ζώνες κατοχής, εκ των οποίων η καθεμιά είχε δικά της «σύνορα» και δικό της νόμισμα (σε παράλληλη κυκλοφορία με τη δραχμή), έθετε σοβαρούς περιορισμούς στη διακίνηση αγαθών από τη μια ζώνη στην άλλη. Ως προς αυτό, ιδιαίτερες επιπτώσεις είχε η προσάρτηση της Ανατολικής Μακεδονίας και της Θράκης από τη Βουλγαρία, διότι από εκείνες τις περιοχές προερχόταν το 30% της συνολικής σιτοπαραγωγής της χώρας, το οποίο ο ελληνικός πληθυσμός στερήθηκε. Πέμπτο, το υπανάπτυκτο δίκτυο μεταφορών και συγκοινωνιών είχε πληγεί σοβαρά εξαιτίας της επίταξης οχημάτων και καυσίμων και των καταστροφών στο οδικό και σιδηροδρομικό δίκτυο. Αποτέλεσμα ήταν να κατακερματιστεί η αγορά σε μια σειρά από ανεξάρτητες μεταξύ τους περιοχές, να περιοριστεί η αναγκαία ανταλλαγή αγαθών μεταξύ αγροτικών περιοχών και αστικών κέντρων και να αρχίσουν, ήδη από το καλοκαίρι του 1941, να εμφανίζονται οι πρώτες ελλείψεις τροφίμων στις πόλεις. Στην οικονομική κατάσταση της χώρας, και ειδικότερα τον πληθωρισμό, επιβάρυναν περαιτέρω τα λεγόμενα έξοδα κατοχής. Η Ελλάδα ανέλαβε να καλύψει τις ανάγκες των στρατευμάτων κατοχής, οι οποίες σε πρώτη φάση καθορίστηκαν στην πληρωμή του υπέρογκου ποσού των 3 δισεκατομμυρίων δραχμών μηνιαίως (ποσό που αντιστοιχούσε στο ένα τρίτο του κρατικού προϋπολογισμού προπολεμικά). Η κυβέρνηση υποχρεώθηκε να εκτυπώσει επιπλέον χαρτονόμισμα για να καλύψει τα έξοδα, με αποτέλεσμα να αυξηθεί και ο πληθωρισμός. Η νομισματική κυκλοφορία και ο πληθωρισμός θα συνεχίσουν να αυξάνονται καθ' όλη τη διάρκεια της Κατοχής, και ειδικά στο τελευταίο έτος θα φτάσουν σε τέτοιο ύψος που ουσιαστικά ισοδυναμούσαν με την πλήρη απαξίωση της δραχμής.

Η έλλειψη τροφίμων στις πόλεις προκάλεσε άνοδο των τιμών, που μαζί με τα υπέρογκα έξοδα κατοχής επέφεραν έναν καλπάζοντα πληθωρισμό, τη μαύρη αγορά και την εξαθλίωση των μισθωτών, οι οποίοι σύντομα βρέθηκαν αντιμέτωποι με το φάσμα της πείνας. Από την άλλη πλευρά, οι κατοχικές δυνάμεις δεν ενδιαφέρθηκαν να αντιμετωπίσουν έγκαιρα την επισιτιστική κρίση. Γερμανοί και Ιταλοί έριζαν για το ποιος είχε την ευθύνη για την τροφοδοσία της Ελλάδας, με αποτέλεσμα λίγες μόνο χιλιάδες τόνοι τροφίμων να φτάσουν τελικά στην Ελλάδα, ενώ η Βουλγαρία αρνήθηκε να μεταφερθεί σιτάρι από τη δική της ζώνη κατοχής στην υπόλοιπη χώρα.

Πολυμέρης Βόγλης, Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2010, σ.46-48



Εικόνα 9: Οι Γερμανοί προχώρησαν στην εισαγωγή ενός χαρτονομίσματος γνωστού ως << μάρκου κατοχής >>, το οποίο δεν είχε καμιά αγοραστική αξία έξω από τα ελληνικά σύνορα. Η κυκλοφορία του όμως είχε άσχημες συνέπειες στην ελληνική οικονομία και στην αύξηση του πληθωρισμού. [Πηγή: Κοτζιά Ματθία, "ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΕΙΝΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΚΑΤΟΧΗΣ", Κόρινθος (2015)]

Κείμενα 3^{ης} Ομάδας

- ◆ [...] Ο Σταύρος Θωμαδάκης, στον οποίο οφείλουμε ένα βασικό άρθρο για τη μαύρη αγορά, τον κατοχικό πληθωρισμό και τις συνέπειές του, σημειώνει μεταξύ άλλων : η επίταξη των αποθεμάτων, δημόσιων και ιδιωτικών, και η χρήση τους από τους Γερμανούς πρέπει να υπήρξε ο σπουδαιότερος παράγοντας που οδήγησε στην πείνα η οποία ξέσπασε το χειμώνα του 1941-1942...» Ο τότε γενικός διευθυντής του Υπουργείου Οικονομικών υπολόγισε πως το κατά κεφαλή βάρος των κατοχικών δαπανών στην Ελλάδα ήταν πέντε φορές μεγαλύτερο απ' ό,τι στη Γαλλία... Ο ευρύς αυτός σφετερισμός κονδυλίων του δημόσιου προϋπολογισμού είχε τρομερές πληθωριστικές επιδράσεις».

[...] Καθοριστικός, ωστόσο, παράγοντας για τις διαστάσεις που πήρε ο λιμός, και ο οποίος δεν μπορεί να αποδοθεί σε εξωγενή αίτια, ήταν η δομή της ελληνικής κοινωνίας. Οι μεγάλες ανισότητες που υπήρχαν στην πρωτεύουσα και τις άλλες πόλεις, οι οποίες επλήγησαν, αναπόφευκτα προκάλεσαν άνιση κατανομή των ανεπαρκών, ούτως ή άλλως, ποσοτήτων τροφίμων που υπήρχαν ή έφθαναν σ' αυτές με τη μαύρη αγορά.

Χρ. Λούκος, «Η πείνα στην κατοχή. Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις», στο Χατζηιωσήφ Χρ. - Παπαστράτης Πρ. (επιμ), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τ. Γ2 . Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ. 228,230-231

- ◆ [Ο κατοχικός λιμός](#): κείμενο στην ιστοσελίδα **Η Αθήνα ελεύθερη 12 Οκτωβρίου 1944**

Κείμενα 4^{ης} Ομάδας

- ◆ Παρακολουθήστε ένα απόσπασμα (Αρχή-8') από το τέταρτο επεισόδιο της σειράς ντοκιμαντέρ για την Εθνική Αντίσταση στην Ελλάδα την περίοδο 1941-1944. Το συγκεκριμένο επεισόδιο διερευνά τον μεγάλο λιμό του χειμώνα 1941-1942 και παρουσιάζει την ενεργοποίηση του αντιστασιακού κινήματος με την οργάνωση κινητοποιήσεων, απεργιών και συσσιτίων. Στο απόσπασμα θα αναζητήσετε τα αίτια του λιμού. [Δείτε το απόσπασμα εδώ](#).
- ◆ Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται ξεκάθαρα οι επιπτώσεις της κατοχής στα δημόσια οικονομικά. Η μείωση των εσόδων σε σταθερές τιμές του 1938 είναι πραγματικά τεράστια: τα έσοδα των 3 πρώτων κατοχικών χρήσεων δεν κατάφεραν ποτέ να ξεπεράσουν το 5% εκείνων του 1938-39, ενώ αντίθετα τα έξοδα

αυξανόνταν συνεχώς: περίπου 18% του 1938-39 κατά το πρώτο κατοχικό έτος, 25% το επόμενο έτος και 42% τη χρήση 1943-44 (που δεν ήταν καν 12μηνη). Έτσι δεν προκαλεί εντύπωση που το έλλειμμα έβαινε συνεχώς αυξανόμενο και η κατάσταση των δημοσίων οικονομικών χαρακτηριζόταν «καταστροφική», τόσο από τους Γερμανούς όσο και από τα μέλη των κατοχικών κυβερνήσεων.[...]Αντίθετα, το ποσοστό των εξόδων κατοχής σε σχέση με το σύνολο των κρατικών εσόδων ήταν τεράστιο, φτάνοντας το 250% κατά την πρώτη χρήση, το 257% κατά τη δεύτερη και το 500% για τη χρήση 1943-44. Μάλιστα, αν συνυπολογίσουμε και το ποσοστό που απορροφούσαν οι δυνάμεις κατοχής απευθείας από τον προϋπολογισμό η αναλογία είναι αρκετά μεγαλύτερη.

Στοιχεία δημοσιοοικονομικών χρήσεων (σε δις δραχμές 1938-39)				
περίοδος				
Κατηγορία	1938-39	1941-42	1942-43	*1943-44
α) Έσοδα	14,7	0,6	0,7	0,4
β) Έξοδα				
προϋπολογισμού	0,8	1,3	1,4	
Στρατευμάτων κατοχής	1,5	1,8	2,0	
Νομικών Προσώπων	0,4	0,8	3,0	
Σύνολο	15,3	2,7	3,9	6,4
γ) Έλλειμμα	0,6	2,1	3,2	6,0
δ) Λόγος εσόδων προς τα έξοδα (%)	96	22	18	6

Παρατηρώντας τα δημόσια έσοδα και τα έξοδα, όπως επίσης και το δημόσιο έλλειμμα στα χρόνια της Κατοχής συγκριτικά με το 1938-1939, τι συμπεράσματα βγάξετε για την ελληνική οικονομία; Με ποιον τρόπο επηρέασε αυτή η κατάσταση τη ζωή των Ελλήνων και κατ'επέκταση το φαινόμενο του λιμού;

Πηγή : Μανουσάκης, Β. (2014). Οικονομία και πολιτική στην Ελλάδα του Β' Παγκοσμίου πολέμου (1940-1944), διδακτορική διατριβή ΑΠΘ σ.533-534

Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35430> στις 24/9/2022

◆Δραστηριότητα (κοινή για όλες τις ομάδες)

Αφού μελετήσετε τα κείμενα και τις σχετικές ερωτήσεις, που αντιστοιχούν στην ομάδα σας, να εντοπίσετε τα αίτια της πείνας που αναφέρονται σε αυτά και στη συνέχεια να τα καταγράψετε αναδιατυπώνοντάς τα σε ένα αρχείο (word), το οποίο μπορείτε να εκτυπώσετε. Μόλις ολοκληρώσετε την εργασία σας, θα καθίσετε σχηματίζοντας έναν κύκλο και θα παρουσιάσετε τα ευρήματά σας. Θα τα συζητήσετε και θα τα αξιολογήσετε με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη για τα αίτια της πείνας με το λογισμικό Webspiration ή το SmartArt¹²⁸.

¹²⁸ Το Webspiration (<http://www.mywebspiration.com/>) είναι η web έκδοση του Inspiration, δέχεται τους ελληνικούς χαρακτήρες χωρίς κανένα πρόβλημα και είναι δωρεάν. Αυτό που το χαρακτηρίζει είναι το στοιχείο της συνεργατικότητας (Αθανασιάδης,2015:24).

Το SmartArt υπάρχει ενσωματωμένο τόσο στα έγγραφα (word) όσο και στο πρόγραμμα προβολής (power point) του Η/Υ.

Γ. Οι διαστάσεις και οι συνέπειες του λιμού-3^{ος} φάκελος

1^η Ομάδα: Ερευνητές-ιστορικοί

◆ Να παρακολουθήσετε το απόσπασμα (4:55-15:48) από το ντοκιμαντέρ της ET2 «1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων», https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi, ανακτήθηκε 25/9/2022

◆ Πηγαίνετε στη χρονογραμμή για τον Β΄Π.Π και αναζητείστε περιπτώσεις λιμοκτονίας στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Στη συνέχεια κάντε μια μικρή έρευνα γι' αυτές στο διαδίκτυο ξεκινώντας από το [Σπίτι της ευρωπαϊκής ιστορίας](#). Κρατήστε μερικές σημειώσεις για όσα βρήκατε κατά την έρευνά σας σε ένα αρχείο word εστιάζοντας σε τυχόν ομοιότητες και διαφορές.

◆ **A.** Η πείνα δεν έπληξε με τον ίδιο τρόπο όλη τη χώρα. Ο λιμός το χειμώνα του 1941-1942 ήταν πρόβλημα των μεγάλων πόλεων (κυρίως της Αθήνας και του Πειραιά) και των μικρών άγονων νησιών, εκείνων δηλαδή των περιοχών που ήταν απομακρυσμένες από την αγροτική παραγωγή. Η ύπαιθρος γνώριζε ήδη τη φτώχεια, που ήταν ενδημική σε πολλές περιοχές, αλλά τουλάχιστον δεν αντιμετώπισε το φάσμα της πείνας, καθώς υπήρχε πρόσβαση στην αγροτική παραγωγή και τα δίκτυα ανταλλαγών συνέχισαν να λειτουργούν. Ο λιμός όμως χτύπησε ιδιαίτερα σκληρά τους περίπου 1.200.000 κατοίκους της πρωτεύουσας, η οποία είχε στερηθεί το επίσημο δίκτυο διανομής των αγροτικών προϊόντων. Η έλλειψη τροφίμων δημιούργησε μια κατάσταση που οι κάτοικοι δεν την είχαν ξαναζήσει, και άρχισαν να σημειώνονται θάνατοι από πείνα. Η αγωνία της αναζήτησης τροφής, οι ελλείψεις σε ψωμί και λάδι, το θέαμα των σκελετωμένων ανθρώπων και αυτών που πέθαιναν στο δρόμο και συλλέγονταν από τα κάρα του δήμου ήταν τόσο τραυματικά ώστε πέρασαν στη συλλογική μνήμη και επηρέασαν τη νοοτροπία των ανθρώπων για τις επόμενες δεκαετίες.

[...]Τους χειμερινούς μήνες του 1941-1942 οι θάνατοι πολλαπλασιάστηκαν δραματικά. Το 1939 οι θάνατοι στους δήμους της πρώην Περιφέρειας Διοικήσεως Πρωτεύουσας ήταν 13.792, ενώ το 1940 ανέρχονταν σε 14.417. Το 1941, όμως, αυξήθηκαν σε 28.509, ενώ το 1942 έφτασαν τους 45.639, δηλαδή, με βάση τον προπολεμικό πληθυσμό της πρωτεύουσας, περίπου 45.000 επιπλέον άνθρωποι πέθαναν από τον λιμό. Η πείνα δεν έπληξε όλους τους κατοίκους της πρωτεύουσας με τον ίδιο τρόπο. Τα θύματά της ήταν κυρίως άνδρες άνω των 50, από τα λαϊκά στρώματα, οι περισσότεροι δηλώνονταν είτε άνεργοι είτε εργάτες, ενώ πολλοί φαίνεται πως ήταν από άλλες περιοχές (στρατιώτες, πρόσφυγες του πολέμου) που βρέθηκαν εγκλωβισμένοι στην πρωτεύουσα. Πέραν της Αθήνας και των μικρών νησιών, ο λιμός στις άλλες περιοχές δεν έλαβε τραγικές διαστάσεις. Στη Θεσσαλονίκη οι θάνατοι από πείνα το χειμώνα του 1941 -1942 ήταν σαφώς λιγότεροι συγκριτικά με την Αθήνα. Εκεί το πραγματικό πρόβλημα θα εκδηλωθεί αργότερα, το 1942-1943, όταν η θνησιμότητα αυξήθηκε ως αποτέλεσμα του συνδυασμού αστίας και ελονοσίας - συνολικά την περίοδο 1941-1944 περίπου 5.000 άνθρωποι πέθαναν από τις δύο αυτές αιτίες στη Θεσσαλονίκη.

Βόγλης, Π.(2010). Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.48-50

◆ Ποιες περιοχές της Ελλάδας έπληξε η πείνα και για ποιους λόγους;

B. Ο λιμός ήταν θανατηφόρος για όσους βρίσκονταν στη χαμηλότερη κοινωνική κλίμακα και βρέθηκαν χωρίς κανένα περιουσιακό στοιχείο ή κοινωνική διασύνδεση που θα μπορούσε να τους γλιτώσει από τα χειρότερα. Πολλά θύματα υπήρξαν ανάμεσα στους τραυματίες και

αρρώστους του στρατού της Αλβανίας που αφέθηκαν εν πολλοίς στην τύχη τους στα νοσοκομεία. Αλλά και οι υγιείς επαρχιώτες πρώην συνάδελφοι τους δεν είχαν πολύ καλύτερη τύχη. Μη μπορώντας να επιστρέψουν στις ιδιαίτερες πατρίδες τους, έγιναν επαίτες στους δρόμους της Αθήνας και του Πειραιά και αποδεκατίστηκαν από την πείνα και το κρύο. Χαρακτηριστική περίπτωση οι άνδρες της πρώην 5ης Μεραρχίας Κρήτης. Οι πρόσφυγες του 1922 ήταν μια άλλη κατηγορία που δοκιμάστηκε σκληρά. Λίγα χρόνια μετά την άφιξη τους, παρέμεναν σε παραπήγματα στις προσφυγικές γειτονιές όντας οι περισσότεροι εργάτες σε βιομηχανίες ή κάνοντας δουλειές του ποδαριού. Με την οικονομική κρίση που προκάλεσε η κατοχή έμειναν οι περισσότεροι χωρίς δουλειά και εισόδημα ενώ επιπλέον δεν είχαν κοινωνικές διασυνδέσεις με άλλους σε καλύτερη τύχη ούτε χωριά στην ύπαιθρο για να καταφύγουν και να επιβιώσουν. Γενικότερα δοκιμάστηκαν από την πείνα όσοι στηρίζονταν στο μισθό ή τη σύνταξη τους για να τα βγάλουν πέρα, τα εργατικά και δημοσιοϋπαλληλικά στρώματα, μιας και το χρήμα έχασε γρήγορα την αξία του. [...] Οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι μισθοσυντήρητοι, οι εργάτες, οι τεχνίτες, και οι μικροκαταστηματάρχες υπέφεραν γιατί δεν είχαν άλλους πόρους εκτός από το μισθό και τις συναλλαγές που έκαναν με τις δραχμές οι οποίες έχαναν ολοένα την αξία τους εξαιτίας του πληθωρισμού. Οι άνθρωποι αυτοί αφού ξεπούλησαν κάθε κινητό και ακίνητο περιουσιακό τους στοιχείο άρχισαν να πεθαίνουν κατά εκατοντάδες. [...] Τέλος, οι τραυματίες και οι άρρωστοι του στρατού που πολέμησε στην Αλβανία αφέθηκαν στην τύχη τους και πέθαναν στα νοσοκομεία που νοσηλεύονταν. Την ίδια τύχη είχαν και οι τρόφιμοι των σανατορίων, των ασύλων και των ψυχιατρειών. [...] Μόνοι οι πιο αδύναμοι αποχωρούσαν κούτσα-κούτσα, γογγύζοντας και κλαυθμηρίζοντας το στερεότυπο εκείνο «πεινάω». Λεφούσι τα παιδιά ανάκατα με την αλητεία ρίχνονταν στα σκουπίδια και στα απορρίμματα. Έψαχναν να βρουν κάτι φαγώσιμο. Και πολλές φορές δίπλα στους ξυλιασμένους, που κείτονταν στο πεζοδρόμιο, έβλεπε κανείς να παραστέκουν άνθρωποι βουβοί και ακίνητοι»

Η ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944, [Η πρώτη περίοδος της Κατοχής – Ο λιμός](#)
(ανακτήθηκε 25-9-2022)

◆ **Ποιες κοινωνικές ομάδες πλήγηκαν από τον λιμό και για ποιους λόγους;**

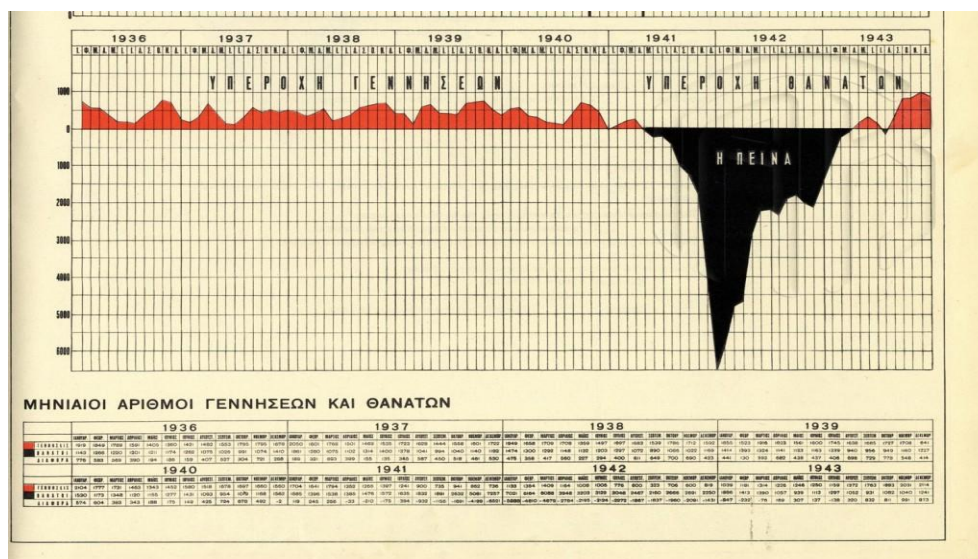
Γ. [...] Από τα στοιχεία που είχαμε στη διάθεσή μας λοιπόν προκύπτει το συμπέρασμα ότι το χειμώνα του 1941 - 1942 το 15% του πληθυσμού υποσιτιζονταν εντονότατα, το 63% υποσιτιζονταν, το 18% τρέφονταν ανεπαρκώς ενώ μόλις 4% του πληθυσμού τρέφονταν περίπου επαρκώς. Καταλαβαίνουμε λοιπόν γιατί το Μάιο του 1941 ο αριθμός των θανάτων ξεπερνούσε κατά πολύ τον αριθμό των γεννήσεων. Οι άνθρωποι περπατούσαν στο δρόμο και κατέρρεαν από εξάντληση. Τον πρώτο καιρό οι περαστικοί έσπευδαν να βοηθήσουν αλλά αργότερα το φαινόμενο έγινε πιο συχνό και δεν προκαλούσε πια καμία εντύπωση.

Κολετζικούδη, Ε. (2004). **Οι οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κατοχής στην Ελλάδα, 1941-1942 (Bachelor's thesis), σ.35**

Δ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3						
ΘΑΝΑΤΟΙ ΤΟΙΣ % 1940-1945						
	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Αθήνα	12	25,8	39,3	11,8	15,8	15,1
Πειραιάς	12,5	22,9	38,6	10,3	11,2	14
28 πρωτεύουσες	13,4	18,3	35,8	14,1	14,3	12,6
851 χωριά	13,1	15,7	27,3	14,5	14,5	13,1
Μ.Ο.	12,8	20,6	34,4	13,2	14,4	13,6

Εικόνα 1: Στοιχεία που δημοσίευσε το Υπουργείο Υγιεινής και Πρόνοιας το 1947 για τα ποσοστά θανάτων, στο διάστημα 1940-1945, για την Αθήνα, τον Πειραιά και άλλες περιοχές της χώρας. **Πηγή:** Χρ. Λούκος, «Η πείνα στην κατοχή. Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις», στο Χατζηιωσήφ Χρ. - Παπαστράτης Πρ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τ. Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ.222.



Ε.

Εικόνα 2: Γράφημα που απεικονίζει τις συνέπειες του φονικού λιμού της Κατοχής στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας. Υφυπουργείο Ανοικοδομήσεως – Κ. Α. Δοξιάδης (επιμ.), Αι Θυσίαι της Ελλάδος στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, Αθήνα 1946, Γενικά Αρχεία του Κράτους – Κεντρική Υπηρεσία. **Πηγή:** Η Αθήνα Ελεύθερη: 12 Οκτωβρίου 1944, [Η πρώτη περίοδος της Κατοχής-Λιμός](#), ανακτήθηκε 25/09/2022

♦ Ποιες ήταν οι άμεσες συνέπειες από τον φονικό λιμό της Κατοχής, σύμφωνα με το κείμενο, τον πίνακα και το γράφημα που παρατίθενται παραπάνω;

Στ.[...]Κάτω¹²⁹ από τις συνθήκες αυτές (πείνα, τρομοκρατία) με την έντονη θυμική φόρτιση και την ελαττωματική λειτουργία του γνωστικού ρόλου της συνείδησης, η προσωπικότητα οπισθοδρομούσε. Η θυμική και η ενστικτώδικη ζωή έβγαινε στην επιφάνεια και κυριαρχούσε. Η σκέψη, σα σύνθεση των πιο εξελιγμένων διανοητικών στοιχείων, υποχωρούσε μπροστά σε μια πρωτόγονη σκέψη, σε μια δράση, που βασιζόταν στην άμεση ικανοποίηση των αναγκών. Η αποσύνθεση αυτής της ανώτερης, λιγότερο οργανωμένης, ψυχικής λειτουργίας, προκαλούσε την ανάδυση της προλογικής, συναισθηματικής σκέψης, μ' όλες της τις συνέπειες. Έτσι είδαμε να ξαναφαίνονται οι πιο χαμηλές εγωιστικές τάσεις.

Σκούρας Φ., Χατζηδήμος Α., Καλούτσης Α., Παπαδημητρίου Γ., Συμβολή στη μελέτη της ψυχοπαθολογίας της πείνας, του φόβου και του άγχους. Από το ιατρικό χρονικό της Κατοχής, Αθήνα 1947, φωτομηχανική επανέκδοση: Αθήνα, Οδυσσέας 1991,σ.264

¹²⁹ Ένα απόσπασμα από το εξαιρετικό έργο τεσσάρων ελλήνων νευρολόγων-ψυχιάτρων για την περίοδο της Κατοχής, που εκδόθηκε το 1947, ερμηνεύει μια από τις κύριες επιπτώσεις που είχε ο λιμός στην ψυχολογία των κατοίκων της Αθήνας.

Ζ. Πέρα από τον αριθμό των νεκρών από την πείνα, η εικόνα των ανθρώπων που πέθαιναν αβοήθητοι στους δρόμους της πόλης προκάλεσε ένα συλλογικό τραύμα στους κατοίκους της. Το τραύμα αυτό βάθαινε όταν ο θάνατος, από εικόνα στους δρόμους, γινόταν βίωμα μέσα στα σπίτια των Αθηναίων, όταν ο τρόμος της επιβίωσης ανάγκαζε τους ανθρώπους να παραβούν και τις πιο βαθιά ριζωμένες αξίες τους για να σώσουν τη ζωή των οικογενειών τους. Μέσα σε αυτό το κλίμα πολλοί από τους θανάτους δεν δηλώνονταν στις αρμόδιες αρχές, διότι αυτό συνεπαγόταν την απώλεια του, πολύτιμου για τη ζωή των υπολοίπων μελών της οικογένειας, δελτίου σίτισης του θανόντος. Μεγάλος αριθμός θυμάτων του λιμού μεταφέρθηκαν από τους οικείους τους στα πλησιέστερα νεκροταφεία, για να βρεθούν από τους δημοτικούς υπαλλήλους και να ταφούν σε ανώνυμους ατομικούς και ομαδικούς τάφους. Εκτός από τη βιολογική καταπόνηση, η απώλεια ενός προσφιούς προσώπου και η ακύρωση του θρησκευτικού τελετουργικού της ταφής είχαν τεράστιες επιπτώσεις στην ψυχολογία των Αθηναίων. Μέσα στις απεριόριστες συνθήκες επιβίωσης, οι επιζώντες έπρεπε να βρουν το κουράγιο να αντέξουν τον θάνατο αγαπημένων τους προσώπων χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν τη λυτρωτική διαδικασία του πένθους.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), σ.107-108

Η. Από το φθινόπωρο του 1942, η επισιτιστική βοήθεια που έφτανε στον Πειραιά απέτρεψε τη λιμοκτονία του πληθυσμού αλλά δεν επαρκούσε για να καλύψει όλες τις ανάγκες σε τρόφιμα. Η έλλειψη τροφίμων, η κερδοσκοπία των μαυραγοριτών και ο πληθωρισμός που αυξανόταν διαρκώς διαμόρφωναν ένα σκληρό κοινωνικό πόλωση. Στις πόλεις, λόγω της φτώχειας, της απαξίωσης του χρήματος και της έκρηξης της μαύρης αγοράς, η πόλωση αυτή αντικατοπτριζόταν μεταξύ άλλων στις αγοραπωλησίες ακινήτων και στη γενίκευση της χρήσης της χρυσής λίρας ως μέσου συναλλαγών. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η κρίση δεν έπληττε μόνο την εργατική τάξη αλλά και τα μεσαία στρώματα, τα οποία έβλεπαν τα εισοδήματά τους να χάνουν οποιαδήποτε πραγματική αξία και να αναγκάζονται να εκποιήσουν τα περιουσιακά στοιχεία τους για να μπορέσουν να επιβιώσουν. Ειδικά τον πρώτο χρόνο της Κατοχής στην Αθήνα πολλοί πέτυχαν μια «πρωτογενή συσσώρευση» αγοράζοντας ακίνητα από τον λιμοκτονούντα πληθυσμό έναντι εξευτελιστικών τιμών. Κοντολογίς, στα δύο πρώτα χρόνια της Κατοχής συντελούνται σημαντικές κοινωνικές ανακατατάξεις μέσω της αναδιανομής του πλούτου. Η πρώτη αφορά τη μεταφορά πλούτου από την Αθήνα στην ύπαιθρο λόγω της έλλειψης τροφίμων και της συνακόλουθης αύξησης των τιμών των αγροτικών προϊόντων στη μαύρη αγορά. Έστω και πρόσκαιρα, οι αγρότες ευνοήθηκαν από την αποδιάρθρωση των μηχανισμών της αγοράς στην κατεχομένη Ελλάδα. Η δεύτερη ανακατάταξη συντελείται στον αστικό χώρο (ιδιαίτερα την πρωτεύουσα) και οφείλεται στη μεταφορά πλούτου από τα μεσαία στρώματα και τους μισθωτούς προς τους εμπόρους λόγω της μαύρης αγοράς. Μια νέα ομάδα οικονομικά ισχυρών σχηματίζεται, οι πλουτίσαντες κατά τη διάρκεια της Κατοχής, ενώ από την άλλη ένα τμήμα της μεσαίας τάξης ωθείται στη φτώχεια.

Βόγλης, Π.(2010). Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.57-58

Θ. Ο εφιάλης της πείνας προκάλεσε αλυσιδωτές αντιδράσεις στη συμπεριφορά των ανθρώπων Αισχροκέρδεια, αυτενέργεια, ατομισμός, παραβιάσεις του «νόμου» και υπόγειες συναλλαγές έρχονταν ως αυθόρμητες απαντήσεις στο αδιέξοδο. Στην πόλη άρχισαν να κυκλοφορούν τρόφιμα σε πολύ υψηλές τιμές, γλυκά που έρχονταν παράνομα, ή με την κάλυψη των αρχών, από τη Βουλγαρία, ακόμα και είδη πολυτελείας. Η «μαύρη»

αγορά άνθισε ιδιαίτερα γύρω από τα περισσεύματα της γερμανικής οικονομικής εκμετάλλευσης, ιδιαίτερα τα ελαστικά, τη βενζίνη, το σαπούνι, τη ζάχαρη και το αλάτι, η ξαφνική διατίμηση του οποίου γέννησε ολόκληρα λαθρεμπορικά δίκτυα και τελικά ανήγαγε την κλοπή σε επιστήμη.

Άννα Μαρία Δρουμπούκη, Ιάσωνας Χανδρινός, Η Θεσσαλονίκη κατά τη γερμανική κατοχή, Συλλογή φωτογραφιών Βύρωνα Μήτου, εκδ.Ποταμός, Αθήνα 2014,σ.35-36

◆ Ποιες ήταν οι ψυχολογικές και οι κοινωνικές συνέπειες που προκάλεσε ο κατοχικός λιμός;

◆Δραστηριότητα

Αφού μελετήσετε όλες τις πηγές του φύλλου εργασίας και απαντήσετε στις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε αυτές να δημιουργήσετε μια παρουσίαση (power point) διάρκειας 10' με θέμα «Ο κατοχικός λιμός και οι συνέπειές του». Να κάνετε μια σύντομη αναφορά σε άλλες περιπτώσεις λιμού στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Β'Π.Π. Κυρίως όμως να εστιάσετε στις περιοχές της Ελλάδας που πλήγηκαν περισσότερο από τον λιμό και στις συνέπειες που είχε τόσο στα άτομα όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Φροντίστε να διανθίσετε την παρουσίασή σας και με εικόνες που θα αισθητοποιούν το κείμενό σας. Αν θελήσετε να την εμπλουτίσετε με περισσότερο υλικό μπορείτε να κάνετε και μία έρευνα στο διαδίκτυο ξεκινώντας από τις ακόλουθες ιστοσελίδες: [Η Αθήνα ελεύθερη,12 Οκτωβρίου 1944](#) και [Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα](#). Μην ξεχάσετε να τοποθετήσετε επεξηγηματικές λεζάντες κάτω από τις εικόνες. Η εργασία σας θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης.

2^η Ομάδα: Φωτογράφοι-καλλιτέχνες

◆ Να παρακολουθήσετε το απόσπασμα (4':55-15':48) από το ντοκιμαντέρ της ΕΤ2 «1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων», https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi, (ανακτήθηκε 25/9/2022)

◆ Παρακολουθήστε από την κινηματογραφική ταινία «Το Ξυπόλητο Τάγμα» τη σκηνή (χρονικό διάστημα: 12.35-17.55) όπου τα παιδιά λιμοκτονούν και αδυνατούν να βρουν τροφή στον σύνδεσμο <https://youtu.be/nM68HeP6zU0> (ανακτήθηκε 25/8/2022)

◆ **A.** Το γεγονός που συγκλόνιζε τους Αθηναίους το χειμώνα του 1941-42, αυτό που τους έκανε να «τρέμουνε να αντιμετωπίσουν τους δρόμους της πόλης», ήταν το θέαμα των ανθρώπων που πέθαιναν από την πείνα. Όμως ο βαθύτερος τρόμος πήγαζε από τη σκέψη ότι ήταν πολύ πιθανό σύντομα να βρεθούν οι ίδιοι στη θέση των συμπολιτών τους, που κατά εκατοντάδες καθημερινά λιμοκτονούσαν. Βασική επιδίωξη για τα λαϊκά και μεσαία κοινωνικά στρώματα της πόλης ήταν να μπορούν κάθε μέρα να βρίσκουν την ποσότητα της τροφής που θα τους έδινε την ενέργεια να συνεχίσουν την αναζήτηση την επομένη. Η εξάντληση από την αιτία οδηγούσε σε σίγουρο θάνατο.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). *Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), σ.101

B.

«Σιγά - σιγά ο λιμός πήρε διαστάσεις μιας εθνικής τραγωδίας. Κάθε μέρα, στην Αθήνα και τον Πειραιά πέθαιναν χίλιοι άνθρωποι! Σκελετοί, σκεπασμένοι με μια χακί κουρελιασμένη κουβέρτα περιφέρονταν ψάχνοντας στα σκουπίδια... Και ξαφνικά τα σώματά τους λύγιζαν και οι σκελετοί πέφταν νεκροί χωρίς ούτε μια κραυγή. Υστερα το τραγικό θέαμα έγινε τόσο καθημερινό, που μερικοί δεν γύριζαν ούτε να κοιτάξουν. Εκτός κι αν ήταν τόσο πεινασμένοι που ρίχναν μια ματιά στο τενεκεδάκι, το κονσερβοκούτι, του νεκρού, μην έχει μείνει τίποτε μέσα! Στους δρόμους της Αθήνας καινούργια τροχοφόρα, ανεξίτηλα και ανατριχιαστικά στη μνήμη, έκαμαν την εμφάνισή τους. Καμιόνια, ακόμα και κάρα της Δημαρχίας, που μετέφεραν σωρούς από σκελετωμένα πτώματα στο νεκροτομείο της οδού Μασσαλίας»⁽¹⁾.

Η Ελλάδα του 1940-1960. Με το φακό της Βούλας Παπαϊωάννου, Επτά Ημέρες-Η Καθημερινή, 29.10.1995, σ.13

Γ.

Πολλές είναι οι μαρτυρίες για τους κατοίκους της Αθήνας που δοκιμάστηκαν το χειμώνα αυτόν από την πείνα, τις συναφείς αρρώστιες και το θάνατο: τα σκελετωμένα και πρησμένα κορμιά ιδιαίτερα των παιδιών, οι κραυγές της πείνας και του πόνου, το ψάξιμο στους σκουπιδοτενεκέδες για κάποιο φαγώσιμο, οι μεγάλες ουρές για το συσσίτιο, τα κάρα του δήμου με τους πεθαμένους, οι πρόχειρα ανοιγμένοι ομαδικοί τάφοι. Πολλά από αυτά έχουν συγκλονιστικά αποτυπωθεί σε φωτογραφίες της εποχής. Μερικές τραβήχτηκαν σκόπιμα, για να διοχετευτούν στο εξωτερικό και να πείσουν τους Συμμάχους ότι η κατάσταση ήταν πράγματι τόσο τραγική ώστε έπρεπε να άρουν τον αποκλεισμό. Σημειώνει στις *Αναμνήσεις* του ο Αλέξανδρος Δ. Ζάννας, πρόεδρος τότε του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού:

«Έτσι κατωρθώθηκε ν' απεικονισθούν οι ταιλαιπωρίες του πληθυσμού, με την έλλειψη των συγκοινωνιακών μέσων, η αναμονή στις μακρινές ουρές για το πενιχρό συσσίτιο, τα παιδιά που μαζί με τα σκελετωμένα σκυλιά έφαχναν στα σκουπίδια των συσσιτίων των στρατευμάτων Κατοχής, να βρουν φλούδες από φρούτα ή άλλο υπόλειμμα τροφίμων. Εφωτογραφήθηκε επίσης πλήθος από υποσιτισμένα και άρρωστα παιδιά με έκδηλα τα φαινόμενα

της αποβιταμινώσεως, καθώς και νεκροί από την πείνα, οι οποίοι βρέθηκαν στους δρόμους ή στα σπίτια τους και μεταφέρθηκαν στο Νεκροτομείο. Απ' εκεί κατά δεκάδες φορτώνονταν σε φορτηγά αυτοκίνητα και μεταφέρονταν στα Νεκροταφεία, όπου τους έθαβαν σε μεγάλους κοινούς τάφους. Με πραγματικό κίνδυνο έγιναν σωρεία από τέτοιες φωτογραφίες και καταρτίσαμε συλλογή, την οποία επιτύχαμε να στείλωμε κρυφά στο Εξωτερικό μέσω της Ελβετικής Πρεσβείας, του Junod, του Brunel, ακόμη και μέσω των Τούρκων που συνώδευαν το "Κουρτουλούς". Όπως με εβεβαίωσαν Ελβετοί, Άγγλοι και ιδίως Αμερικανοί μετά τον πόλεμο, η μεγαλύτερη προπαγάνδα έγινε με αυτές τις φωτογραφίες. Η άρσι του αποκλεισμού οφείλεται κατά μέγα μέρος στην πίεσι της κοινής γνώμης η οποία είχε εξανααστή όταν είδε τις φωτογραφίες που φανέρωναν τα βάσανα ενός ολοκλήρου ηρωικού λαού».³⁸

Χρ. Λούκος, «Η πείνα στην κατοχή. Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις», στο Χατζηιωσήφ Χρ. - Παπαστράτης Πρ. (επιμ), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τ. Γ2 . Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ.234-235.

♦ **Από πού έχουμε το φωτογραφικό υλικό με τα θύματα της πείνας; Ποια πιστεύετε πώς ήταν η οπτική των φωτογράφων;**

Δ. Να πώς περιγράφει την κατάσταση κατά την άφιξή του στον Πειραιά τον Οκτώβρη του 1941 ο ανταποκριτής της τουρκικής εφημερίδας *Vatan*, επιβάτης στο πλοίο αποστολής τροφίμων «Κουρτουλούς»:

Ό,τι είδα στην Ελλάδα είναι εκατό φορές χειρότερα απ' όσα έχουν γραφτεί για την άθλια κατάσταση εκεί. Μου φάνηκα πως έμπαινα στην Κόλαση. Κουβέντιασα με κάποιον που τα ρούχα του κρέμονταν πάνω του, είχε χάσει το μισό του βάρος. Εδώ και πέντε ημέρες δεν είχε βάλει φαΐ στο στόμα του ούτε εκείνος ούτε η γυναίκα του. Τα τριάντα γραμμάρια ψωμί, τη μερίδα τους που έπαιρναν με το δελτίο, τα έδιναν στα μικρά παιδιά τους. Όταν το πλήρωμα του πλοίου βγήκε στη στεριά, το περικύκλωσαν εκατοντάδες άνθρωποι που φώναζαν: «Δώστε μας τουλάχιστον ένα ψίχουλο ψωμί, πεθαίνουμε από την πείνα». Οι

Γερμανοί φρουροί διέλυσαν το πλήθος. Περπατώντας μέσα στην πόλη είχαμε κυριευθεί από φρίκη. Οι άνθρωποι που συναντούσαμε έμοιαζαν με σκελετούς.

Symmachos, GREECE FIGHTS ON στο Κ. Ν. Χατζηπατέρας και Μ. Φαφάλιου-Δραγώνα, Μαρτυρίες 41-44. Η Αθήνα της Κατοχής, τόμος Α΄, Αθήνα: Κέδρος, 2002, 182.

Ε. Η ανταπόκριση δημοσιογράφου του περιοδικού Ρεαλιτέ που εκδιδόταν στην Κωνσταντινούπολη καταγράφει τη σκληρή πραγματικότητα που βίωναν οι κάτοικοι της Αθήνας: «Στον ίδιο συνοικισμό [Δουργούτη, σημερινός Νέος Κόσμος] δώσαμε λίγα γραμμάρια λάδι στην Ε. Σωτηρίου 35 χρονών που ήταν κάποτε όμορφη. Αγνώριστη τώρα και κουρελιασμένη άνοιξε την εξώπορτα. Αναγκάστηκε να δώσει όλα της τα έπιπλα στη μαύρη αγορά για λίγα τρόφιμα. Για να μπορέσει να ζεσταθεί λίγο αναγκάστηκε να κάψει τα σανίδια του πατώματος. Σε μια γωνιά στέκονται κλαίοντας τα τρία της παιδιά. Την περασμένη εβδομάδα πέθαναν ο άνδρας της και ένα παιδί της που χρειάστηκε να μείνουν αρκετές μέρες πεθαμένοι μέσα στο σπίτι, ώσπου να μπορέσουν να τους μεταφέρουν.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνας, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), σ.101-102

Στ. Α, αυτή η Ομόνοια... Είναι η πλατεία που ο Ηλεκτρικός Σιδηρόδρομος ξέβραζε κείνον τον χειμώνα, από τον Πειραιά και τους συνοικισμούς του, έναν κόσμο κολάσεως. Έναν κόσμο ανθρώπων πειναλέων, σκελετωμένων, με μάτια έξαλλα, που, μόλις φτάνανε στην Αθήνα, τρέχανε αμέσως στους ντενεκέδες των σκουπιδιών για να φάνε. Σα να μην είχε σκουπίδια ο Πειραιάς για να ψάξουν εκεί να φάνε. Κι αλήθεια, δηγιόταν οι ίδιοι πως στον Πειραιά, γύρω από ένα ντενεκέ σκουπίδια, γίνονταν αληθινές μάχες, ανάμεσα σε σκύλους, ανθρώπους και παιδιά.

Λιλίκα Νάκου, Η κόλαση των παιδιών, Εστία, Αθήνα 2011, σ. 26.

Ζ. «Κοίταξα τα παιδιά... Πώς να τους χαλάσει κανένας το χατίρι; Μοιάζανε ολόδια με μικρούς ζωντανούς σκελετούς: το πεσί στο κορμάκι τους ήταν τόσο τραβηγμένο, που έλεγε πως θα σκιστεί μόλις κουνηθούνε. Έλεγε πως τα κόκαλα θα βγούνε μέσα από το ξεραμένο δέρμα τους! Τους μετρούσες τα πλευρά. Και, άμα, γελούσανε, τότε ήταν που σου έρχονταν να κλαις, σαν τα κοίταζες. Τραβιόντανε το πεσί τους εδώ στα μάγουλα, έτσι που σκεφτόσουνα πως θα πονούσανε δίχως άλλο, καθώς γελούσανε. Αδύνατο να μην πονάνε. Και τα μάτια τους, φλογισμένα από την πείνα, ήταν καρφιά –σαν σε κοιτάζανε– που μπαίνανε στην καρδιά. [...] Μα ήταν και πολλά, που, ακίνητα, ωχρά, με μάτια κλειστά, μένανε ώρες έτσι, σαν πεθαμένα. Γι' αυτό και κανένας δεν καταλάβαινε πότε πεθαίνανε.»

Λιλίκα Νάκου, Η κόλαση των παιδιών, Εστία, Αθήνα 2011, σ. 128

Η.

Η μαύρη αγορά συνυπήρχε με τη φανερή, για μερικούς μήνες. Υστερα η δεύτερη νεκρώθηκε. Μόνο η μερίδα με τα 50 δράμια ψωμί διατηρήθηκε για 3 μήνες και το αλάτι με τα σπέρτα του δελτίου, μέχρι το τέλος. Η επισιτιστική κατάσταση όλο και χειροτέρευε. Κανένας όμως δεν μπορούσε να διανοηθεί, εκείνο το πρώτο καλοκαίρι της κατοχής, το κακό που θ' ακολουθούσε το χειμώνα. «Παγώνεις... Φέρνεις μια βόλτα στην Αθήνα, βλέπεις τους γυμνούς σκελετούς να μελανιάζουν, κι' ακούς θρήνους που βγαίνουν απ' τους δρόμους, αλήτες, ανθρωπάκους, γυναικούλες, πιτσιρίκια: Πεινάω! Πεινάω», θα γράψει ο Δημήτρης Ψαθάς για την πεινασμένη και παγωμένη Αθήνα, στο βιβλίο του «Χειμώνας 41».

Η Ελλάδα του 1940-1960. Με το φακό της Βούλας Παπαϊωάννου, Επτά Ημέρες-Η Καθημερινή, 29.10.1995, σ.4

Θ. Οι ουρές είναι μεγάλες, είναι θλιβερές, με λυπημένους ανθρώπους που ακολουθούν μια δική τους αυστηρή πειθαρχία κοπαδιού. [...] Η μητέρα προσφέρθηκε να πάει στην ουρά του φούρνου. Έφυγα από το σπίτι στις εννιά το πρωί. Εκείνη είχε ξυπνήσει από τις εξήμισι. Πίστευε πως θα ήταν με τους πρώτους. Βρήκε να περιμένουν διακόσιοι άνθρωποι. Γύρισα στις εννιά το βράδυ κι ήταν ακόμα εκεί, στην ίδια θέση περιμένοντας να φέρουν αλεύρι, να το ζυμώσουν, να το ψήσουν και ν' αρχίσουν τη διανομή που είναι τριάντα δράμια στο άτομο. Τη σήκωσα και τη βάσταξα για να γυρίσουμε σπίτι. Γι' αυτό αγόρασα το ψωμί απ' τον οδηγό. Τ' αγοράζεις με μια χρυσή λίρα.

Γιώργος Καράγιωργας, *Οι τραγουδιστάδες της Λευτεριάς, αναφορά στο: Χατζηπατέρα-Φαφαλιού, Μαρτυρίες 40-44, β' έκδοση, Αθήνα, Κέδρος, 1993, σ. 328*
Πηγή: http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/pigi02.html# (ανακτήθηκε 25/10/2022)

Δραστηριότητες

◆Αφού μελετήσετε τα παραπάνω κείμενα να απαντήσετε στα ερωτήματα:

Ποια ήταν η κατάσταση που επικρατούσε στην κατοχική Αθήνα; Από πού αντλούμε αυτές τις πληροφορίες; Είναι αξιόπιστες; Τι συνέπειες είχε ο λιμός στη ζωή των ανθρώπων και ποιες πληθυσμιακές ομάδες αποδείχτηκαν πιο ευάλωτες; Ποια είναι τα συναισθήματα που σας γεννήθηκαν διαβάζοντας τις μαρτυρίες ανθρώπων που έζησαν τα γεγονότα; Στη συνέχεια να γράψετε ένα σύντομο κείμενο όπου θα περιγράφετε αυτήν την κατάσταση. Το κείμενο αυτό θα σας βοηθήσει στην επόμενη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας που περιλαμβάνει τη δημιουργία λευκώματος.

◆Αναζητήστε στο διαδίκτυο φωτογραφίες που αποτυπώνουν την κατοχική πείνα. Στη συνέχεια να τις αποθηκεύσετε σε έναν φάκελο στην επιφάνεια εργασίας. Ενδεικτικές διευθύνσεις:

ΒΟΥΛΑ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Ψηφιακό Αρχείο Μουσείου Μπενάκη
https://www.benaki.org/index.php?option=com_collections&view=creator&id=102&collectionId=20&Itemid=162&lang=el (ανακτήθηκε 29/9/2022)

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού
http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/pigi02.html (ανακτήθηκε 29/9/2022)

Lifo
<https://www.lifo.gr/culture/arxaiologia/i-athina-sta-hronia-tis-katohis-mia-tetraetia-protofanon-kakoyhion-alla-kai> (ανακτήθηκε 29/9/2022)

MOG
<https://ekpaidevsi.occupation-memories.org/%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AE-%CE%B6%CF%89%CE%AE/%CE%AC%CE%BB%CE%BA%CE%B7-%CE%B6%CE%AD%CE%B7#/yliko> (ανακτήθηκε 29/9/2022)

Η ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ, 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944
<http://freeathens44.org/%cf%86%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%b1%cf%86%ce%af%ce%b5%cf%82-%ce%b1%ce%b8%ce%ae%ce%bd%ce%b1/>(ανακτήθηκε 29/9/2022)

Χανιώτικα Νέα
<https://www.haniotika-nea.gr/fotografia-ntokoumento-os-praxi-antistasis-kata-tis-germanoitalikis-katochis-1941-1944/> (ανακτήθηκε 29/9/2022)

Καθημερινή:
https://www.kathimerini.gr/resources/toolip/doc/2019/04/16/1941_12.pdf (ανακτήθηκε 29/9/2022)

Φυσικά μπορείτε να ψάξετε και μόνοι σας μέσα από τη μηχανή αναζήτησης google εικόνες
<https://www.google.com/imghp?hl=el>

♦ Φανταστείτε ότι είστε μέλος του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού και με την κάλυψή του καταφέρνετε να καταγράψετε φωτογραφικά το φαινόμενο της πείνας στην κατοχική Αθήνα¹³⁰. Ο στόχος σας είναι να δημιουργήσετε ένα λεύκωμα το οποίο θα προωθήσετε στο εξωτερικό για να καταγγείλετε τη φρίκη της πείνας στη διεθνή κοινή γνώμη ελπίζοντας σε εξωτερική βοήθεια. Το λεύκωμα θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης.

Μερικές χρήσιμες παρατηρήσεις, αφού συγκεντρώσετε τις φωτογραφίες:

¹³⁰ Η δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από την ιστορία της Βούλας Παπαϊωάννου, φωτογράφου της Κατοχής. Η φωτογράφος με την κάλυψη της ελβετικής επιτροπής που είχε φθάσει εκ μέρους του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού κατάφερε να επισκεφτεί τα νοσοκομεία της εποχής και να φωτογραφίσει τα αποσκελετωμένα παιδιά και τους λιμοκτονούντες ενήλικες. Με το υλικό που συγκέντρωσε και με τη βοήθεια του χαράκτη Ι. Κεφαλληνού δημιούργησε ένα χειροποίητο λεύκωμα το οποίο κατάφερε να φυγαδεύσει στο εξωτερικό για να καταγγείλει στην διεθνή κοινή γνώμη το ανοσιούρημα που έλαβε χώρα στην ελληνική πρωτεύουσα (*Η Ελλάδα του 1940-1960. Με το φακό της Βούλας Παπαϊωάννου*, Επτά Ημέρες-Η Καθημερινή, 29.10.1995, σ.4).

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη Βούλα Παπαϊωάννου μπορείτε να δείτε την ιστοσελίδα του Μουσείου Μπενάκη
https://www.benaki.org/index.php?option=com_collections&view=creator&id=102&collectionId=20&Itemid=162&lang=el (ανακτήθηκε 25/9/2022)

- ✓ Να αποφασίσετε τι είδους αρχείου θα είναι το λεύκωμά σας: word, power point ή θα δημιουργήσετε ένα ψηφιακό βιβλίο, π.χ με το <https://www.flipbookpdf.net/>¹³¹
- ✓ Υπάρχει πάντα και ο παραδοσιακός τρόπος δημιουργίας ενός λευκώματος με χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, μπογιές... και φαντασία
- ✓ Να επιμεληθείτε τη μορφή του εξώφυλλου και του οπισθόφυλλου
- ✓ Να δώσετε έναν τίτλο
- ✓ Να αποφασίσετε για τον αριθμό των φωτογραφιών
- ✓ Να ορίσετε τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα βάλετε στη σειρά τις φωτογραφίες
- ✓ Να αποφασίσετε τι θα γράψετε στη λεζάντα κάθε φωτογραφίας
- ✓ Να γράψετε ένα σύντομο κείμενο 200 λέξεων το οποίο θα μπει στην αρχή του λευκώματος και θα αναφέρονται σε αυτό οι λόγοι για τους οποίους δημιουργήθηκε το λεύκωμα.

¹³¹ Η συγκεκριμένη εφαρμογή μετατρέπει ένα αρχείο pdf σε ψηφιακό βιβλίο. Αυτό σημαίνει ότι έχετε ήδη δημιουργήσει ένα αρχείο word ή ppt το αποθηκεύετε σε pdf και στη συνέχεια το μετατρέπετε online σε ψηφιακό βιβλίο. Μπορείτε όμως και κατευθείαν να δημιουργήσετε online ένα ψηφιακό βιβλίο, για παράδειγμα με το <https://app.bookcreator.com/sign-in> (ανακτήθηκε 25/9/2022), αρκεί βέβαια να έχετε δημιουργήσει λογαριασμό στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα.

3^η Ομάδα: Ηθοποιοί

◆ Να παρακολουθήσετε το απόσπασμα (4':55-15':48) από το ντοκιμαντέρ της ET2 «1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων», https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi, (ανακτήθηκε 25/9/2022)

◆ Παρακολουθήστε από την κινηματογραφική ταινία «Το Ξυπόλητο Τάγμα» τη σκηνή (χρονικό διάστημα: 10.00-12.30) όπου τα παιδιά περιμένουν στη σειρά για το συσσίτιο του Ερυθρού Σταυρού στον σύνδεσμο <https://youtu.be/nM68HeP6zU0> (ανακτήθηκε 25/9/2023).

◆ Μαρτυρία του Τίτου Πατρίκιου στην πλατφόρμα MOG. Να δείτε το τμήμα που αναφέρεται στην «Πείνα και Συσσίτια στην Κατοχική Αθήνα» και «Πείνα, Φτώχεια, Έλλειψη βασικών ειδών διατροφή» (8:25'-16:44') [εδώ](#).

◆ Ποιος πεθαίνει από την πείνα

Ο λιμός ήταν θανατηφόρος για όσους βρίσκονταν στη χαμηλότερη κοινωνική κλίμακα και βρέθηκαν χωρίς κανένα περιουσιακό στοιχείο ή κοινωνική διασύνδεση που θα μπορούσε να τους γλιτώσει από τα χειρότερα. Πολλά θύματα υπήρξαν ανάμεσα στους τραυματίες και αρρώστους του στρατού της Αλβανίας που αφέθηκαν εν πολλοίς στην τύχη τους στα νοσοκομεία. Αλλά και οι υγιείς επαρχιώτες πρώην συνάδελφοι τους δεν είχαν πολύ καλύτερη τύχη. Μη μπορώντας να επιστρέψουν στις ιδιαίτερες πατρίδες τους, έγιναν επαίτες στους δρόμους της Αθήνας και του Πειραιά και αποδεκατίστηκαν από την πείνα και το κρύο. Χαρακτηριστική περίπτωση οι άνδρες της πρώην 5ης Μεραρχίας Κρήτης. Οι πρόσφυγες του 1922 ήταν μια άλλη κατηγορία που δοκιμάστηκε σκληρά. Λίγα χρόνια μετά την άφιξη τους, παρέμεναν σε παραπήγματα στις προσφυγικές γειτονιές όντας οι περισσότεροι εργάτες σε βιομηχανίες ή κάνοντας δουλειές του ποδαριού. Με την οικονομική κρίση που προκάλεσε η κατοχή έμειναν οι περισσότεροι χωρίς δουλειά και εισόδημα ενώ επιπλέον δεν είχαν κοινωνικές διασυνδέσεις με άλλους σε καλύτερη τύχη ούτε χωριά στην ύπαιθρο για να καταφύγουν και να επιβιώσουν. Γενικότερα δοκιμάστηκαν από την πείνα όσοι στηρίζονταν στο μισθό ή τη σύνταξη τους για να τα βγάλουν πέρα, τα εργατικά και δημοσιοϋπαλληλικά στρώματα, μιας και το χρήμα έχασε γρήγορα την αξία του. [...] Οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι μισθοσυντήρητοι, οι εργάτες, οι τεχνίτες, και οι μικροκαταστηματάρχες υπέφεραν γιατί δεν είχαν άλλους πόρους εκτός από το μισθό και τις συναλλαγές που έκαναν με τις δραχμές οι οποίες έχαναν ολοένα την αξία τους εξαιτίας του πληθωρισμού. Οι άνθρωποι αυτοί αφού ξεπούλησαν κάθε κινητό και ακίνητο περιουσιακό τους στοιχείο άρχισαν να πεθαίνουν κατά εκατοντάδες.[...] Τέλος, οι τραυματίες και οι άρρωστοι του στρατού που πολέμησε στην Αλβανία αφέθηκαν στην τύχη τους και πέθαναν στα νοσοκομεία που νοσηλεύονταν. Την ίδια τύχη είχαν και οι τρόφιμοι των σανατορίων, των ασύλων και των ψυχιατρειών.[...] Μόνοι οι πιο αδύναμοι αποχωρούσαν κούτσα-κούτσα, γογγύζοντας και κλαυθμηρίζοντας το στερεότυπο εκείνο «πεινάω». Λεφούσι τα παιδιά ανάκατα με την αλητεία ρίχνονταν στα σκουπίδια και στα απορρίμματα. Έψαχναν να βρουν κάτι φαγώσιμο. Και πολλές φορές δίπλα στους ξυλισμένους, που κείτονταν στο πεζοδρόμιο, έβλεπε κανείς να παραστέκουν άνθρωποι βουβοί και ακίνητοι».

Πηγή: Η Αθήνα Ελεύθερη: 12 Οκτωβρίου 1944. *Η πρώτη περίοδος της Κατοχής. Ο λιμός*. Ανακτήθηκε 26/9/2022

◆ Πώς ήταν η ζωή των Ελλήνων στα χρόνια της πείνας;

◆ Φωτογραφίες



Εικόνα 10: Περαστικοί βοηθούν έναν άνθρωπο που σωριάστηκε από την πείνα



Εικόνα 11: Άνδρας εξαντλημένος από την πείνα σε δρόμο της Αθήνας



Εικόνα 12: Ουρά για συσσίτιο



Εικόνα 13: Μεταφορά νεκρών από αστία

Φωτογραφίες από το Αρχείο της Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας Ελλάδος.

Πηγή: http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/occupation/pigi02.html# , ανακτήθηκε 26/9/2022



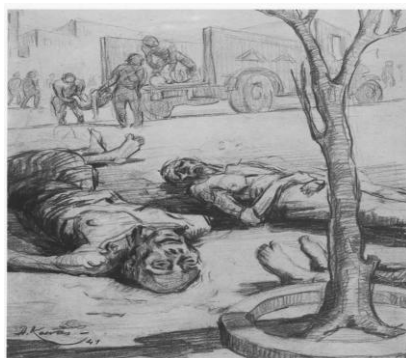
Εικόνα 5: Παιδιά σκελετωμένα από την πείνα



Εικόνα 6 : Παιδί αποκαμωμένο στους δρόμους της Αθήνας

Πηγή:εικ.5 στο **Η ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944** (ανακτήθηκε 26/9/2022)

εικ.6: Χρ. Λούκος, *Η πείνα στην Κατοχή* Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο – Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης *Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις, στο Ιστορία της Ελλάδας, τ.Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ.231*



Εικόνα 9: Αντώνης Κανάς, Νεκροί από την πείνα (1941), εικαστική μαρτυρία, ιδιωτική συλλογή



Πολύτιμο απόκτημα της ελληνικής οικογένειας, το ραδιόφωνο πήρε νωρίς την άγουσα στον πάγκο του μαυραγορίτη για να ικανοποιηθούν πιο επείγουσες βιοτικές ανάγκες (αρχείο: Νίκου Πολίτη).

Εικ.10



Εικ.11

Πηγή:

εικ.9,11: Ματθιόπουλος Ε., *Οι εικαστικές τέχνες στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1940-1944* στο Χατζηιωσήφ Χρ. - Παπαστράτης Πρ. (επιμ), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τ. Γ2 . Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ.272

εικ.10: Αφιέρωμα "Η Αθήνα της Κατοχής". *Η Καθημερινή – Επτά Ημέρες* (25/4/1995), σ.11.

◆ Τι παρατηρείτε στις παραπάνω φωτογραφίες. Να συζητήσετε και να βρείτε έναν περιεκτικό τίτλο για όλες τις φωτογραφίες.

◆ Ποιες συνέπειες της πείνας αναδεικνύουν τα παρακάτω κείμενα; Σε ποιες σκέψεις σας υποβάλλουν. Το δεύτερο κείμενο είναι τραγούδι της Κατοχής το οποίο μπορείτε να ακούσετε στο youtube.

ΕΠΩΛΕΙ ΚΡΕΑΣ ΣΚΥΛΟΥ ΚΑΙ ΓΑΤΑΣ ΩΣ ΑΜΝΟΝ ΓΑΛΑΚΤΟΣ

Πολυάριθμοι μαυραγορίται προσήχθησαν χθες εις την διεύθυνσιν δικαστικού τού υπουργείου τού 'Επισιτισμού και παρεπέμφθησαν υπό τού διευθυντού αυτού κ. Δρομάζου άλλοι εις τὸ ἐπ' αὐτοφώρῳ δικαστήριον τῆς ἀγορανομίας καὶ ἄλλοι εις τὴν εἰσαγγελίαν. Μεταξύ τῶν συλληφθέντων συγκαταλέγεται καὶ εἰς ὃ ὁποῖος κατείχε σκύλους καὶ γάτες σφαγμένους καὶ κατηγορεῖται ὅτι ἐπώλει τὸ κρέας τῶν. Ὁ συλληφθεὶς ἰσχυρίσθη ὅτι ἐσκότῳνε σκύλους καὶ γάτες καὶ ἔτρωγεν ὁ ἴδιος τὸ κρέας τῶν, ἐνῶ οἱ μάρτυρες κατέθεσαν ὅτι τὸ ἐπώλει. Συγκεκριμένως κατήγγειλαν ὅτι ἐπώλησε ἕνα σκύλον, ράτσας «λουλού», ὡς ἀμνὸν τοῦ γαλακτος.

Πηγή: Οι συνταγές της πείνας. Ε. Νικολαΐδου 2018, εκδ.ΚΨΜ,σ.95

Του Κυριάκου το γαϊδούρι, τραγούδι

*Του Κυριάκου το γαϊδούρι
το ἔχαν ὅλοι τους για γούρι,
σαν γυρνούσε στο παζάρι
το ἔχαν για κρυφὸ καμάρι.*

*Με κουδούνια στολισμένο,
λαχανίδα φορτωμένο,
μες στις γειτονιές γυρνούσε,
ταλαράκια οικονομούσε.*

*Το εἶχε σαν μικρὸ παιδάκι
και γι' αὐτὸ το ἔχει μεράκι.*

*Του το σφάξαν ἕνα βράδυ
για μωσχάρι στο σκοτάδι.
του το σφάξαν ἕνα βράδυ
με τὴν πείνα τὴν μεγάλη.*

*Τώρα μοναχὸς στους δρόμους
τα καλάθια του στους ὤμους
διαρκῶς παντοῦ κοιτάζει,
το γαϊδούρι του φωνάζει.*

*Στίχοι & ερμηνεία: Δημήτρης «Μπαγιαντέρας»
Γκόγκος.*

*Μουσική: Δημήτρης «Μπαγιαντέρας» Γκόγκος &
Στέλιος Χρυσίνης.*

*Πηγή: YouTube. Δημήτρης Γκόγκος – Του
Κυριάκου το γαϊδούρι. Ανακτήθηκε, 26/9/2022*

Συννεφιασμένη Κυριακή του Β. Τσιτσάνη

Τραγούδι: Βασίλης Τσιτσάνης, Μαρίκα Νίνου & Γιάννης Σαλασιδής.

Στίχοι: Βασίλης Τσιτσάνης & Αλέκος Γκούβερης

Μουσική: Βασίλης Τσιτσάνης

*Συννεφιασμένη Κυριακή,
μοιάζεις με τὴν καρδιά μου
που ἔχει πάντα συννεφιά,
Χριστέ και Παναγιά μου.
Ὅταν σε βλέπω βροχερή,*

στιγμή δεν ησυχάζω.
μαύρη μου κάνεις τη ζωή,
και βαριαναστενάζω.
Είσαι μια μέρα σαν κι αυτή,
που 'χασα την χαρά μου.
συννεφιασμένη Κυριακή,
ματώνεις την καρδιά μου.

Πηγές:

stixoi.info. Συννεφιασμένη Κυριακή. Ανακτήθηκε 26/9/2022

YouTube. Συννεφιασμένη Κυριακή (Τραγούδι: Βασίλης Τσιτσάνης, Μαρίκα Νίνου & Γιάννης Σαλασίδης). Ανακτήθηκε 26/9/2022

◆Βρείτε την ιστορία του παραπάνω τραγουδιού και στη συνέχεια ακούστε το στο youtube. Σε ποιες σκέψεις και συναισθήματα σας υποβάλλει λαμβάνοντας υπόψη τη ζοφερή κατάσταση που είχε δημιουργηθεί λόγω του λιμού.

Δραστηριότητα

◆Μόλις ολοκληρώσετε τη μελέτη όλων των παραπάνω πηγών να ετοιμάσετε ένα θεατρικό δρώμενο (θα σας δοθούν επεξηγηματικές οδηγίες), το οποίο θα περιλαμβάνει στιγμιότυπα από τη ζωή των πεινασμένων ανθρώπων της Κατοχής. Το δρώμενο θα παρουσιαστεί στην 1^η και 2^η ομάδα, αφού προηγουμένως συνεννοηθείτε με την 4^η ομάδα.

4^η Ομάδα: Ηθοποιοί

♦ Να παρακολουθήσετε το απόσπασμα (2:00-11:37) από το ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ, [Ιστορικοί Περίπατοι - «Η εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης στην Αθήνα»](#) (ανακτήθηκε 25/9/2022)

♦ Να παρακολουθήσετε την μικρή ταινιούλα που ακολουθεί. Στη συνέχεια να κάνετε μια μικρή έρευνα στο διαδίκτυο και να προσδιορίσετε την ταυτότητα του film (τόπος και χρόνος δημιουργίας, συντελεστές), όπως επίσης και τον σκοπό της δημιουργίας του. Ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα όσα παρουσιάζονται σε αυτό; Να το συγκρίνετε με το απόσπασμα του παραπάνω ντοκιμαντέρ. Την ταινιούλα μπορείτε να παρακολουθήσετε [εδώ](#).

♦ Φωτογραφίες



Γερμανοί ναύτες διασκεδάζουν στην περιοχή του Τούρλου (Αίγινα)

Πηγή: [click ...στην Ιστορία](#), ανακτήθηκε 27/9/2022



Στιγμές ξεγνοιασιάς με μουσικά όργανα.

Στιγμές ξεγνοιασιάς για του Γερμανούς στρατιώτες

Πηγή: Άννα Μαρία Δρουμπούκη, Ιάσωνας Χανδρινός, Η Θεσσαλονίκη κατά τη γερμανική κατοχή, Συλλογή φωτογραφιών Βύρωνα Μήτου, εκδ.Ποταμός, Αθήνα 2014



Αναμνηστική φωτογραφία Γερμανών στρατιωτών μπροστά στον Παρθενώνα Αθήνα 1941

Πηγή: [Μηχανή του χρόνου](#), ανακτήθηκε 27/9/2022



Γερμανοί αξιωματικοί στο ιστορικό καφέ Zonar's.

Πηγή: [Lifo](#), ανακτήθηκε 27/9/2022



Μικρός λούστρος γυαλίζει τις μπότες ενός Γερμανού στρατιώτη

Πηγή: lifo.gr, ανακτήθηκε 27/9/2022



Ξέγνοιαστες ώρες στο Εθνικό Κολυμβητήριο με φόντο την Αρδηττού. Για μεγάλο διάστημα, η στάθμευση στην Ελλάδα αποτελούσε για πολλούς Γερμανούς «ευχάριστη» περίοδο, ειδικά αν σκεφτούμε ότι οι εναλλακτικές ήταν οι ακραίες συνθήκες της Βόρειας Αφρικής ή της Σοβιετικής Ένωσης.

ΣΥΛΛΟΓΗ Γ. ΒΕΒΗ
Πηγή: [Καθημερινή](http://καθημερινη.gr), ανακτήθηκε 27/9/2022

◆Οι παραπάνω φωτογραφίες τι αποκαλύπτουν για τη ζωή των Γερμανών στην Ελλάδα στα χρόνια της Κατοχής; Συγκρίνοντάς την με τη ζωή των Ελλήνων την ίδια περίοδο σε ποιο συμπέρασμα οδηγείστε;



Διαφημιστική καταχώρηση στο περιοδικό «Το Ραδιόφωνο» του bar restaurant Kazino Femina. Στο καζίνο Femina σύχναζαν πολλοί Έλληνες πράκτορες των Γερμανών και γνωστοί μεγαλομαυραγορίτες της εποχής, Γενικά Αρχεία του Κράτους – Κεντρική Υπηρεσία. Πηγή: [H ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944](http://h-athina-eflytheri-12-oktobriou-1944), ανακτήθηκε στις 27/9/2022



Διαφήμιση καζίνο στη Θεσσαλονίκη και της τραγουδίστριας Τάντα Βάλιτς, μοιραίας γυναίκας της εποχής εκείνης και διαφήμιση για καζίνο.

Πηγή: [efsyn](http://efsyn.gr), ανακτήθηκε 27/9/2022

◆ Κείμενα

A. Τα «στέκια» της μαύρης αγοράς

Την περίοδο της Κατοχής τα καταστήματα στις στοές του κέντρου λειτουργούσαν ως εστίες μαύρης αγοράς. Οι στοές πρόσφεραν κάλυψη στις παράνομες συναλλαγές, καθώς πίσω από την παραπλανητική βιτρίνα κρύβονταν άλλου είδους προϊόντα προς πώληση. Δικηγορικά και μεσιτικά γραφεία, καταστήματα ενδυμάτων, καθαριστήρια, λόγω έλλειψης εμπορευμάτων και ζήτησης για τις υπηρεσίες τους, είχαν μετατραπεί σε εστίες μαύρης αγοράς τροφίμων. Ο Τάσος Μωρίκης θυμάται:

«Οι μαυραγορίτες στο κρύψιμο είναι άφθαστοι. [...] Θυμάμαι πέρυσι ήθελες ντομάτες, τις εύρισκες στα φαρμακεία, ασπιρίνη την εύρισκες στο γαλατά, [...] Έμπαινες σ' ένα λουστρατζίδικο και στο κρυφό διαμέρισμα, αν σ' έμπαζαν, έβλεπες όσπρια, αλεύρι, ζυμαρικά, ζάχαρη».

Αυτοί όμως που εκμεταλλεύτηκαν κυρίως τις κατοχικές συνθήκες για να πλουτίσουν ήταν οι μεγαλομαυραγορίτες. Έμποροι, βιομήχανοι, εργολάβοι, έκρυσαν σε αποθήκες και εργοστάσια μεγάλες ποσότητες τροφίμων και ειδών πρώτης ανάγκης. Σε συνεργασία με τις γερμανικές και ιταλικές αρχές κατοχής διακινούσαν και πουλούσαν τα αγαθά αυτά στις υπέρογκες τιμές της μαύρης αγοράς αποκομίζοντας τεράστια κέρδη.

Πηγή: Η Αθήνα Ελεύθερη: 12 Οκτωβρίου 1944. [Τα στέκια της Μαύρης Αγοράς](#). Ανακτήθηκε 27/9/2022.

B. Στην οδό Πανεπιστημίου 64 λειτουργούσε κατά τη διάρκεια της Κατοχής η ρουλέτα του «Μαυροκέφαλου». Ήταν το μεγαλύτερο παράνομο καζίνο της Αθήνας με 12 ρουλέτες και 3 τραπέζια σεμίν ντε φερ. Απασχολούσε περίπου 100 άτομα προσωπικό και τα κέρδη κάθε βραδιάς ξεπερνούσαν το ιλιγγιώδες ποσό των 100 χρυσών λιρών. Οι ρουλέτες γνώρισαν ιδιαίτερη άνθιση στα τέλη του 1943, όταν ο πληθωρισμός, τα έσοδα από τα οχυρωματικά έργα των κατακτητών και η μαύρη αγορά, είχαν δημιουργήσει τεράστιο πλούτο στα χέρια εργολάβων και μαυραγοριτών, οι οποίοι «επένδυαν» τα παράνομα κέρδη τους στις ρουλέτες. Οι κατακτητές χρησιμοποιούσαν τις ρουλέτες για να χρηματοδοτούν τις υπηρεσίες τους, καθώς πουλούσαν πανάκριβα τις άδειες στους Έλληνες «επιχειρηματίες» και είχαν ποσοστά στα κέρδη. Η μεγαλύτερη ρουλέτα υπό τον έλεγχο των Γερμανών ήταν η «Φεμίνα» στην οδό Βουκουρεστίου, όπου λειτουργούσε και ακριβό εστιατόριο. Παράλληλα στους χώρους αυτούς οι Γερμανοί στρατολογούσαν Έλληνες πληροφοριοδότες που σύχναζαν εκεί ως πελάτες, συγκεντρώνοντας πολύτιμες πληροφορίες.

Πηγή: [Η ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944](#), ανακτήθηκε 27/9/2022

◆- Οι διαφημιστικές αφίσες και τα παραπάνω κείμενα τι αποκαλύπτουν για την ελληνική κοινωνία της Κατοχής. Η πείνα έθιξε το ίδιο όλες τις κοινωνικές ομάδες;

- Τι ήταν οι μαυραγορίτες και οι δωσίλογοι; Αναζητήστε τη σημασία των λέξεων :

α) στο λεξικό της πύλης για την ελληνική γλώσσα στον παρακάτω σύνδεσμο.

https://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ και

β) στο λεξικό της ηλεκτρονικής πλατφόρμας MOG: <https://ekpaidevsi.occupation-memories.org/dictionary> (κρατήστε σημειώσεις σε ένα φύλλο word).

Δραστηριότητα

◆ Μόλις ολοκληρώσετε τη μελέτη όλων των παραπάνω πηγών να ετοιμάσετε ένα θεατρικό δρώμενο-θα σας δοθούν εξηγηματικές οδηγίες- το οποίο θα παρουσιάζει την «άλλη όψη» της Κατοχής, αυτήν της ξεγνοιασιάς και της καλοπέρασης. Να θυμάστε πως η κατάσταση αυτή δεν αφορούσε μόνο τους Γερμανούς αλλά και κάποιους Έλληνες. Το δρώμενο θα παρουσιαστεί στην 1^η και 2^η ομάδα, αφού προηγουμένως συνεννοηθείτε με την 3^η ομάδα.

Δ. Αντιδράσεις απέναντι στην πείνα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο-4^{ος} φάκελος

1^η Ομάδα

A. Προσπάθειες για ανεύρεση τροφής

Για πολλούς ο μόνος τρόπος επιβίωσης ήταν να μαζεύουν αγριόχορτα και άλλα φυτά από την εξοχή γύρω από την πόλη. Ύστερα τα έβραζαν, αν υπήρχαν κάποια καύσιμα, και τα έτρωγαν αλάδωτα. Τα χόρτα αυτά όμως δεν είχαν θρεπτική αξία: χρειάζονταν πέντε κιλά για να παραγάγουν την ημερήσια δόση υδρογονανθράκων που έχει ανάγκη το ανθρώπινο σώμα. Τα παιδιά έψαχναν στους σκουπιδοτενεκέδες για αποφάγια ή περίμεναν κοντά στις εισόδους υπηρεσιών των μεγάλων ξενοδοχείων. Άλλοι μαζεύονταν γύρω από τις πόρτες των εστιατορίων. Μερικοί Γερμανοί αξιωματικοί βασάνιζαν τα πιτσιρικά πετώντας τους αποφάγια από τα μπαλκόνια και παρακολουθώντας τα να τσακώνονται μεταξύ τους. Οι στρατιώτες που έτρωγαν ελιές στο δρόμο προσείλκυαν σμάρια ολόκληρα από παιδιά. Μόλις έφτυνε κάποιος ένα κουκούτσι ελιάς, τα παιδιά ορμούσαν να το πιάσουν: το πιο γρήγορο το έβαζε στο στόμα του και το έγλυφε ώσπου να μείνει το ξύλο.

Mark Mazower, Στην Ελλάδα του Χίτλερ. Η εμπειρία της Κατοχής, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1994, σ. 62.

B. Χρυσές δουλειές κάνουν όσοι κατασκευάζουν τις γνωστές τσάντες δίχτυα. Είναι εύχρηστες, διπλώνονται και μπαίνουν στην τσέπη. Είναι που ο Αθηναίος δεν ξέρει ποτέ πού και πότε μπορεί να βρει κάτι φαγώσιμο. Πρέπει, λοιπόν, να είναι έτοιμος γι' αυτό που θα βρει μπροστά του, να μπορεί να το βάλει στην τσάντα και να το πάει σπίτι του.

Νικολαΐδου Ελένη, Οι συνταγές της ... πείνας, εκδ.ΚΨΜ, σ.67

Γ.



Το σακίδιο στην πλάτη έγινε εξάρτημα της γυναικείας αμφίεσης. Θα έβαζαν μέσα σε αυτό ό,τι τρόφιμο θα έβρισκαν. **Πηγή:** Κ. Παράσχος, *Η κατοχή, φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*, σ.26-27

Δ. Η εφευρετικότητα των νοικοκυρών

Στο διάστημα της μεγάλης πείνας για τη Θεσσαλονίκη, του χειμώνα και της άνοιξης του '42, ήταν αξιοσημείωτη η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα των νοικοκυρών στη μαγειρική, προκειμένου να επιβιώσουν οι οικογένειές τους και οι ίδιες. Καλαμποκίσιο ψωμί

με λάδι ή χαρουπόμελο αποκτούσε καταπληκτική νοστιμιά, ενώ ο χυλός από καλαμποκάλευρο δεν αποτελούσε την καλύτερη ανάμνηση. Άλλοι μάζευαν τα χόρτα των αγρών, ρίζες από παπαρούνες, ραδίκια και λάπατα αλλά και τα σαλιγκάρια. Είναι χαρακτηριστική η είδηση που ανιχνεύουμε μέσα από τη *Νέα Ευρώπη*, σχετικά με τη σφαγή και πώληση κρέατος αλόγων, όνων και ημιόνων. Ενώ στις 13 Νοεμβρίου 1941 αναφερόταν ως ξεχωριστή είδηση η πώληση στην Αθήνα κρέατος ψόφιου αλόγου, δέκα μέρες αργότερα υπήρχε ανακοίνωση στην εφημερίδα ότι επιτρεπόταν η σφαγή των παραπάνω ζώων. Το Μάιο του 1942, στον Τύπο σχολιαζόταν το γεγονός ότι πωλούνταν χελώνες για μαγείρεμα και σαλιγκάρια. Η περιγραφή είναι ανατριχιαστική. «[...] Η σφαγή των χελωνών γίνεται επί τόπου παρά των πολιτών επί παρουσία δεκάδων περιέργων»... Κάτοικοι της Καλαμαριάς, οι οποίοι διέμεναν σε κατοικίες με αυλές, έβαζαν σπόρους (φακές π.χ.) για να πιάνουν πουλιά, κυρίως, σπουργίτια και να τα μαγειρεύουν. Οι ανάγκες της εποχής ήταν ισχυρότερες από παλαιότερες συνήθειες και από άγραφους «νόμους» της διατροφικής κουλτούρας του πληθυσμού. Ήθη και νοοτροπίες άλλαζαν.[...]

Πέρα, όμως, από την ατομική πρωτοβουλία και την εφευρετικότητα των πολιτών έγιναν και πιο οργανωμένες προσπάθειες.

Καβάλα Μαρία, Ελλείψεις και πείνα στη Θεσσαλονίκη της Γερμανικής Κατοχής. Πρακτικές επιβίωσης και η σημασία τους.,

https://hdoisto.gr/download.php?fен=seminars/meeting_0088_6304.pdf

Ανακτήθηκε:30/9/2022

Ε.



Γυναίκα μαζεύει χόρτα κοντά στις γραμμές του ηλεκτρικού σιδηροδρόμου στην Αθήνα.

Πηγή: Κ. Παράσχος, *Η κατοχή, φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944*, σ.55

Στ. Οι Αθηναίοι αλλάζουν συνήθειες

Οι συνήθειες των Αθηναίων αλλάζουν κάτω από τις νέες συνθήκες και αυτό διαπιστώνεται στις γιορτές. Εξακολουθούν, βέβαια, να πηγαίνουν επισκέψεις στα σπίτια γνωστών και φίλων αλλά ως δώρα. Καταστήματα έχουν βάλει στις βιτρίνες μεγάλες σακούλες τις οποίες έχουν στολίσει και τις διαφημίζουν ως το καλύτερο δώρο μιας και περιέχουν δύο κομμάτια μαντολάτο, δύο κομμάτια παστέλι, πενήντα φιστίκια, πενήντα αμύγδαλα, πενήντα καρύδια, πενήντα φουντούκια κ.ο.κ Όσα μαγαζιά, κυρίως του κέντρου, πουλούν και αγιοβασιλιάτικες πίτες αυτές είναι φτιαγμένες από σουσαμάλευρο και αμυγδαλόψιχα.[...]Οι νέες συνθήκες ανατρέπουν συνήθειες χρόνων. Αυτό σκέφτηκε και αυτός που έφερε και πουλούσε παστά χέλια στην οδό Αθηνάς. Τα χέλια οι Αθηναίοι τα σιχάινονταν πριν τον πόλεμο, όχι όμως πια ... Σε κεντρικό παντοπωλείο πωλούνται καπνιστά χέλια Μεσολογγίου προς 2100 δραχμές την οκά.

[...] Στα αθηναϊκά σπίτια τα κοτέτσια πληθαίνουν. Πόσοι και πόσοι δεν προσπάθησαν να ζήσουν από ένα κοτέτσι. Είχαν το κοτέτσι στην αυλή και το φιλούσε με βάρδιες όλη η οικογένεια, μην τυχόν περάσει κάποιος πιο νηστικός από αυτούς και τους κλέψει τις κότες. Το ίδιο το κατοχικό κράτος διανέμει και διατακτικές για να μπορούν να αγοράσουν πτηνοτροφές. Υπάρχουν ειδικά μαγαζιά και συγκεκριμένα έμποροι κτηνοτροφικών ειδών μοιράζουν καμένο στάρι για τις κότες σε αναλογία 100 δράμια κατά κεφαλή και μόνο σε όσους έχουν καταθέσει τα σχετικά πιστοποιητικά.

Νικολαΐδου Ελένη, *Οι συνταγές της ... πείνας*, εκδ.ΚΨΜ, σ.62-63

Z. Αντιδράσεις στην έλλειψη τροφής

Το αίσθημα πανικού που κατέκλυζε τους ανθρώπους όταν εμφάνιζαν συμπτώματα ασιτίας καθιστούσε «πανίσχυρο και κυρίαρχο το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, απαλλαγμένο από κάθε χαλινό ή κοινωνική συμβατικότητα». Το ένστικτο αυτό, που προκάλεσε την άμβλυση του αισθήματος της αηδίας: «τη φριχτή εκείνη εποχή είδαν παιδιά να τρώνε τα εμέσματα των Ιταλών και Γερμανών αξιωματικών έξω από τα εστιατόρια και τις ταβέρνες», που οδηγούσε κάποιους σε ακραίες σκέψεις, όπως αυτές ενός πατέρα για το ετοιμοθάνατο παιδί του: «έκαμα σκέψεις απανθρώπου [...] διότι έλεγαν καθ' εαυτόν, εάν το παιδί αποθάνη θα κρατήσω τα δελτία και τούτο έβανε βάλσαμον εις το πόνο μου», οδήγησε ακόμη και στην καταγραφή περιπτώσεων κανιβαλισμού [...].»

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). *Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), σ.109-110

Η. Ο ύπνος την εποχή εκείνη ήταν το αβλαβέστερο ναρκωτικό που μπορούσες να πάρεις για ν' αποφύγεις το θέαμα μιας τραγωδίας που, ό,τι κι αν έκανες, ήταν αδύνατον ν' αποτρέψεις. Ήξερα πως ακόμα κι αν άνοιγα το ντουλάπι μου και μοίραζα όλα μας τα τρόφιμα στους πεινασμένους, όχι μόνο δε θάσωζα κανέναν, αλλά θα ψοφούσαμε και μεις της πείνας. Όταν άκουγα εκείνη την επωδό «πεινάω, καλή μου κυρία, τ' αντεράκια μου θα πέσουν απ' την πείνα...» αρρώσταινα. [...] Συλλογιζόμουν τις αμέτρητες χιλιάδες των Ελλήνων που πέθαιναν από ασιτία κι έκλαιγε η καρδιά μου, όχι επειδή πέθαιναν, αργά ή γρήγορα όλοι οι άνθρωποι πεθαίνουν, αλλ' επειδή πέθαιναν σαν τα ζώα, αφού η πείνα τους απογύμνωνε πρώτα από κάθε ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Το χειρότερο είναι ότι κοντά σ' αυτούς χάναμε την ανθρωπιά μας και μεις που, λίγο-πολύ, είχαμε και τρώγαμε. Κάθε φορά που βλέπα έναν ετοιμοθάνατο από κείνους που πέφτανε κάθε μέρα στα πεζοδρόμια και τον προσπερνούσα κι εγώ αναγκαστικά, όπως όλος ο κόσμος, αηδίαζα με τον εαυτό μου.»

Κώστας Ταχτσής, *Το τρίτο στεφάνι*, Ερμής, Αθήνα 1980, σ. 252

Θ. «Να! Από τότες που πουλήσαμε τον γάιδαρό μας, τον Ψαρή, σ' ένα χασάπη, ο Μηνάς μου έχασε το κέφι του και το χρώμα του. [...] Μα η ανάγκη είναι που μας έσπρωξε να τον πουλήσουμε. Τι να κάναμε; Πού να βρίσκαμε λεφτά ν' αγοράσουμε στη μαύρη αγορά λίγο ψωμί; Τα παιδιά και όλοι μας πεινούσαμε! Τη νύχτα βογγούσαν τα παιδιά από την πείνα και δεν μπορούσαν να ησυχάσουν! Πουλήσαμε ό,τι είχαμε μέσα στο σπίτι. Ακόμα και τα ξύλινα παραθυρόφυλλα του σπιτιού μας, που χτίσαμε με τόσο κόπο! Ύστερα ο χασάπης του συνοικισμού κάθε μέρα έστελνε τον άνθρωπό του κ' έλεγε στον άντρα μου να του πουλήσει τον Ψαρή. Του έταξε χρυσάφι! Γιατί, όπως και του λόγου ξέρεις, οι χασάπηδες τώρα θησαυρίζουν. Πουλάνε τους σκύλους που σφάζουν για αρνάκι γάλακτος και τους γαϊδάρους για κρέας βοδινό!»

Λιλίκα Νάκου, *Η κόλαση των παιδιών*, Εστία, Αθήνα 2011, σ. 214-215

I. Ο λιμός στα χωριά

Κι ενώ στις πόλεις (ειδικά στην Αθήνα) λιμοκτονούσαν, στα χωριά μπορεί να τα έφερναν πολύ δύσκολα, αλλά είχαν διαθέσιμα περισσότερα υλικά. Χόρτα, δικά τους λαχανικά και φρούτα, κότες και αυγά, γάλα από δικά τους ζώα, όσπρια, λάδι, ελιές, ψάρια και όστρακα, ακόμα και στάρι και κάποια δημητριακά που μπορούσαν να καλλιεργήσουν έστω και σε μικρές ποσότητες τους επέτρεψαν να μην λιμοκτονήσουν. Πείνασαν, αλλά δεν πέθαναν από την πείνα. Πέρασαν μέρες με μπομπότα και πατάτες γιαχνί, αλλά τουλάχιστον αυτά τα είχαν σε αφθονία. Και δεν τους έλειψε το γάλα και το τυρί...

LIFO, [Τι έτρωγαν οι Έλληνες στην κατοχή](#) (ανακτήθηκε, 28/9/2022)

K. Ο λιμός στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου

[...]Η πείνα στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου προκάλεσε ένα μεγάλο μεταναστευτικό κύμα των πιο φτωχών οικογενειών προς την Τουρκία. Έφευγαν νύχτα, παράνομα, με μικρά καΐκια, που συχνά ναυαγούσαν, προς τις απέναντι μικρασιατικές ακτές. Οι τουρκικές αρχές τους προωθούσαν προς το Χαλέπι και από εκεί κατέληγαν σε στρατόπεδα στην Παλαιστίνη, στο Σινά, στην Αίγυπτο, στην Αιθιοπία, στο Κονγκό και σε άλλες χώρες της υποσαχάριας Αφρικής.

Λιάκος Αντώνης, *Ο ελληνικός 20^{ος} αιώνας, (εκδ.) πόλις, 2^η έκδοση(2020),σ.208*



Εξώφυλλο από το παλαιστινιακό περιοδικό Χούνα Αλ Κουντς (Εδώ Ιερουσαλήμ) – 11 Ιανουαρίου 1942. Η λεζάντα κάτω από τη φωτογραφία λέει “Διανομή τροφίμων και ρουχισμού στους πρόσφυγες που έφτασαν στη Συρία από την Ελλάδα”. **Γνωρίζετε ανάλογες πρακτικές στη σύγχρονη εποχή;**

Πηγή: Jrayed: Arabic Newspapers of Ottoman and Mandatory Palestine, jrayed.nli.org.il, founded by the National Library of Israel ([Σύνδεσμος](#)).



Έλληνες πρόσφυγες στην Μέση Ανατολή κατά την περίοδο της Κατοχής 1941-1944

Πηγή: Starvation in Greece. Edited by S.L. Hourmouzius στην Αγγλία (1η έκδοση 1943, 1944), Αρχείο Ε.Λ.Ι.Α. Α.Ε. 2/03.



Ελληνόπουλα πρόσφυγες στη Μέση Ανατολή κατά την περίοδο της Κατοχής 1941-1944

Πηγή: Starvation in Greece. Edited by S.L. Hourmouziος στην Αγγλία (1η έκδοση 1943, 1944), Αρχείο Ε.Α.Ι.Α. Α.Ε. 2/03.

[Όλες οι φωτογραφίες είναι από την εκπαιδευτική πλατφόρμα MOG](#), ανακτήθηκαν 30/9/2022

2^η Ομάδα

Α. Προτάσεις και συνταγές σε περιοδικά κι εφημερίδες της εποχής

Οι συνταγές που δίνουν τα περιοδικά κι οι εφημερίδες είναι ωμές ντομάτες γεμιστές (για να γλιτώσουν την ενέργεια του μαγειρέματος), σέσκουλα πουρέ, χορτόσουπα με χθεσινά αποφάγια, κρεμμυδόσουπα, λαχανόσουπα, σούπα με ελιές, φασολάκια σούπα χωρίς φασόλια, βλίτα ογκρατέν, βλιτοκεφτέδες, ζελέ από χόρτα, πατάτες με γάλα, μουσταλευριά χωρίς μούστο (από μαύρες σταφίδες), κρέμα σταφιδίνης, γλύκισμα από ξερά σύκα, κεφτέδες από μурταδέλα, πλιγουροκεφτέδες, λάχανο με κάστανα, μελιτζάνες με πουρέ πατάτας, κολοκύθια με βλίτα στο φούρνο, κολοκύθια γεμιστά με τραχανά, πατατοτιγανίτες.

LIFO, [Τι έτρωγαν οι Έλληνες στην κατοχή](#) (ανακτήθηκε, 28/9/2022)

Β. Πατατοφλουδοκεφτέδες και ροφήματα από φλούδες μήλων

Μην το πάρετε για παραδοξολογία. Πρόκειται για φαγητό δοκιμασμένο και νοστιμότατο. Τότε έλεγε ότι πρέπει να: Βράζετε τις πατάτες, αφού τις πλύνετε καλά. Έπειτα τις ξεφλουδίζετε. Τι κάνετε τις φλούδες; Τις πετάτε. Πετάτε δηλαδή το πιο θρεπτικό και το πιο υγιεινό μέρος της πατάτας, αφού είναι πια γνωστό πως κάθε λαχανικό και φρούτο στο φλοιό του και γενικά προς τα εξωτερικά του στρώματα περιέχει τις διάφορες πολύτιμες βιταμίνες. Παίρνετε, λοιπόν, αυτές τις φλούδες, προσθέτετε μπόλικο κρεμμυδάκι ψιλοκομμένο, λιγάκι δυόσμο, αλάτι, πιπέρι, ζυμώνετε και τηγανίζετε. Θα απορήσετε για το αποτέλεσμα. Αν δεν πρόκειται να βράσετε τις πατάτες, αλλά να τις μαγειρέψτε αλλιώς όποτε θα τις παστρέψτε πριν τις βράσετε, πάλι μπορείτε να κάνετε τους κεφτέδες σας, βράζοντας τις φλούδες που θα είναι ακόμα πιο νόστιμες γιατί θα έχουν επάνω και λίγη πατάτα.

Στις συνταγές της εποχής συγκαταλέγονται επίσης, τα ροφήματα ή γλυκίσματα από φλούδες μήλων, η χρησιμότητα των κουκουτσιών για περίφημα γλυκά και τα μπισκότα από ελάχιστο αλεύρι.

news247, [Οι συνταγές της πείνας στην Κατοχή](#), ανακτήθηκε 28/9/2022

Γ. Συμβουλές επιβίωσης

- Βασική συμβουλή (στις εφημερίδες της εποχής) ήταν να τρώνε τροφές που περιέχουν θρεπτικά στοιχεία. Αλλά όταν δεν υπάρχουν τι γίνεται; Παραίνεση, λοιπόν, να τρώνε πολλά λαχανικά τα οποία, αν μη τι άλλο, θα εξασφαλίσουν εργασία στο στομάχι!
- Υπάρχει έλλειψη ζάχαρης στην αγορά; Πάρτε ξερά σύκα, προτείνουν οι ειδικοί: *Βράστε τα με νερό και μετά αφαιρέστε τα σύκα. Να η ζάχαρη που λείπει για μια νόστιμη κομπόστα με κορόμηλα.*
- Η πείνα μπορεί να κοπεί με ορεκτικά που ...χορταίνουν. Μια πιατέλα ορεκτικά μπορεί να περιλαμβάνει ελιές από τις οποίες έχουν βγει τα κουκούτσια και μέσα έχει μπει ψωμί ή ντομάτα μαζί με μαϊντανό, κάπαρη, ραπανάκια. αγγούρι.
- Η σταφίδα εξαιτίας της μεγάλης θερμιδικής της αξίας σώζει πολύ κόσμο στην Κατοχή και γι' αυτό χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως. Ένας τρόπος είναι η παρασκευή κρέμας για τα παιδιά.[...]
- Η κορωνίδα της συμβουλής προς τις νοικοκυρές της Κατοχής είναι η φράση: «προσοχή στα ψίχουλα»! Συμβουλές μαγειρικής οικονομίας. Πώς τα λίγα τρόφιμα μπορούν να γίνουν αποδοτικά. Να τι μας λέει ο «διαιτολόγος» της εποχής: *Μαζέψτε προσεκτικά τα ψίχουλα από το τραπέζι, από την κουζίνα, όταν κόβετε το*

ψωμί, από το δοχείο που φυλάσσεται το ψωμί. Μέσα σε μία εβδομάδα το πιο πιθανό είναι να εξοικονομηθεί ένα ποτήρι από ψίχουλα ψωμιού.[...]

Νικολαΐδου Ελένη, *Οι συνταγές της ... πείνας*, εκδ.ΚΨΜ, σ.55-57

Δ. Το «ψωμί» της Κατοχής

Η Ναταλία Σαμαρά-Γκαϊτλιχ αναφέρει ότι επειδή το σταρένιο αλεύρι ήταν ανύπαρκτο, το ψωμί φτιαχνόταν από οτιδήποτε ήταν διαθέσιμο:μπομποτάλευρο, κριθάρι, βραστή πατάτα, ξυλοκέρατα (χαρούπια), σκουπόχορτο, βελανίδια αλεσμένα, γκόρτσα ξερά, λούπινα βρασμένα και ξεπικρισμένα, αρτόκαρπο, ρόβη, ακόμα και από τσίπουρα. «Το σταρένιο, το ζυμωτό, το αληθινό ψωμί, όπως το έλεγαν, δινόταν ως αμοιβή στο γιατρό, το δάσκαλο, την παραδουλεύτρα, από μαυραγορίτες ή από εκείνους που μπορούσαν να ξοικονομήσουν λίγο αλεύρι ή λίγα τρόφιμα, ξεπουλώντας κοσμήματα, ασημικά, οικογενειακά κειμήλια κι ό,τι άλλο πολύτιμο αλλά άχρηστο για τα δύσκολα εκείνα χρόνια.

LIFO, [Τι έτρωγαν οι Έλληνες στην κατοχή](#) (ανακτήθηκε, 28/9/2022)

Ε. Το χιούμορ αντίδοτο στην πείνα;

Ψωμί", χιουμοριστικό τραγούδι της πείνας του Π. Τζαβέλλα Ένα τραγούδι, με εκπληκτικό χιούμορ, είναι το «Ψωμί» γνωστό και σαν «Βρες αν μπορείς», σε στίχους Γιώργου Οικονομίδη και μουσική Ramos. Είναι ένα σπανιόλιχο βαλσάκι, που «κοροϊδεύει» την πείνα. Ο ερωτευμένος έρχεται στη «ναζού» ερωμένη του, κρύβοντας δώρο πολυτιμότερο από χρυσό, βραχιόλια και μπιζού. Τι είναι; Η εκτέλεση, από τον **Πάνο Τζαβέλλα**... Ακούστε το τραγούδι στην παρακάτω διεύθυνση:

ReverbNation. [Αρχείο Ελληνικού Ροκ. "Ψωμί", χιουμοριστικό τραγούδι της πείνας του Π. Τζαβέλλα.](#) (Ανακτήθηκε 28/9/2022).

Πηγές:

Νταλούκας, Μ. (2017, Οκτώβριος 25). [Νιξ φαΐ! Τραγούδια της Πείνας και της Κατοχής.](#) Όγδοο. gr. Ανακτήθηκε 28/9/2022.

ReverbNation. [Αρχείο Ελληνικού Ροκ. "Ψωμί", χιουμοριστικό τραγούδι της πείνας του Π. Τζαβέλλα.](#) Ανακτήθηκε 28/9/2022.

Στ. Η καθημερινότητα της Κατοχής σε ένα τραγούδι

«Για θυμηθήτε, βρε παιδιά, πως πήγε να μας στρίψει
όταν η λίρα ολοταχώς ανέβαινε στα ύψη,
κι όταν τρέχαμε στους δρόμους, φορτωμένοι με ταγάρια,
για να βρούμε λαχανίδες, κουνουπίδια και παντζάρια,
ως που στις Μαύρης Αγοράς τα μυστικά λημέρια
μάτσο τα εκατομμύρια μας φεύγαν απ' τα χέρια!
Τότε κι οι περισσότεροι γινήκαν με το ζόρι
χαμάληδες και προ παντός... σπουδαίοι πεζοπόροι
αλλά πολύ χειρότερα, στις τόσες συμφορές,
ήταν το ξεροστάλιασμα σ' ατέλειωτες ουρές...»

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). *Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), σ110

Η. Στρατηγικές επιβίωσης την περίοδο της πείνας

Ο πληθυσμός των αστικών κέντρων που πλήττονταν περισσότερο στράφηκε αρχικά σε ατομικές λύσεις του επισιτιστικού προβλήματος. Ήδη από το καλοκαίρι του 1941,

εκατοντάδες άτομα άρχισαν να μετακινούνται από την Αθήνα στην επαρχία, νόμιμα ή παράνομα, για να αναζητήσουν τρόφιμα στις παραγωγικές περιοχές με αποτέλεσμα την άνθιση της μαύρης αγοράς ή παράλληλων δικτύων αγορών.

Αρχικά, η μετακίνηση αυτή είχε ατομική και ανοργάνωτη μορφή και τροφοδοτούσε κέντρα συναλλαγών κυρίως στις συνοικίες και μορφές πλανόδιου εμπορίου στους δρόμους της πόλης. Ο καθένας προσπαθούσε να επινοήσει μια λύση ανάλογα με την κοινωνική του θέση.

Πηγή:

Η Αθήνα Ελεύθερη: 12 Οκτωβρίου 1944. [Κατοχική Κοινωνία και Οικονομία](#). Ανακτήθηκε 28/9/2022.

Θ.



Άδεια μεταφοράς τροφίμων από την επαρχία στην Αθήνα «προς οικογενειακή χρήση» το καλοκαίρι του 1941, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο – Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Πηγή: Η Αθήνα Ελεύθερη: 12 Οκτωβρίου 1944. [Άδεια μεταφοράς τροφίμων](#). Ανακτήθηκε 28/9/2022



Άδεια μεταφοράς τροφίμων από το Κρανίδι στην Αθήνα.

Συλλογή Μ. Παυλίδη ΑΣΚΙ

Πηγή: Χρ. Λούκος, «Η πείνα στην κατοχή.

Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις, Χατζηιωσήφ Χρ.- Παπαστράτης Π. (επιμ.)

στο Ιστορία του 20^{ου} αι. τ.Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ.229

I. [...]Το κόστος ήταν αρκετά υψηλό, καθώς το Δεκέμβριο του 1941 «μια άδεια για ταξίδι πουλιέται τρεις χιλιάδες δραχμές στη μαύρη αγορά». Αν αυτό το ποσό συγκριθεί με το μηνιαίο μισθό (για παράδειγμα) του υπαλλήλου του Ταμείου Συντάξεως και Αυτασφάλισεως Υγειονομικών Γεράσιμου Λουκάτου, που ανέρχονταν την ίδια περίοδο στις 6.500 δρχ., γίνεται αντιληπτό το υψηλό κόστος που έπρεπε να καταβάλει κάποιος για μια άδεια μετακίνησης στην επαρχία.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). *Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός* (Doctoral

♦*Αναρωτηθήκατε πώς μετακινούνταν οι Έλληνες, αφού οι Γερμανοί είχαν επιτάξει τα μέσα μεταφοράς, ενώ τα καύσιμα σπάνιζαν ή ήταν νοθευμένα και σπάνια εύρισκε κανείς ανταλλακτικά για τα οχήματα; Δείτε εδώ το απόσπασμα (6':42-9':36) για τα μέσα μεταφοράς στην Κατοχή από το ντοκιμαντέρ της ET2 «1940 – Γερμανική Κατοχή. Η καθημερινότητα των Ελλήνων»,*

https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&ab_channel=sxoliasmoi, (ανακτήθηκε 25/9/2022)

Θ. Μορφές αυτενέργειας

Οι δύο κύριες μορφές που έλαβε η αυτενέργεια των Αθηναίων στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν, ήταν τα μαζικά ταξίδια στην επαρχία και οι προμηθευτικοί συνεταιρισμοί.

[...]Οι ποσότητες τροφίμων που εισέρρεαν με ατομική πρωτοβουλία στην πόλη, κάλυψαν σε ένα σημαντικό ποσοστό τις διατροφικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του Γιώργου Μαργαρίτη, η κινητοποίηση αυτή απέφερε κατά μέσο όρο 300 με 350 τόνους τροφίμων ημερησίως.

[...]Την περίοδο της Κατοχής ιδρύθηκαν εκατοντάδες προμηθευτικοί συνεταιρισμοί που είχαν ως στόχο την πρόσβαση σε διατροφικά και άλλα προϊόντα με το μικρότερο δυνατό κόστος για τα μέλη τους, ενώ πολλοί από αυτούς διοργάνωναν και συσσίτια. Οι τιμές, αλλά κυρίως η δυνατότητα εξεύρεσης προϊόντων, καταδεικνύει ότι η δράση των συνεταιρισμών αποτελούσε μια απάντηση των υποσιτιζόμενων Αθηναίων απέναντι στην κερδοσκοπία των μεγαλομαυραγοριτών.

[...]Στις 13 Ιανουαρίου 1942, ο Γεράσιμος Λουκάτος αγόρασε μέσω του Συνεταιρισμού του Ταμείου Συντάξεως και Αυτασφάλισεως Υγειονομικών, λάδι προς 1.250 δρχ την οκά, την περίοδο που στη μαύρη αγορά αυτό κόστιζε 2.200 – 2.500 δρχ, το ένα τρίτο δηλαδή του μηνιαίου μισθού του που ανέρχονταν σε 6.500 δρχ.

Χαραλαμπίδης, Μ. (2011). Η εμπειρία της κατοχής και της αντίστασης στην Αθήνα: το εαμικό αντιστασιακό κίνημα στις ανατολικές συνοικίες της Αθήνας: Καισαριανή, Βύρωνα, Παγκράτι, Γούβα, Υμηττός (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας), σ125-129

3^η Ομάδα

A. Στρατηγικές επιβίωσης στα χρόνια της πείνας

[...] Στον αντίποδα των ατομικών λύσεων και της καταφυγής στη μαύρη αγορά βρίσκονταν τα συσσίτια, τα τρόφιμα που δίνονταν με δελτίο, οι διανομές, η ανταλλακτική οικονομία και η πληρωμή σε είδος. Στους χώρους των εργαζομένων αναπτύχθηκε ένα συνεταιριστικό ρεύμα με στόχο τη συλλογική συναλλαγή με τους παραγωγούς είτε την οργανωμένη πίεση για διεκδίκηση από το κράτος και τις αρχές.

Πηγή: Η Αθήνα Ελεύθερη: 12 Οκτωβρίου 1944. [Κατοχική Κοινωνία και Οικονομία](#). Ανακτήθηκε

28/9/2022

B. Ο ρόλος του κράτους

Η προσφορά στον ελληνικό πληθυσμό από την πλευρά του κράτους ήταν εξαιρετικά μικρή ωστόσο δεν θα ήταν σωστό να την προσπεράσουμε χωρίς να αναφέρουμε κανένα στοιχείο. Τη χρονιά λοιπόν 1941 - 1942 το σύστημα διανομής με δελτίο προσέφερε ποσότητες

τροφίμων πολύ κάτω του κανονικού επιπέδου που είναι αναγκαίο για τη συντήρηση του οργανισμού. Συγκεκριμένα αναφέρονται ποσότητες 50 δραμιών (περίπου 160 γρ.) ψωμιού την ημέρα, ζάχαρη μόνο περιστασιακά, καθόλου λίπη και ζωικές πρωτεΐνες και καθόλου σαπούνι.

Το ποσό των διανεμόμενων αγαθών σε θερμίδες το διάστημα από τον Ιούλιο του 1941 μέχρι και το Φεβρουάριο του 1942 ανέρχεται στα παρακάτω επίπεδα:

χρονολογία	θερμίδες	χρονολογία	Θερμίδες
Ιούλιος 1941	458	Οκτώβριος 1941	327
Αύγουστος 1941	418	Δεκέμβριος 1941	410
Νοέμβριος 1941	183	Ιανουάριος 1942	355
Σεπτέμβριο 1941	510	Φεβρουάριος 1942	204

Πηγή: Κολετζικούδη, Ε. (2004). **Οι οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κατοχής στην Ελλάδα, 1941-1942** (Bachelor's thesis), σ.63-64

Γ. Λαϊκά συσσίτια

[...]Από το φθινόπωρο του 1941 άρχισαν να εκδηλώνονται και πάλι οι πρώτες προσπάθειες εκ μέρους φιλανθρωπικών οργανώσεων και των ευπόρων της πόλης, σε μια συνέχεια προηγούμενων ανάλογων δράσεών τους. Φορείς όπως ο Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός με υπεύθυνο τον Κωνσταντίνο Ζάννα, το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο, η Μητρόπολη και η Εθνική Οργάνωση Χριστιανικής Αλληλεγγύης (Ε.Ο.Χ.Α.) ανέλαβαν πρωτοβουλίες, και φαίνεται ότι βοήθησαν στη λειτουργία των λαϊκών συσσιτίων το χειμώνα του 1941 – 1942. Στη φάση αυτή τα τρόφιμα βρίσκονταν είτε μέσω του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού από τις προμήθειες που επιτρεπόταν να ξεφορτώνουν τα πλοία των ουδέτερων χωρών ή με διάφορες άλλες προσπάθειες των οργανώσεων, όπως ήταν και η προσέγγιση των γερμανικών αρχών, αλλά και οι διαδρομές στην επαρχία, οι επαφές με ανθρώπους που είχαν πρόσβαση στην επαρχία. Στη συνέχεια, το συντονισμό και την παραπέρα ανάπτυξη ανέλαβε ειδική επιτροπή που οργανώθηκε από τη Γενική Διοίκηση Μακεδονίας. Για τη Νότια Ελλάδα και μέχρι τα βόρεια σύνορα της Θεσσαλίας το υπουργείο Επισιτισμού ήταν υπεύθυνο σχετικά με την αναγνώριση των συσσιτίων και τη διανομή τροφίμων σε αυτά.

Καβάλα Μαρία, Ελλείψεις και πείνα στη Θεσσαλονίκη της Γερμανικής Κατοχής. Πρακτικές επιβίωσης και η σημασία τους.

https://hdoisto.gr/download.php?fен=seminars/meeting_0088_6304.pdf

Ανακτήθηκε 30/9/2022

Δ. Υποστήριξη από το εξωτερικό

Το σοβαρότατο πρόβλημα της έλλειψης τροφίμων δεν θα μπορούσε να λυθεί εάν δεν εξασφαλιζόταν η ομαλή και συνεχής ροή τροφίμων στην πρωτεύουσα. Η μοναδική βοήθεια

το χειμώνα του 1941 -1942 ήταν οι λίγοι τόνοι τροφίμων που μετέφερε το τουρκικό πλοίο «Κουρτουλούς», που είχε αποκτήσει μυθικές διαστάσεις στη φαντασία των κατοίκων και το οποίο βυθίστηκε τον Ιανουάριο του 1942. Η έκταση και η δημοσιότητα που έλαβε ο λιμός στην Αθήνα ευαισθητοποίησαν τους Συμμάχους και ανησύχησαν τις κατοχικές δυνάμεις. Η εξεύρεση μιας διεθνούς λύσης στο επισιτιστικό πρόβλημα της Ελλάδας αποτέλεσε αντικείμενο διαπραγματεύσεων και τελικά βρέθηκε μια λύση, η οποία ανακούφισε τον πληθυσμό της πρωτεύουσας. Στις 21 Μαρτίου 1942 έφτασε στον Πειραιά το πρώτο φορτίο επισιτιστικής βοήθειας μετά από άδεια της βρετανικής κυβέρνησης και των δυνάμεων του Άξονα και οι αποστολές συνεχίστηκαν σποραδικά μέχρι τον Αύγουστο. Τελικά, μια σουηδοελβετική επιτροπή υπό την αιγίδα του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού ανέλαβε την ευθύνη της μεταφοράς καναδικού σιταριού και άλλων τροφίμων με σουηδικά πλοία στον Πειραιά. Από τον Σεπτέμβριο του 1942 γινόταν σε μηνιαία βάση η μεταφορά περίπου 15.000 τόνων σιταριού και 3.000 τόνων άλλων τροφίμων στον Πειραιά. Το μεγαλύτερο μέρος προοριζόταν για τις ανάγκες του πληθυσμού της πρωτεύουσας, ενώ ένα μικρό μέρος διανεμόταν σε άλλα λιμάνια για να μοιραστεί στις επαρχιακές πόλεις. Η λογική της διανομής της βοήθειας στηριζόταν στη διάκριση αγροτικών και μη περιοχών, και με βάση αυτή τη διάκριση η Αθήνα λάμβανε το μεγαλύτερο μέρος της. Η διάκριση αυτή, ενώ ήταν εύλογη το 1942, αποδείχθηκε ανεπαρκής για τα επόμενα χρόνια της Κατοχής.

Πηγή: Πολυμέρης Βόγλης, *Η Ελληνική Κοινωνία στην κατοχή 1941-1944*, σειρά: *Θέματα Ιστορίας 3*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010, 53-54.

Ε. Φωτογραφίες συσσιτίων¹³²: Τι παρατηρείτε στις εικόνες που ακολουθούν; Σε ποιες σκέψεις και συναισθήματα σας υποβάλουν;



¹³² 1. Διανομή Συσσιτίου στην Αθήνα

Πηγή: Αρχείο ΕΡΤ, Πέτρος Πουλιδής

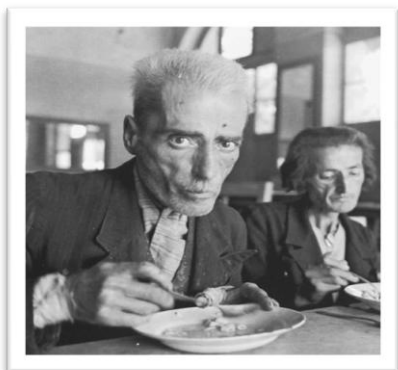
2. Συσσίτιο. Αθήνα, 1942-1943 Βούλα Θεοχάρη Παπαϊωάννου (ΦΑ_6_3346). Φωτογραφικό Αρχείο Μουσείου Μπενάκη

3. Συσσίτιο κατά τη διάρκεια της Κατοχής. Αθήνα, 1941 Βούλα Θεοχάρη Παπαϊωάννου (ΦΑ_6_2045). Φωτογραφικό Αρχείο Μουσείου Μπενάκη

4. Κέντρο γάλακτος Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού. Αθήνα, 1942-1943 Βούλα Θεοχάρη Παπαϊωάννου (ΦΑ_6_3637). Φωτογραφικό Αρχείο Μουσείου Μπενάκη

5. Πηγή: Μηχανή του Χρόνου, [Οι συνταγές της πείνας στην Κατοχή](#), ανακτήθηκε 29/9/2022

6. Α΄ Κεντρική εστία του ΙΚΑ. Φωτογραφία Δ. Χαρισιάδη. Φ.Α Μουσείου Μπενάκη



Στ. Ατασθαλίες στα συσσίτια;

"Πατάω ένα κουμπί..." τραγούδι

Πατάω ένα κουμπί
και βγαίνει μια χοντρή
και λέει στα παιδάκια
νιξ φαΐ.

Θα πάω να το πω
στον Ερυθρό Σταυρό
πως είσαστε
συνένοχες κι οι δυο.

Πατάω κι άλλο ένα
και βγαίνει μια χοντρέλα
και λέει στα παιδάκια
νιξ σαρδέλα.

Κι εσύ μωρή μαντάμ
που κλέβεις τα κουκιά
και κάνεις τα μαλλιά σου
περμανάντ.

Μην τα ξαφρίζεις πολύ
γιατί είναι όλο ζουμί
μην ρίχνεις και νερό
δεν είναι καθαρό.

Πατάω ένα κουμπί
και βγαίνει μια χοντρή
και λέει στα παιδάκια
νιξ φαΐ.

Κι εσύ με τα ρολό
που κλέβεις το χυλό
και κάνεις παπουτσάκια
με φελλό.

Θα πάω να το πω
στον Ερυθρό σταυρό
πως είσαστε
συνένοχες κι οι δυο.

Πατάω ένα κουμπί
και βγαίνει μια χοντρή
και λέει στα παιδάκια
νιξ ψωμί.

Το ακούμε [εδώ](#). Συνδυάστε το με το κείμενο
που ακολουθεί.

Πηγές:

Στίχοι. [Πατάω ένα κουμπί](#). Ανάκτηση 29/9/2022
YouTube. [Π. Τζαβέλας](#). [Πατάω ένα
κουμπί](#). Ανάκτηση 29/9/2022.

Ο πρώτος στίχος αποτυπώνει την εικόνα των συσσιτίων του Ερυθρού Σταυρού όπου μία καλοθρεμμένη, συνήθως, κυρία μοίραζε το φαγητό που, δυστυχώς, τελείωνε νωρίς. Οι λιγότερο τυχεροί, λοιπόν, έπαιρναν ως απάντηση στο παρατεταμένο για ένα κομμάτι ψωμί χέρι τους, το «φαί τέλος». Ο Αλέξανδρος Ζάννας, στο βιβλίο «Μαρτυρίες 41-44, τομ. Α'» αναφέρει ότι οι κυρίες του Δ.Σ. της Στοάς Βαρβακείου «δικαιολογούσαν για τα σπίτια τους 15 και 18 μερίδες εκάστη».

Πηγή: [MOG](#), ανακτήθηκε 29/9/2022

Z. Ποιος βρισκόταν πίσω από τα συσσίτια;

Στα μέσα του χειμώνα 1941-1942 στην Αθήνα όπως και στον Πειραιά και στις άλλες μεγάλες πόλεις της χώρας, μεγάλες ουρές σχηματίζονταν μπροστά στα δημαρχεία, τα σχολεία, τις διοικητικές υπηρεσίες, τις τράπεζες κι άλλα ιδρύματα. Χιλιάδες και χιλιάδες πολίτες περίμεναν υπομονετικά μ' ένα άδειο κουτί κονσέρβας στο χέρι, τη διανομή του συσσιτίου. Εργάτες και μικροϋπάλληλοι, αλλά και καθηγητές, διάσημοι συγγραφείς και ζωγράφοι, μέλη της Ακαδημίας, νέοι και γέροι, έκαναν όλοι ουρά, μέσα στον παγερό άνεμο του χειμώνα, για να επωφεληθούν από τη διανομή τροφίμων που δεν ήταν, το συχνότερο, παρά μια σούπα από βραστά ξεροφάσολα με λίγο λάδι από πάνω.

Επίσημα, το συσσίτιο ήταν έργο των δημαρχιών, των συλλόγων ή του Κράτους. Στην πραγματικότητα, η επιχείρηση, που απαιτούσε τεράστιο αριθμό από διαβήματα, ριψοκίνδυνες μεταφορές, κρυφές μάχες στα υπουργεία και τις Κομμουντατούρες, καθώς κι ένα έλεγχο και μια αφοσίωση την κάθε στιγμή, στηριζόταν στο ακέραιο στο ΕΑΜ, τη μεγάλη οργάνωση αντίστασης που είχε μόλις ιδρυθεί με την πιο μεγάλη μυστικότητα.

Ανδρέας Κέδρος, Η Ελληνική Αντίσταση 1940-1944, στο Β. Σουλάτου, Ν. Δημακοπούλου, Σ. Κόνδη, Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, τχ. Γ', Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1984, σ. 273.

4^η Ομάδα

A. Από τον αγώνα για την επιβίωση στον αντιστασιακό αγώνα

Ο αγώνας για την επιβίωση σχετικοποιούσε τα όρια ανάμεσα στο νόμιμο και το παράνομο. Η κλοπή υλικών από επιταγμένα εργοστάσια μέσα στις σκληρές συνθήκες της κατοχής δεν ήταν απλά μια παραβατική πράξη. Απέκτησε πολιτικό νόημα. Έγινε μια πράξη πολιτικής ανυπακοής και αντίστασης.

Ένα ακόμα πεδίο που ευνοούσε την ανάπτυξη της αντιστασιακής δράσης ήταν αυτό των κατοχικών συσσιτίων. Γύρω από τα συσσίτια αναπτύχθηκαν δίκτυα που υπεξαιρούσαν ποσότητες τροφίμων από τους δικαιούχους και τις διοχέτευαν στη μαύρη αγορά με στόχο το κέρδος. Ο έλεγχος που ασκούσαν οι υπηρεσίες του ΕΣ δεν μπορούσε να αποτρέψει το φαινόμενο αυτό. Η εικόνα διαφθοράς ενεργοποίησε τα μέλη του ΕΑΜ με στόχο την ανάληψη της διαχείρισης των συσσιτίων.

Η παρέμβαση του ΕΑΜ για μια δίκαιη διανομή των τροφίμων με δελτίο μετέτρεψε τα συσσίτια σε πεδίο συνάντησης του αγώνα των Αθηναίων για την επιβίωση με την οργανωμένη αντιστασιακή δράση. Το ΕΑΜ έδειχνε στην πράξη ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο ήταν δυνατό να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές συνέπειες της στρατιωτικής Κατοχής.

Η Αθήνα Ελεύθερη 12 Οκτωβρίου 1944. [Κατοχική Κοινωνία και Οικονομία](#). Ανακτήθηκε 29/9/2022

B. Διαδήλωση

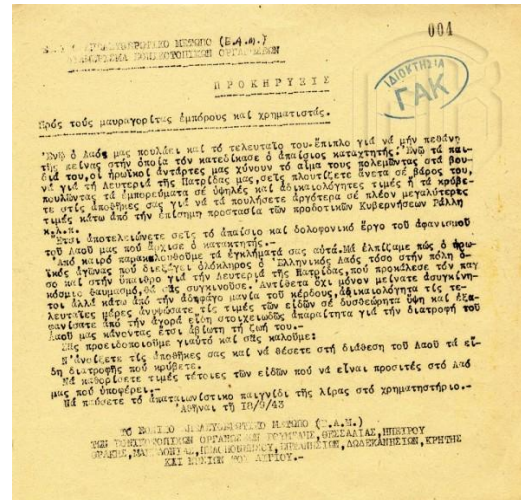
Η μαζικότερη έως τότε αντιστασιακή ενέργεια υπήρξε η μαζική διαδήλωση του ΕΑΜ και του ΕΑΜ Νέων στις 22 Δεκεμβρίου 1942. Ήταν η πρώτη διαδήλωση που συγκέντρωσε περίπου

30 με 40 χιλιάδες φοιτητές, εργάτες, υπαλλήλους και μαθητές έχοντας εκτός από το επισιτιστικό αμιγώς πολιτικά αιτήματα ενάντια στις συλλήψεις και τις εκτελέσεις Ελλήνων από τις Δυνάμεις Κατοχής. Εκεί καταγράφεται και ο πρώτος νεκρός του μαζικού αντιστασιακού κινήματος στην Αθήνα, ο φοιτητής Μήτσος Κωνσταντινίδης.

Η Αθήνα Ελεύθερη 12 Οκτωβρίου 1944. [Αντίσταση και Δοσιλογισμός](#). Ανακτήθηκε 29/9/2022



Αφίσα του ΕΑΜ, με θέμα την πείνα (Φ.Α. ΑΣΚΙ).



Πηγή: Χρ. Λούκος, «Η πείνα στην κατοχή. Δημογραφικές και κοινωνικές διαστάσεις», στο Χατζηιωσήφ Χρ. - Παπαστράτης Πρ. (επιμ), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τ. Γ2. Γ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ.236

Προκήρυξη του ΕΑΜ με την οποία καταγγέλλεται η προδοτική δράση των μαυραγοριτών και των χρηματιστών, Σεπτέμβριος 1943, Γενικά Αρχεία του Κράτους – Κεντρική Υπηρεσία

Πηγή: Η ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944, [Κατοχική οικονομία και κοινωνία](#), ανακτήθηκε 28/9/2022

Γ. Άλκη Ζέη, μαρτυρία, [συνθήματα στους τοίχους](#), απόσπασμα 8':31-9':20

Δ. Στην Αθήνα υπήρχαν οι σαλταδόροι

Οι σαλταδόροι της Κατοχής

Από μαρτυρία του Νικηφόρου Βρεττάκου: Αυτά τα παιδιά άρχισαν να πληθαίνουν σιγά σιγά, να κατεβαίνουν κοπαδιαστά από τις συνοικίες προς τους κεντρικούς δρόμους και να τους πλημμυρίζουν τούφες τούφες, όπως οι μύγες στους ακάθαρτους χώρους. Σχηματίζουν μεγάλες ομάδες, πεινασμένες αγέλες που μετακινούνται διαρκώς, κάθονται, εξαντλημένα όπως είναι από την πείνα, και ξανασηκώνονται. Ορίζουν τους αρχηγούς τους. Η ευφυΐα της δυστυχίας ανιχνεύει την πόλη.

Οι «σαλταδόροι» είναι τα παιδιά στην κατοχική Ελλάδα που με τους ηρωισμούς τους και τη θέληση για ζωή έκαναν δύσκολη τη ζωή στους κατακτητές.

Αν και ο όρος «σαλταδόρος» στη διάρκεια δεκαετιών είναι μάλλον κακόφημος, εντούτοις με αυτόν αναφερόμαστε στη διάρκεια της φασιστικής Κατοχής στην Ελλάδα, σε εκείνους τους ατρόμητους πιτσιρικάδες που οδηγημένοι από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης «σάλταραν» στα καμιόνια των κατακτητών που μετέφεραν τρόφιμα, πετώντας στο δρόμο κουραμάνες για τους ανθρώπους που λιμοκτονούσαν.

Άλλες φορές έπαιρναν μαζί τους όσα τρόφιμα μπορούσαν να κουβαλήσουν και η πεινασμένη λαϊκή γειτονιά ξανάσαινε για μια στιγμή, γιατί δεν κρατούσαν τίποτα κρυμμένο, απλά, φυσικά, όπως ζούσαν οι λαϊκές οικογένειες μοίραζαν τα τρόφιμα, πρώτα-πρώτα στα ορφανεμένα σπίτια και σε όσους είχαν ανάγκη.

Μικροκατεργαράιοι σαν παιδιά της γειτονιάς, επιστράτευσαν μυαλά-ξυράφια και κορμάκια με ευελιξία αйлουρου για να ζήσουν. Συγκρότησαν ομάδες ανά περιοχή,

οργάνωσαν κρυψώνες, συνδέθηκαν με την Αντίσταση, παραδίδοντας στην Οργάνωση, όπως έλεγαν το ΕΑΜ, όπλα που καμιά φορά αποτελούσαν μέρος της λείας τους.

Παιδιά της γειτονιάς που η ανάγκη τα οδήγησε να «χαρτογραφίσουν» με άλλο μάτι τους δρόμους που πριν την Κατοχή έπαιζαν, εντόπισαν τις «παγίδες» για τα καμιόνια που συνήθως ήταν ανηφόρες ή διασταυρώσεις του δρόμου με τις ράγες του τραίνου, καθώς εκεί τα φορτηγά «έκοβαν» ταχύτητα.

Τα ονόματά τους είναι ζωντανά ακόμα στους συντρόφους τους της γενιάς τους, για τους υπόλοιπους είναι ξεχασμένα στα λασπωμένα σοκάκια των ανατολικών συνοικιών και των φτωχογειτονιών του Πειραιά.

Πηγή: Περιοδικό Πρακτορείο, 27 Οκτωβρίου 2016, Αφιέρωμα για την 28^η Οκτωβρίου στην εκπαιδευτική πλατφόρμα [MOG](#), ανακτήθηκε 29/9/2022



Κατοχική Αθήνα. Στην οδό Αθηνάς ένα καμιόνι ξεφορτώνει κάτι πολύτιμο, ίσως ένα φορτίο ρύζι. Γύρω караδοκούν... αδιάφορα οι μικροί σαλταδόροι σχεδιάζοντας τις κινήσεις του αιφνιδιασμού που ίσως αποφέρει κάποια πενιχρή λεία. Στην ισορροπία τρόμου της κατοχικής επιβίωσης, οι σαλταδόροι, τα μικρά παιδιά που πηδούσαν στα φορτηγά εν κινήσει για μια γρήγορη και επικίνδυνη λαφυραγωγία, ήταν ο πιο αδύναμος «εταίρος» στο παιχνίδι της ανάγκης

Πηγή: Φωτογραφία του Κώστα Παράσχου από το λεύκωμα «Η Κατοχή», εκδόσεις: Ερμής, Αθήνα 1997, στο Επτά Ημέρες «Αφιέρωμα: η Αθήνα της Κατοχής», εφημ. *Καθημερινή*, 25.04.1999.

Τραγούδι για τους σαλταδόρους

...Εγώ πάντα βολεύομαι γιατί
τηνε σαλτάρω
σε κάνα αμάξι Γερμανού και
πάντα τη ρεφάρω.
Θα σαλτάρω, θα σαλτάρω
τη ρεζέρβα θα τους πάρω
Οι Γερμανοί μας κυνηγούν μα
εμείς δεν τους ακούμε
εμείς θα τη σαλτάρουμε ώσπου
να σκοτωθούμε.
Θα σαλτάρω, θα σαλτάρω
τη ρεζέρβα θα τους πάρω

Πηγή: δίσκος *Τα ρεμπέτικα του Γενίτσαρη*, Κυκλάδες 1975

Ακούστε το [εδώ](#)

Ε. Στη Θεσσαλονίκη πάλι υπήρχαν τα αγυιόπαιδα

Συμμορίες παιδιών, που στη θεσσαλονικιώτικη ιδιόλεκτο ονομάστηκαν αγυιόπαιδα και στα γερμανικά Gassenjungen (παιδιά των σοκακιών), επέδραμαν κυριολεκτικά σε γερμανικές αποθήκες τροφίμων, φορτηγά με στρατιωτικά εφόδια, ακόμα και πάγκους μικροπωλητών – φαινόμενο που απαθανάτιστηκε μεταπολεμικά στη συλλογική μνήμη (και στον κινηματογράφο) ως «ξυπόλυτο τάγμα».

Άννα Μαρία Δρουπούκη, Ιάσωνας Χανδρινός, Η Θεσσαλονίκη κατά τη γερμανική κατοχή, Συλλογή φωτογραφιών Βύρωνα Μήτου, εκδ. Ποταμός, Αθήνα 2014, σ.36

Επιχείρηση «πατάτες» από τους «ξυπόλητους ήρωες»

[...]Όταν φτάσανε στην οδό Παπαζώλη, ο Τάκης, ο Θανάσης κι ο Ντίνος σταματήσανε πίσω από μια μάντρα. Απέναντί τους και λίγο διαγώνια ο Γερμανός φρουρός βάδιζε παράλληλα με τον τοίχο του εργοστασίου. Το εργοστάσιο που έφτιαχνε τα μακαρόνια ΑΒΕΖ έπιανε όλο

το τετράγωνο κι ο φρουρός έπρεπε να κυκλώσει το κτίριο και να γυρίσει πίσω με το σταθερό στρατιωτικό του βάδισμα ν' αντηχεί στο πεζοδρόμιο. Όσο να επιστρέψει, οι τρεις τους προλάβαιναν να τρέξουνε, κι από τ' ανοιχτά παράθυρα του υπογείου, όπου ήταν αραδιασμένα βουνά από πατάτες προορισμένες αποκλειστικά για τις ανάγκες του γερμανικού στρατού, να περάσουνε τα ξύλα μέσα και με τις πιρούνες τους να καμακώσουνε όσες πρόφταναν. Συνήθως καμάκωναν από μία ο καθένας και μόνο αν ήτανε πολύ τυχεροί σε κάποια πιρούνα καρφώνονταν δύο μεγαλούτσικες. Και τότε, όταν μετά το ποδοβολητό της φυγής στους γύρω δρόμους το καταλάβαιναν, στήνανε ολόκληρο πανηγύρι. Πανηγυρίζανε για την τύχη που εκείνη τη φορά ήτανε με το μέρος τους.

Α.Μητσιάλη, Ξυπόλητοι ήρωες, εκδ.Πατάκη 2015, σ.17

♦ Παρακολουθήστε από την κινηματογραφική ταινία «Το Ξυπόλητο Τάγμα» τη σκηνή (χρονικό διάστημα 18':00-20':00), όπου τα παιδιά κλέβουν κουραμάνες από γερμανικό καμiónι στον σύνδεσμο: <https://youtu.be/nM68HeP6zU0>. Ανάκτηση:25/9/2022

Στ. Φως μέσα στο σκοτάδι

ΜΕ ΤΗΝ προέλαση των χιτλερικών στρατευμάτων στην Ελλάδα κι ενώ η ξενική κατοχή γίνεται ολοένα ασφυκτικότερη, ο Ελληνισμός αναδιπλώνεται κι ανασυντάσσεται. Τη σιωπή και τον τρόμο των πρώτων ημερών θα διαδεχθεί ο ψίθυρος, η φωνή, η κραυγή, μια πρωτοφανής πνευματική έκρηξη, την οποία δεν πρέπει να περιορίσουμε σε ό,τι έχουμε συνηθίσει να χαρακτηρίζουμε αντιστασιακή λογοτεχνία. Είναι ένα πολύμορφο φαινόμενο πνευματικής παρουσίας και εθνικής παρρησίας. Κάποιες πτυ-

[...] Το Θέατρο

Τα χρόνια της ναζιστικής και φασιστικής κατοχής ήταν χρόνια πείνας, συλλήψεων, εκτελέσεων και εκτοπίσεων. Όμως, ο κόσμος πήγαινε στο θέατρο. Γιατί το θέατρο είναι ένας δημόσιος χώρος, ένας τόπος συνάντησης, και στις στιγμές της υποδούλωσης του ελληνικού έθνους, αυτή η συνάντηση ισοδυναμούσε με πολιτική δράση. Για δύο ώρες ο κόσμος της σκηνής προσέφερε μιαν άλλη πραγματικότητα, παίζοντας ρόλο διορθωτικό απέναντι στα αβάσταχτα αποτήματα της Ιστορίας.

[...]

ρασταση,

Αν και απαγορευμένη η αναφορά στην πείνα, τα νούμερα έκαναν λόγο για «ένα μπουτάκι γάλακτος», για «συσσίτια», για «έναν μη μαυραγορίτη». Αλλωστε καμιά φορά, διηγείται ο συγγραφέας Ασημάκης Γιαλαμάς⁴, οι επιθεωρησιογράφοι κατόρθωναν και διά της δωροδοκίας να αποτρέψουν τις περικοπές.

Τα βιβλία

Παρά τις τραγικές συνθήκες του 1942 η αναγνωστική βουλμία οξύνεται και «η ζήτηση των βιβλίων κρίνεται ως η πλέον φανερή εκδήλωση της πνευματικής ανησυχίας της εποχής... ερριχθήκαμε όλοι στο διάβασμα, άλλοι για να γίνουν καλλίτεροι, άλλοι για να παρηγορηθούν, άλλοι

για να σκοτώσουν την ώρα τους». (Ελεύθ. Βήμα 18.4.42)

Οι μικρές αγγελίες των εφημερίδων κατακλύζονται από προσφορές για αγορές και πωλήσεις βιβλίων –πολλοί ως γνωστόν πωλούσαν τα βιβλία τους για να επιβιώσουν, όπως λ.χ. ο Λαπαθιώτης –ή δανεισμό για ανάγνωση. Διαβάζουμε συχνά: «Δανειστική βιβλιοθήκη. Με 1.000 δραχμές το μήνα παίρνετε στο σπίτι σας και διαβάζετε όσα βιβλία θέλετε»... (Αθηναϊκά Νέα 26.11.42), «Νωρίς στο σπίτι για να 'σαι ήσυχος. Με ένα καλό βιβλίο περνάς θαυμάσια την ώρα σου. Διαθέτουμε 50 χιλιάδες βιβλία ελληνικά και ξένα. Μπορείτε να γραφείτε συνδρομητές. Δανειστική Γ. Τσουκαλά» (Ελεύθερο Βήμα 16-8-44).

Οι εφημερίδες

Το πνευματικό κλίμα των ημερών αποδίδουν στις κύριες εκφάνσεις του, παρά τη λογοκρισία, οι εφημερίδες της εποχής όπου καταγράφεται ένας παράλληλος πνευματικός αγώνας από τις πρώτες σπασμωδικές κινησεις, μέχρι το ξέσπασμα και το κορύφωμά του.

Φιλολογικά και λογοτεχνικά κείμενα συμπεριλαμβάνονται στις σελίδες τους και ο ερευνητής εντυπωσιάζεται από τη μαχητική συστράτευση του πνευματικού κόσμου. Αξιομνημόνευτα είναι τα πρωτοσέλιδα χρονογραφήματα που υπέγραφαν στο *Ελεύθερο Βήμα* ο Π. Παλαιολόγος και ο Δ. Ψαθάς, στην *Πρωία* ο Κ. Βάρναλης, στα *Αθηναϊκά Νέα* ο Γρ. Ξενόπουλος, στην *Καθημερινή* ο Σπ. Μελάς, στην *Ακρόπολη* ο Α. Λιδωρίκης και στη *Βραδυνή* ο Τ. Μωραϊτίνης.

Πηγή: Επτά Ημέρες «Αφιέρωμα η Αθήνα της Κατοχής», εφημ. *Καθημερινή*, 25.04.1999, σ.16,27

Δραστηριότητα (κοινή για όλες τις ομάδες)

◆Αφού μελετήσετε το υλικό που αντιστοιχεί στην ομάδα σας να καταγράψετε σε ένα αρχείο word, το οποίο μπορείτε και να εκτυπώσετε στη συνέχεια, τις αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι στον κατοχικό λιμό. Μόλις ολοκληρώσετε την εργασία σας να καθίσετε σε κύκλο, όπου με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού θα συζητήσετε και θα αξιολογήσετε τα ευρήματά σας. Στόχος είναι η δημιουργία ενός κοινού εννοιολογικού χάρτη στο SmartArt με θέμα τις αντιδράσεις των ανθρώπων στην πείνα. Με ποια κριτήρια θα τοποθετηθούν στον εννοιολογικό χάρτη οι αντιδράσεις των ανθρώπων; Ποια πιστεύετε ότι είναι η πιο κατάλληλη διάταξη για την ανάδειξη του συγκεκριμένου θέματος; Να αιτιολογήσετε την επιλογή σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

«Το ξυπόλητο τάγμα»: φύλλο εργασίας πριν από την προβολή της ταινίας-5^{ος} Φάκελος (κοινό για όλες τις ομάδες)



Πηγή: EUFORIA, ανακτήθηκαν 1/10/2022

◆ Η κάθε ομάδα να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις, αφού κάνει έρευνα στο διαδίκτυο. Κρατείστε σημειώσεις σε ένα αρχείο word. Ενδεικτικές ιστοσελίδες: LIFO, [neaniko plano](http://neaniko.plano), IMDb

- ◆ Ποια είναι η υπόθεση της ταινίας;
- ◆ Πότε και πού γυρίστηκε η ταινία;
- ◆ Πώς προέκυψε το σενάριο της ταινίας;
- ◆ Ποιος είναι ο σκηνοθέτης της ταινίας;
- ◆ Ποιοι είναι οι ηθοποιοί;
- ◆ Ποιοι είναι οι υπόλοιποι συντελεστές;
- ◆ Πότε και πού γυρίστηκε;
- ◆ Ποια είναι η τεχνογνωσία που αξιοποιήθηκε για το γύρισμα της ταινίας;
- ◆ Τι κριτικές πήρε;
- ◆ Τι απήχηση είχε στο κινηματογραφικό κοινό της εποχής;

«Το ξυπόλητο τάγμα»: φύλλο εργασίας μετά την προβολή της ταινίας- (κοινό για όλους)



Πηγή:[EUFORIA](#), ανακτήθηκαν 1/10/2022

✦ Να μελετήσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Πάνω σε αυτές θα στηριχτεί η συζήτηση η οποία θα ακολουθήσει μετά την προβολή της ταινίας.

A. Ερωτήσεις σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο:

- ♦ Σε ποια ιστορική περίοδο αναφέρεται η ταινία;
- ♦ Ποια ήταν η χρονική διάρκεια του Β' Π.Π και ποιες ήταν οι αντίπαλες δυνάμεις;
- ♦ Τι σημαίνει «κατεχόμενη χώρα»; Ποιος κυβερνάει τη χώρα;
- ♦ Πότε καταλήφθηκε η Θεσσαλονίκη από τους Γερμανούς; Σε ποια ζώνη κατοχής ανήκει; Τι ιδιαίτερο είχε η πόλη σε σχέση με την πληθυσμιακή της σύνθεση; (Γι' αυτό το τελευταίο ερώτημα θα χρειαστεί να κάνετε μια μικρή έρευνα στο διαδίκτυο)
- ♦ Υπάρχουν και σήμερα κατεχόμενες χώρες; Να αναφέρετε παραδείγματα. Τι κάνει η διεθνής κοινότητα;
- ♦ Ποια ήταν η κατάσταση στην Ελλάδα μετά τον Β' Π.Π; Ήρθε άμεσα η πολυπόθητη ειρήνη; (Για την απάντησή σας να κάνετε μία μικρή έρευνα στο διαδίκτυο)

B. Ερωτήσεις σε σχέση με τον τόπο, τον χρόνο και τους ήρωες του έργου

- ♦ Σε ποια πόλη διαδραματίζεται η ιστορία της ταινίας;
- ♦ Υπάρχουν χαρακτηριστικά σημεία της πόλης που εμφανίζονται στα πλάνα της ταινίας;
- ♦ Τι πληροφορίες αποκομίζουμε για την κοινωνική πραγματικότητα της κατοχικής Θεσσαλονίκης και τη ζωή στις μεγαλουπόλεις στη διάρκεια της κατοχής; Ποιες σκηνοθετικές επιλογές ενισχύουν τις απόψεις σας;
- ♦ Ποιος είναι ο χρόνος της ιστορίας και ποιος είναι ο χρόνος της αφήγησης;
- ♦ Η ιστορία εκτυλίσσεται σε δύο χρονικά επίπεδα. Ποια είναι αυτά;
- ♦ Τα γεγονότα της ιστορίας εξελίσσονται γραμμικά ή έχουμε και αναδρομές στο παρελθόν;
- ♦ Ποιος είναι ο αφηγητής της ιστορίας; Τι ρόλο έχει στην ταινία;
- ♦ Ποιοι είναι οι κεντρικοί ήρωες του έργου; Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκουν; Γιατί δίνεται έμφαση στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα; Τι σχέση έχουν οι κεντρικοί ήρωες μεταξύ τους;
- ♦ Ποια είναι η δράση των κεντρικών ηρώων της ιστορίας; Πώς θα τους κρίνατε με βάση το πλαίσιο της εποχής που δρούσαν και με βάση τα δεδομένα της δικής μας εποχής;
- ♦ Σε κάθε αποστολή κάθε μέλος του ξυπόλητου τάγματος είχε έναν συγκεκριμένο ρόλο να επιτελέσει. Ποιοι ήταν αυτοί οι ρόλοι (π.χ. οι τσιλιαδόροι); Να κάνετε έναν κατάλογο.
- ♦ Ποια άλλα πρόσωπα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας; Να σταθείτε κυρίως στην παρουσίαση της Αλεξάνδρας και του καπετάν Μαύρου. Μπορούμε να «παγώσουμε» κάποια πλάνα με τα συγκεκριμένα πρόσωπα, ώστε να παρατηρήσετε τη γλώσσα του σώματος και την έκφραση του προσώπου των ηρώων, στοιχεία που βοηθούν στον χαρακτηρισμό τους. Προσέξτε ακόμη και το όνομα του καπετάν Μαύρου.
- ♦ Τι συμβαίνει στο τέλος της ιστορίας με την Αλεξάνδρα και τον καπετάν Μαύρο. Τι θα μπορούσατε να σχολιάσετε και τι συναισθήματα σας γεννήθηκαν;
- ♦ Ξεχωρίσατε κάποιον από τους ήρωες της ταινίας; Ποιος είναι αυτός και γιατί;

Γ. Ερωτήσεις σε σχέση με την υπόθεση του έργου

- ♦ Γιατί πιστεύετε πως ο Τάλλας έδωσε στην ταινία του τον τίτλο «Το ξυπόλητο τάγμα»; Έχοντας δει ολόκληρη την ταινία θεωρείτε εύστοχη την επιλογή του τίτλου;
- ♦ Η ταινία κινείται σε δύο θεματικούς άξονες. Ποιοι είναι αυτοί;
- ♦ Ποιο πρόβλημα αναδεικνύει η ταινία; Πόσο σοβαρό ήταν τη συγκεκριμένη εποχή και ποιες κοινωνικές ομάδες έπληττε κυρίως; Πώς βίωσαν την κατοχή τα ορφανά παιδιά του ξυπόλητου τάγματος;
- ♦ Σε κάποιο σημείο της ταινίας (απόσπασμα:1:02.45-1:03.04) μια ομάδα παιδιών σκοτώνουν με σφεντόνα πουλιά στην παραλία. Για ποιο λόγο νομίζετε πως το κάνουν αυτό;

♦Τι σημαίνουν οι έννοιες: κουραμάνα, συσσίτιο, συσκότιση, απαγόρευση κυκλοφορίας, συναγερμός, γκεστάπο, κομαντατούρα, μαύρη αγορά, μαυραγορίτες. Για όσες έννοιες σας είναι τελείως άγνωστες μπορείτε να αναζητήσετε τη σημασία τους στο διαδίκτυο.

♦Στην αρχή της ταινίας τα δύο ορφανά αδέρφια, ο Δημήτρης και η μικρή του αδελφή, πού ψάχνουν να βρουν τροφή; Γιατί τελικά δε βρίσκουν; Ποιο είναι τα χαρακτηριστικό αντικείμενο που κρατούν όλοι όσοι αναζητούν τροφή;

♦Ποια λύση βρίσκει στο πρόβλημα της πείνας ο Δημήτρης;

♦Πού μένουν τα δύο αδέρφια. Ποιες είναι οι συνθήκες διαβίωσής τους;

♦Τι ακριβώς ήταν το «ξυπόλητο τάγμα»; Πώς βρέθηκαν τόσα παιδιά στον δρόμο και πώς τελικά επιβίωσαν; Ποια ήταν η δράση τους; Ποια ήταν η οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση. Στην απάντησή σας θα σας βοηθήσει και η παρατήρηση της ενδυμασίας των παιδιών αλλά και ο χώρος της κατοικίας τους.

♦Υπήρχαν ομάδες παιδιών με ανάλογη δράση και στην υπόλοιπη Ελλάδα;

♦Τα παιδιά του Ξυπόλητου Τάγματος κρύβονταν στο Επταπύργιο. Σε ποιο μέρος ακριβώς;

♦ Στην αρχή τα μέλη του ξυπόλητου τάγματος δεν χάρηκαν με την παρουσία της αδελφούλας του Δημήτρη. Για ποιο λόγο; Τελικά τι συντέλεσε στο να αλλάξουν γνώμη;

♦Ποια ήταν η φήμη του ξυπόλητου τάγματος στους ανθρώπους της εποχής; Ποιοι τους συμπαθούσαν και ποιοι τους αντιπαθούσαν και γιατί;

♦Τα μέλη του ξυπόλητου τάγματος με τη δράση τους πιστεύετε ότι διέτρεχαν κίνδυνο; Τεκμηριώστε την απάντησή σας με αναφορές στην ταινία;

♦«Στου Παύλου Μελά θα σας κλείσω», λέει ο μαυραγορίτης. Τι εννοεί;(Αναζητήστε στο διαδίκτυο τι ήταν το στρατόπεδο του Παύλου Μελά στην κατοχική Θεσσαλονίκη)

♦Το δεύτερο θέμα στο οποίο εστιάζει η ταινία, εκτός από την κατοχική πείνα, είναι η αντίσταση. Ποιοι συμμετέχουν σε αυτήν; Ποιος ο ρόλος των συμμάχων; Το ξυπόλητο τάγμα τι σχέση έχει με την αντίσταση; Όλοι οι Έλληνες συμμετέχουν στην αντίσταση;

♦Ποιοι βομβαρδίζουν την πόλη και για ποιον λόγο; Εδώ ίσως χρειαστεί μια μικρή έρευνα στο διαδίκτυο.

♦Ποια είναι τα μηνύματα που θέλει να μας δώσει η ταινία;

Δ.Ερωτήσεις πιο ειδικές σε σχέση με τον κινηματογράφο

♦ Ποιο είναι το/τα αγαπημένο/α σας πλάνο/α από την ταινία; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

♦Η ταινία ξεκινάει με κοντινά πλάνα από τα γυμνά πόδια των φτωχών παιδιών που προσπαθούν να επιβιώσουν μέσα στις αντιξοότητες. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι κάνει αυτήν την επιλογή ο σκηνοθέτης;

♦Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μουσική της ταινίας; Πιστεύετε ότι δημιουργεί υποβλητική ατμόσφαιρα; Για να βοηθηθείτε στην απάντησή σας δείτε ξανά τη σκηνή που αναφέρεται

στην «επιχείρηση κουραμάνα» (17':56-19':45) με μουσική και χωρίς μουσική και κάντε τη σύγκριση.

♦ Συγκρίνετε το παραπάνω απόσπασμα με τη μαρτυρία που ακολουθεί. Τι παρατηρείτε;

Ο «σαλταδόρος»

Το είδα με τα μάτια μου. Ένα γερμανικό αυτοκίνητο, φορτηγό, γεμάτο κουραμάνες (ψωμί) κατεβαίνει τη λεωφόρο Αθηνάς και στρίβει για να μπει Ερμού. Κόβει ταχύτητα. Ο σωφέρ διευθύνει από ένα σκεπασμένο κουβούκλιο, ανοιχτό μπροστά και στη μέση το κουβούκλιον έχει ένα μικρό παραθυράκι. Βέβαια, υπάρχει ο καθρέφτης που βλέπει ο οδηγός πίσω και πλάι. Λοιπόν, στη στροφή του αυτοκινήτου ένα Ελληνόπουλο αναρριχάται στο αμάξι και πετά, ρίχνει στον πεινασμένο κόσμο κουραμάνες. Βέβαια, το παληκάρι έχει και την παρέα του. Θα έρριξαν πάνω από 15 κουραμάνες και αθόρυβα πηδά κάτω στο δρόμο, ή μάλλον στο πεζοδρόμιο, γεμάτος χαρά και ψυχραιμία! Αυτού του είδους το σαμποτάζ ξαναγένηκε πολλές φορές. Και επανελήφθη εναντίον των Ιταλών, που κου-

βαλούσαν κουραμάνες με ανοιχτά φορτηγά αμάξια.

Περικλής Παπαχατζιδάκης

Πηγή: Επτά Ημέρες «Αφιέρωμα η Αθήνα της Κατοχής», εφημ. Καθημερινή, 25.04.1999, σ.27

♦ Η φωτογραφία της ταινίας είναι μαυρόασπρη. Τι πετυχαίνει ο σκηνοθέτης με αυτήν την επιλογή; Τι αίσθηση δημιουργεί;

♦ Η ταινία γυρίστηκε με περιορισμένα μέσα και ελάχιστο τεχνολογικό εξοπλισμό. Γι' αυτό σε κάποια σημεία ο ήχος δεν είναι αρκετά ευκρινής. Πιστεύετε ότι αυτό επηρεάζει με αρνητικό τρόπο την προβολή της ταινίας ή δεν έχει κάποιον ουσιαστικό αντίκτυπο; Να αιτιολογήσετε την άποψή σας.

♦ **Χαρακτηριστικά του κινήματος του νεορεαλισμού στον κινηματογράφο:**

- Η αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι πιστή αλλά και ποιητική.
- Τα γυρίσματα πραγματοποιούνται συνήθως σε εξωτερικούς χώρους.
- Οι σκηνοθέτες συχνά επιλέγουν επαγγελματίες ηθοποιούς ή απλούς ανθρώπους που φαίνεται να ταυτίζονται με ορισμένους χαρακτήρες της ταινίας λόγω της ιστορίας της ζωής τους ή της προσωπικότητάς τους.
- Η τεχνική κινηματογράφησης υποδηλώνει την επιδίωξη του δημιουργού για αντικειμενικότητα και ρεαλισμό μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

- Η εκφραστική φωτογραφία είναι μια διεισδυτική μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των εσωτερικών παρορμήσεων, των συγκρούσεων, των κοινωνικών αγώνων και απαιτήσεων.

♦ Ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά παρουσιάζει «Το ξυπόλητο τάγμα»; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με αναφορές στην ταινία.
(πηγή: [Euforia](#), ανακτήθηκε 1/10/2022)

♦ Ο κατοχικός λιμός υπήρξε μια φρικιαστική εμπειρία για τους ανθρώπους που τον βίωσαν. Παρακάτω έχουμε τρεις κινηματογραφικές αναπαραστάσεις της πείνας. Αρχικά παρακολουθήστε τα αποσπάσματα και στη συνέχεια περιγράψτε τι βλέπετε σε κάθε απόσπασμα. Πώς προσεγγίζεται το θέμα στα τρία αποσπάσματα; Η προσέγγιση αυτή γίνεται ρεαλιστικά ή συμβολικά, υπάρχει δραματικός τόνος ή χιουμοριστικός αλλά ταυτόχρονα και καταγγελτικός, πού δίνεται έμφαση κάθε φορά; Ποια αισθητική επιλογή σας άρεσε περισσότερο και γιατί; Μήπως τελικά η τέχνη και ο κινηματογράφος μπορούν να μιλήσουν για το ίδιο θέμα με διαφορετικούς τρόπους;

1^ο απόσπασμα: [«Οι Γερμανοί ξανάρχονται»](#), 1947, σκηνοθεσία Αλέκου Σακελλάρου, (25':18-28' .03)

2^ο απόσπασμα: « [Το ξυπόλητο τάγμα](#) », 1953, σκηνοθεσία Γκρεγκ Τάλλας, (9':51-17':55)

3^ο απόσπασμα: [«Ψηλά τα χέρια Χίτλερ»](#), 1961, σκηνοθεσία Ροβήρος Μανθούλης. (5':50-11':42)

Δραστηριότητες

α) Ομαδικές

♦ Θυμηθείτε τους τρεις θεματικούς άξονες που αναλύθηκαν στα φύλλα εργασίας στον δεύτερο, τρίτο και τέταρτο φάκελο. Σε ποιους από αυτούς τους άξονες αναφέρεται η ταινία «Το ξυπόλητο τάγμα»; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με αναφορές στην ταινία.

♦ Να συγκρίνετε όσα μάθατε στην ταινία με τις ιστορικές σας γνώσεις για την περίοδο. Στη συνέχεια να απαντήσετε στα παρακάτω:

❖ Η ταινία λειτούργησε προσθετικά σχετικά με την κατανόηση της περιόδου;

❖ Θεωρείτε πως υπάρχουν βασικά στοιχεία για τη γνώση αυτής της περιόδου που δεν εμφανίζονται στην ταινία;


❖ Τι στοιχεία παρέχει η ταινία για την περίοδο κατά την οποία γυρίστηκε;

❖ Συντάξτε έναν κατάλογο με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ταινίας ως πηγής για τους ιστορικούς.

★ Οι εργασίες σας να γραφούν σε αρχείο word. Θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης και θα αξιολογηθούν.

β)Ατομική

◆ Να γράψετε μία κριτική για την ταινία που παρακολουθήσαμε, αφού λάβετε υπόψη όλα όσα συζητήσαμε. Ίσως σας βοηθήσει ο πίνακας που ακολουθεί:

Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΟΥ	
Στα +	Στα -
ΒΑΘΜΟΛΟΓΩ	
	

(πηγή: [Euforia](#), ανακτήθηκε 1/10/2022)

★ Οι εργασίες σας θα αναρτηθούν στη σχολική ιστοσελίδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

5^ο στάδιο: Δραστηριότητα εμπέδωσης και ανακεφαλαίωσης (κοινή, για όλες τις ομάδες)-
6^ο φάκελος

♦ Δημιουργήστε μια ταινία διάρκειας 15'-20' χρησιμοποιώντας το λογισμικό windows movie maker με θέμα την πείνα στα κατοχικά χρόνια, δίνοντας έμφαση στα αίτια, τις συνέπειες και τις αντιδράσεις των ανθρώπων της εποχής. Παράλληλα να συνδέσετε το φαινόμενο του λιμού με τη σύγχρονη εποχή, αναφέροντας παραδείγματα, αίτια, διαστάσεις και προβληματισμούς σχετικά με την ανάσχεση του φαινομένου. Πιο αναλυτικά:

- ✓ Κάθε ομάδα θα επιλέξει έναν θεματικό άξονα για να επεξεργαστεί
- ✓ Η τελευταία διάσταση του θέματος προϋποθέτει έρευνα στο διαδίκτυο και συγκέντρωση υλικού, κειμένων και φωτογραφιών ή σύντομων ταινιών και την αποθήκευσή τους σε έναν ξεχωριστό φάκελο. Όποια ομάδα την επιλέξει θα χρειαστεί να αφιερώσει λίγο περισσότερο χρόνο από τις υπόλοιπες τρεις.
- ✓ Οι υπόλοιπες ομάδες μπορούν να αξιοποιήσουν υλικό από τα φύλλα εργασίας αλλά και να περιηγηθούν στο διαδίκτυο για να το εμπλουτίσουν εφόσον το κρίνουν απαραίτητο
- ✓ Δημιουργήστε ένα «σενάριο-προσχέδιο» για το τι θα «πείτε» περίπου στην ταινία σας, ώστε να υπάρχει συνοχή και αλληλουχία στο τελικό αποτέλεσμα.
- ✓ Η εργασία σας προϋποθέτει επίσης τα ακόλουθα:
 - ♦ Να επιλέξετε χαρακτηριστικές φωτογραφίες από το διαδίκτυο για τον κατοχικό λιμό ή γενικά οπτικό υλικό και να αποφασίσετε με ποια σειρά θα τα τοποθετήσετε.
 - ♦ Να δημιουργήσετε σύντομες λεζάντες-αφού στηριχτείτε σε όσα σημειώσατε παραπάνω-, για να πλαισιώσετε τις φωτογραφίες σας. Θυμηθείτε το κείμενο πρέπει να είναι σύντομο αλλά πολύ περιεκτικό.
 - ♦ Μπορείτε να συμπεριλάβετε σύντομα αποσπάσματα από ταινίες τεκμηρίωσης ή μυθοπλασίας που έχουμε ήδη δει και κρίνετε πώς η παρουσία τους θα κάνει πιο ενδιαφέρουσα την ταινιούλα σας. Το movie maker σας δίνει τη δυνατότητα να κάνετε και μοντάζ, εφόσον η αρχική ταινία είναι κατεβασμένη στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ σας.
 - ♦ Επενδύστε την ταινία σας μουσικά με τραγούδια της Κατοχής ή ό,τι εσείς κρίνετε πως ταιριάζει στην ταινιούλα σας.
 - ♦ Βρείτε έναν ευφάνταστο τίτλο για την ταινία σας.
 - ♦ Μην ξεχάσετε να βάλετε τα ονόματα των συντελεστών της ταινίας και τις πηγές που αξιοποιήσατε.
 - ♦ Χρησιμοποιήστε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά σας.
 - ♦ Η ταινία θα προβληθεί σε όλη τη σχολική κοινότητα κατά την παρουσίαση των σχολικών προγραμμάτων στο τέλος της χρονιάς αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί και κατά τον εορτασμό της επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου.
 - ♦ Για ό,τι χρειαστείτε είμαι στη διάθεσή σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-Η ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ-7^{ος} φάκελος

Η ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944¹³³



[Δείτε και εδώ](#)¹³⁴

Σε ποιο γεγονός αναφέρονται οι φωτογραφίες και η ταινιούλα; Τι παρατηρείτε; Ποιες είναι οι πιθανές σκέψεις, οι προσδοκίες και τα συναισθήματα των ανθρώπων που απεικονίζονται στις φωτογραφίες; Πώς θα νιώθατε αν συμμετείχατε κι εσείς στη γιορτή για την απελευθέρωση της Ελλάδας;

¹³³ Οι φωτογραφίες 1-2 προέρχονται από την ιστοσελίδα [Η ΑΘΗΝΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1944](#), ανακτήθηκαν 2/10/2022

Η 3^η φωτογραφία από το λεύκωμα του Κ.Παράσχου, Κατοχή: Φωτογραφικά τεκμήρια 1941-1944, Ερμής 1997, σ.206

Η 4^η φωτογραφία από την εφημερίδα [Τα Νέα](#), ανακτήθηκε 2/10/2022

¹³⁴ Το βίντεο προέρχεται από την ιστοσελίδα [iefimerida](#), ανάκτηση 2/10/2022

Παράρτημα Ι- Αφίσες προτεινόμενων ταινιών

Σενάριο: Stanley Kubrick- Calder Willingham- Jim Tompson- Humphrey Cobb (βασισμένο στη νουβέλα του- Humphrey Cobb)
Παραγωγή: James B. Harris- Kirk Douglas- Stanley Kubrick
Μουσική: Gerald Fried
Πρωταγωνιστούν: Kirk Douglas, Ralph Meeker, Adolphe Menjou, George Macready
Χώρα: ΗΠΑ
Γλώσσα: Αγγλικά, Γερμανικά, Λατινικά
Χρώμα: Ασπρόμαυρη
Είδος: Δράμα
Διακρίσεις (επιλεκτικές): 1958 Υποψήφιο για Βραβείο BAFTA Καλύτερης Αμερικάνικης Ταινίας

(Πηγή:

<http://www.imdb.com/title/tt0050825/>

ανακτήθηκε 14/7/2022)

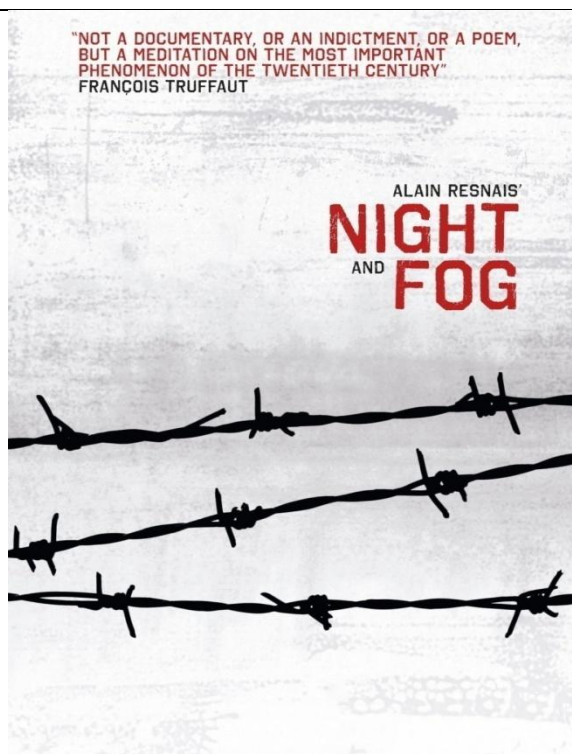


Νύχτα και καταχνιά (Nuit et Brouillard)-Συντελεστές Έγχρωμο και ασπρόμαυρο ντοκιμαντέρ μικρού μήκους
Χώρα: Γαλλία
Έτος παραγωγής: 1955
Σενάριο: Jean Cayrol
Σκηνοθεσία: Alain Resnais
Φωτογραφία: DoP: Sacha Vierny, Ghislain Cloquet
Μουσική: Hanns Eisler
Αφήγηση: Michel Bouquet
Παραγωγή: Argos Films.
Διάρκεια: 32'

(Πηγή:

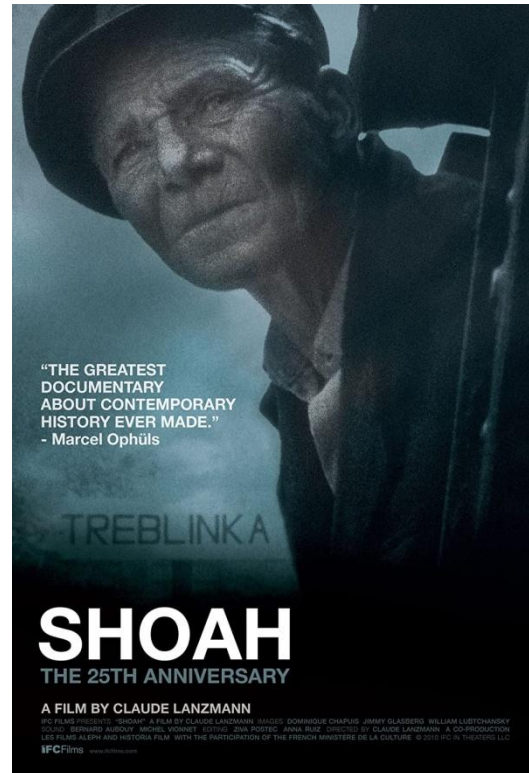
<https://www.imdb.com/title/tt0048434/>,

ανακτήθηκε 17/7/2022)



Χώρα: Γαλλία (1985),
Διάρκεια: 540 λεπτά,
Γλώσσα: Γαλλικά
Σκηνοθεσία: Claude Lanzmann
Σενάριο: Claude Lanzmann
Μουσική: Bernard Aubouy, Michel Vionnet
Φωτογραφία: Dominique Chapuis, Jimmy
Glasberg
William Lubchansky, Franz Lustig
Μοντάζ: Ziva Postec, Anna Ruiz

(Πηγή:
<https://www.imdb.com/title/tt0090015/>,
ανακτήθηκε 18/7/2022)



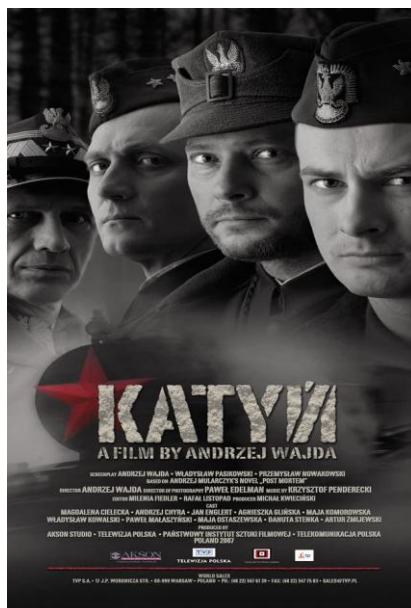
Σκηνοθεσία: Roberto Benigni
Σενάριο: Roberto Benigni, Vincenzo Cerami
Πρωταγωνιστές: Roberto Benigni, Nicoletta
Braschi, Giorgio Cantarini, Giustino Durano
Μουσική: Nicola Piovani
Φωτογραφία: Tonino Delli Colli
Μοντάζ: Simona Paggi
Χώρα Παραγωγής: Ιταλία
Έτος Παραγωγής: 1997
Διάρκεια: 116 λεπτά

(Πηγή:
<https://www.imdb.com/title/tt0118799/>,
ανακτήθηκε 19/7/2022)



Σκηνοθεσία: Άντζεϊ Βάιντα
Παραγωγή: Μίχαιου Κφιετσίνσκι
Σενάριο: Άντζεϊ Βάιντα, Βουαντίσουαφ Πασικόφσκι
Πρωταγωνιστές: Μάγια Οσασέφσκα, Ντανούτα Στένκα, Άρτουρ Ζμιγέφσκι, Πάβου Μαουασίνσκι, Άντζεϊ Χίρα, Βικτόρια Γκονσιέφσκα, Βουαντίσουαφ Κοβάλσκι, Μάγια Κομορόφσκα, Γιαν Ένγκλερτ, Σεργκέϊ Γκαρμάς, Στανισουάβα Τσελίνσκα, Μαγκνταλένα Τσιελέτσκα, Κσίστοφ Γκλόμπις και Γιάτσεκ Μπράτσιακ
Μουσική: Κσίστοφ Πεντερέτσκι
Φωτογραφία: Πάβου Έντελμαν
Μοντάζ: Μιλένια Φίντλερ
Διάρκεια: 118 λεπτά
Χώρα: Πολωνία
Γλώσσα: Πολωνικά και Γερμανικά

Πηγή: <https://www.imdb.com/title/tt0879843/>
ανακτήθηκε 20/7/2022



Σκηνοθεσία: Γκρεγκ Τάλλας
Μύθος-Ιδέα: Γκρεγκ Τάλλας, Νίκος Κατσιώτης
Σενάριο: Νίκος Κατσιώτης
Πρωταγωνιστούν: Νίκος Φέρμας, Μαρία Κωστή (επαγγελματίες ηθοποιοί). Στο ρόλο του Νίκου ο Αντώνης Βούλγαρης. Από το θαυμάσιο πλήθος των νεαρών ερμηνευτών ξεχωρίζουν οι: Βασίλης Φραγκαδάκης (Αντρέας), Χρήστος Σολούρογλου (Τζο), Ευάγγελος Γιωτόπουλος (Ιάκωβος), Σταύρος Κρόζος (Δημήτρης), Γιώργος Αξιώτης (Θάνος) και η μικρούλα Καίτη Τζίνη (Μάρθα).
Χώρα Παραγωγής: Ελλάδα
Έτος Παραγωγής: 1953
Διάρκεια: 93 λεπτά
Παραγωγή: Πέτρος Μπουντούρης
Μουσική: Μίκης Θεοδωράκης
Εκτέλεση μουσικής: Συμφωνική Ορχήστρα Αθηνών (ΚΟΑ) υπό τη διεύθυνση του συνθέτη
Οπερατέρ: Μιχαήλ Γαζιάδης

Πηγή: https://www.imdb.com/title/tt0168487/?ref=ttrel_rel
ανακτήθηκε 22/7/2022

