



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση»

**Η διδασκαλία των τραυματικών γεγονότων στην ιστορία:
Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του
Ολοκαυτώματος**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Σπυριδούλα Χανδρινού
(Α.Μ. 472)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Αποστολίδου Ελένη, Επικ. Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε.

Μέλη: Πουρνάρη Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε

Φλιτούρης Λάμπρος, Επικ. Καθηγητής στο Ιστορίας/Αρχαιολογίας

Ιωάννινα 2019

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

**Η διδασκαλία των τραυματικών γεγονότων στην ιστορία: Απόψεις
εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή	8
ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	11
1.1 Η εξέλιξη της συγγραφής της ιστορίας	11
1.2 Επισκόπηση της ελληνικής ιστοριογραφίας για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων.....	13
1.3 Συλλογική μνήμη και ιστορία	20
1.4 Τα τραυματικά γεγονότα στη σχολική ιστορία	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ	26
2.1 Τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος τους στη σχολική ιστορία	26
2.2 Η διδασκαλία των συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική ιστορία ...	29
2.3 Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας	33
2.4 Οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας σύμφωνα με τα Αναλυτικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ	48
3.1 Η εξέλιξη του αντισημιτισμού	48
3.1.1 Εκφάνσεις αντισημιτισμού στην Ελλάδα	51
3.2 Η παρουσία των Εβραίων στον ελλαδικό χώρο.....	55
3.3 Η εβραϊκή κοινότητα των Ιωαννίνων και ο αφανισμός	58
3.4 Η εβραϊκή κοινότητα της Κέρκυρας και η εξόντωση	59
3.5 Η επιστροφή των Ελλήνων Εβραίων στην Ελλάδα	62
ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	65
4.2 Μέθοδος της έρευνας	65
4.3 Το δείγμα.....	66
4.4 Εργαλείο	68
4.5 Ερευνητική διαδικασία.....	69
4.6 Συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	72
5.1 Αποτελέσματα	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	77
6.1 Γενικά συμπεράσματα.....	77
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	81
6.3 Προτάσεις.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	90

Περίληψη

Κεντρικό θέμα μελέτης της παρούσας εργασίας αποτελεί η διδασκαλία των τραυματικών και συγκρουσιακών γεγονότων της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, το οποίο και αποτελεί ένα τραυματικό γεγονός της ιστορίας τόσο σε παγκόσμιο όσο όμως και σε εγχώριο επίπεδο με την εξόντωση των Εβραίων της Ελλάδας κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πόλεμου. Το Ολοκαύτωμα διδάσκεται ως ιστορικό γεγονός μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου, καθώς όμως πρόκειται για ένα έγκλημα «μοναδικό κατά της ανθρωπότητας», όπως συνηθίζεται συχνά να αναφέρεται, με πολλές ηθικές προεκτάσεις, η διδασκαλία του αποτελεί συχνά πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση των βασικότερων ιστοριογραφικών ρευμάτων, τη θέση των τραυματικών και συγκρουσιακών γεγονότων στη σχολική ιστορία, καθώς και το ρόλο του σχολικού εγχειριδίου κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας. Επίσης, στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνεται και η ιστορική πλαισίωση του ζητήματος, με ειδική αναφορά στην ελληνική περίπτωση.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται η διεξαγωγή της έρευνας, η οποία σχετίζεται με τη διερεύνηση των λόγων, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως τους σημαντικότερους κατά τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας. Ως βασικό εύρημα της έρευνας αναδεικνύεται ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, τα ηθικά και κοινωνικά μηνύματα τα οποία μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος κρίνονται ως τα σημαντικότερα.

Λέξεις-κλειδιά: τραυματικά γεγονότα, συγκρουσιακά γεγονότα, Ολοκαύτωμα, σχολική ιστορία, στόχοι διδασκαλίας.

Abstract

The central theme of the present study is the teaching of traumatic and conflict events in history. More specifically, it examines how to teach the Holocaust, which is a traumatic event in history, at both global and domestic levels with the extermination of the Jews of Greece during World War II. The Holocaust is taught as a historical event through the history textbooks in 6th grade of Elementary School, in 3rd grade of Middle School and in 3rd grade of High School. It is a crime “unique in mankind”, as it is often referred to, with many moral implications, the teaching of which is often a challenge for teachers.

The study is divided in two parts, the theoretical and the empirical. The theoretical part includes the presentation of the most principal trends in historiography, the importance of traumatic and controversial issues in school history and the role of the textbook in the history lesson. The theoretical part also includes the historical context of the issue, with special reference to the Greek case.

The empirical part of the study includes conducting research which is related to the analysis of the reasons that teachers choose as most influential when teaching the Holocaust in history lesson. The key finding of the research points out that for the majority of teachers who participated in the research, the most important messages are considered to be the moral and social ones that students received when they were taught the Holocaust.

Key-words: traumatic events, conflict events, Holocaust, school history, teaching objectives.

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης ήταν πάντα έντονο τόσο για το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο γενικότερα, όσο και για τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας ειδικότερα, αποτελώντας παράλληλα, πολύ συχνά, αντικείμενο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων σε δημόσιο επίπεδο. Ο στόχος διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας, όπως αυτός προβάλλεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Ωστόσο, συχνά προκαλούνται ερωτήματα σχετικά με το αν αυτός ο διδακτικός στόχος επιτυγχάνεται και είναι πλέον γεγονός ότι παρά τις αλλαγές οι οποίες έχουν συντελεστεί σε επιστημονικό επίπεδο στον τομέα της ιστορίας, η σχολική ιστορία φαίνεται να μην συμβαδίζει με τις εξελίξεις αλλά να παραμένει στη βάση της εθνοκεντρική και να προβάλλει κυρίως τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα τα οποία παρουσιάζονται με γραμμική συνέχεια και χωρίς αντιφάσεις.

Ως απόρροια των παραπάνω, η σχολική ιστορία χαρακτηρίζεται από αποσιωπήσεις και κενά. Ειδικότερα, είναι σύνηθες τα τραυματικά ή τα συγκρουσιακά γεγονότα της ιστορίας είτε να παραλείπονται είτε να μην αναφέρονται επαρκώς στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Ωστόσο, είναι πλέον κοινώς αναγνωρίσιμο ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ανάλυσης καθώς και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από την τριβή τους με αυτά τα γεγονότα της ιστορίας. Επομένως, για το λόγο αυτό, κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη, το σχολείο να συμπεριλάβει τη διδασκαλία των τραυματικών και συγκρουσιακών γεγονότων της ιστορίας, καθώς η διδασκαλία τους μπορεί να αποτελέσει μια ωφέλιμη και παραγωγική διαδικασία για το σύνολο των μαθητών.

Η διδακτική της ιστορίας είναι ο κλάδος ο οποίος ασχολείται με τη διδακτική αξιοποίηση αυτών των θεμάτων και στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα εργασία η οποία μελετά τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, ενός τραυματικού ιστορικού γεγονότος, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της Στ' Δημοτικού, της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου, και ειδικότερα, σε σχέση με τους λόγους της διδασκαλίας του, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως τους σημαντικότερους.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας και το ιστορικό πλαίσιο του υπό διερεύνηση θέματος. Το

ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την έρευνα η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε σχέση με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας σχετίζεται με τα ζητήματα της ιστορίας. Αρχικά, αναλύεται η εξέλιξη του τρόπου γραφής της ιστορίας. Στη συνέχεια και μετά από τη σχετική ανάλυση των κυριότερων ιστοριογραφικών ρευμάτων, παρουσιάζεται μια σύντομη επισκόπηση της ελληνικής ιστοριογραφίας για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων έτσι ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισαν τη συγγραφή του γεγονότος οι Έλληνες συγγραφείς, επιπλέον, αναλύεται η σύνδεση της συλλογικής μνήμης με την ιστορία και αντίστοιχα έπειτα, η θέση των τραυματικών γεγονότων στη σχολική ιστορία.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη σχολική ιστορία. Αρχικά μελετάται το σχολικό εγχειρίδιο και ο ρόλος του στη σχολική ιστορία, στη συνέχεια ερευνάται η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στη σχολική ιστορία και το επόμενο υποκεφάλαιο συγκεκριμενοποιείται στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου, τέλος, το δεύτερο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στους στόχους του μαθήματος της ιστορίας, όπως αυτοί παρατίθενται μέσα από τα Αναλυτικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την ιστορική πλαισίωση του γεγονότος του Ολοκαυτώματος με ειδική αναφορά στην ελληνική περίπτωση. Στην αρχή του κεφαλαίου αναλύεται η έναρξη και η εξέλιξη του φαινομένου του αντισημιτισμού και στη συνέχεια γίνεται ειδική μνεία στις εκφάνσεις του αντισημιτισμού που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα. Μετέπειτα αναφέρεται η μακρόχρονη παρουσία του εβραϊκού πληθυσμού στον ελλαδικό χώρο, και ακολούθως επιλέχθηκε να γίνει αναφορά στις περιπτώσεις εξόντωσης των Εβραίων των Ιωαννίνων και των Εβραίων της Κέρκυρας. Όπως είναι ήδη γνωστό, Εβραίοι υπήρχαν σε πολλές περιοχές της Ελλάδας και σχεδόν όλες οι εβραϊκές κοινότητες καταστράφηκαν, όπως ακριβώς συνέβη και με τις περιπτώσεις των εβραϊκών κοινοτήτων των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας, ωστόσο επειδή ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι άλλος, επιλέχθηκε να γίνει αναφορά μόνο σε αυτές τις δυο εβραϊκές κοινότητες έτσι ώστε να αναδειχθεί και η τοπικότητα

του θέματος. Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στην επιστροφή των Ελλήνων Εβραίων στην Ελλάδα ύστερα από την τέλεση του Ολοκαυτώματος.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, αποτελείται από τα κεφάλαια τέσσερα, πέντε και έξι. Στο κεφάλαιο τέσσερα, παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα που έλαβε μέρος, η ερευνητική διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε καθώς και η συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών. Αντίστοιχα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας έρευνας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο στο οποίο και παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί οι οποίοι προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της και οι μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία η οποία χρησιμοποιήθηκε καθώς και το παράρτημα. Το παράρτημα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε προς απάντηση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

1.1 Η εξέλιξη της συγγραφής της ιστορίας

Η διδασκαλία των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων της ιστορίας εκλαμβάνεται ως απαραίτητη, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα γεγονότα του παρελθόντος και μέσα από αυτή, να κατανοήσουν το παρόν μέσα στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Ωστόσο, προτού να δοθεί ένας σαφής ορισμός του όρου ‘επίμαχου και τραυματικού γεγονότος’, ο οποίος αποτελεί αντικείμενο έρευνας της διδακτικής της ιστορίας κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί αρχικά η εξέλιξη της ιστοριογραφίας.

Όπως πολλές άλλες επιστήμες, έτσι και η επιστήμη της ιστορίας αποτελεί έναν κλάδο ο οποίος γνώρισε μεγάλες αλλαγές με την πάροδο των χρόνων. Πιο συγκεκριμένα, το αντικείμενο, οι μέθοδοι και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η ιστορία διευρύνθηκαν και ανανεώθηκαν με αποτέλεσμα να μετασχηματιστεί και ο τρόπος με τον οποίο γράφουν ιστορία οι ιστορικοί αλλά και να αλλάξουν και τα ερωτήματα τα οποία θέτουν για το παρελθόν (Αβδελά, 1998: 83).

Η έννοια του παρελθόντος δεν είναι μονοδιάστατη και ως παρελθόν δεν μπορεί να νοηθεί κάτι το μοναδικό και το συγκεκριμένο. Σύμφωνα με την Αβδελά (1998) «το παρελθόν δεν είναι δεδομένο: συνιστά αντικείμενο κατασκευής και επανερμηνείας, μέσα από τη λειτουργία της μνήμης, από τη μια, και μέσα από τις αλληπάλληλες αναγνώσεις των πηγών και τα νέα ερωτήματα που τους θέτουν οι ιστορικοί, από την άλλη» (Αβδελά, 1998: 85). Δηλαδή, το παρελθόν αποτελείται από άπειρα γεγονότα και είναι στην κρίση του εκάστοτε ιστορικού ποια από αυτά θα εκληφθούν ως σημαντικά και θα αποτελέσουν αντικείμενα έρευνας τη δεδομένη στιγμή του παρόντος, ενώ επίσης από την άλλη, είναι πιθανό, ιστορικά γεγονότα τα οποία στο παρόν δεν λογίζονται ως άξια διερεύνησης να αποτελέσουν μελλοντικά γεγονότα προς έρευνα, εκτοπίζοντας με αυτό τον τρόπο από το πεδίο της έρευνας άλλα γεγονότα τα οποία θεωρούνται κυρίαρχα στο παρόν. Επομένως σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται ότι ο πολιτισμός της εκάστοτε εποχής είναι αυτός ο οποίος προκαθορίζει τι μπορεί να νοηθεί ως αντικείμενο της ιστορίας και τι όχι (Λιάκος, 2007: 94-95).

Ο τομέας της ιστορίας καθιερώθηκε ως ιδιαίτερος γνωστικός και επιστημονικός κλάδος τον 19ο αιώνα (Iggers, 2006: 13). Την περίοδο αυτή το ιστοριογραφικό μοντέλο το οποίο επικρατεί είναι αυτό του γερμανικού ιστορικισμού, σύμφωνα με το οποίο, ο κυριότερος σκοπός της ιστορίας είναι η απόδοση της «αντικειμενικής γνώσης» του παρελθόντος (Αβδελά, 1998: 86). Ο κυριότερος εκπρόσωπος της ιστοριογραφίας του 19ου αιώνα ήταν ο Λέοπολντ φον Ράνκε ο οποίος υποστήριζε ότι καθήκον των ιστορικών ήταν να αποδίδουν τα γεγονότα του παρελθόντος όπως ακριβώς αυτά έχουν, να κατανοούν τις προθέσεις των υποκειμένων που τα έπραξαν και τέλος να παραθέτουν τα γεγονότα που συντελέστηκαν με μια χρονική συνέχεια (Iggers, 2006: 15). Οι ιστορικοί της εποχής επηρεασμένοι από το ιστοριογραφικό ρεύμα του γερμανικού ιστορικισμού και προκειμένου να προσεγγίσουν «την αντικειμενική γνώση» της ιστορίας την οποία πρέσβευε επικεντρώθηκαν στη μελέτη και την εξέταση των αξιόπιστων πηγών. Ωστόσο, οι μαρτυρίες της εποχής (γραπτές πηγές, επίσημα έγγραφα, προσωπικές μαρτυρίες) οι οποίες θεωρούνταν άξιες διερεύνησης προέρχονταν από έναν περιορισμένο κλάδο: την πολιτική, στρατιωτική και διπλωματική ιστορία, συνθήκη, η οποία είχε ως αποτέλεσμα, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ιστορικής έρευνας να βρίσκονται μόνο οι σπουδαίες προσωπικότητες και τα σπουδαία ιστορικά γεγονότα (Αβδελά, 1998: 87).

Παρόλα αυτά, τον 20ο αιώνα παρατηρείται μια αλλαγή στον τρόπο αντίληψης της ιστορίας, η οποία επιχειρεί να αποβάλλει τον μέχρι τότε αφηγηματικό και με επικέντρωση στα γεγονότα χαρακτήρα της και σχετίζεται πλέον με μια μορφή ιστορικής έρευνας περισσότερο προσανατολισμένης προς μια κοινωνικό-επιστημονική προσέγγιση της ιστορίας (Iggers, 2006: 15). Δηλαδή, αντί να βρίσκονται στο επίκεντρο της ιστορικής έρευνας τα «σημαντικά» πρόσωπα και γεγονότα της ιστορίας, το πεδίο της διευρύνεται και το ενδιαφέρον της μελέτης της στρέφεται προς τις συλλογικότητες και την κοινωνία. Παράλληλα, κάνει την εμφάνισή της η γαλλική ιστορική σχολή, ευρέως γνωστή και ως σχολή των Annales, με ιδρυτές τον Λυσιέν Φεβρ και τον Μαρκ Μπλοχ. Ιδιαίτερος σημαντική ήταν η συμβολή της σχολής των Annales ως προς την υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου πρόσληψης του ιστορικού χρόνου, όπου σε αντιδιαστολή με την έως τότε αντίληψη ενός χρόνου ο οποίος κινείται μονοσήμαντα από το παρελθόν προς το μέλλον γίνεται πρώτη φορά λόγος για τη σχετικότητα και την πολλαπλή του διάσταση (Iggers, 2006: 73-74).

Επιπρόσθετα, σημαντική επιρροή στην εξέλιξη της συγγραφής της ιστορίας κατά τον 20ο αιώνα διαδραμάτισε και η μαρξιστική προσέγγιση. Ο Μάρξ αντιμετώπιζε την επιστήμη της ιστορίας με δύο διαφορετικές αντιλήψεις: σύμφωνα με τη θετικιστική αντίληψη, όπου κύριο παράγοντα της ιστορικής εξέλιξης αποτελούν οι ταξικές συγκρούσεις, και σύμφωνα με τη διαλεκτική αντίληψη, κατά την οποία, η ιστορία σχηματίζεται μέσα από την πάλη των τάξεων που προκαλούνται ανάμεσα στις παραγωγικές δυνάμεις και στις σχέσεις παραγωγής (Iggers, 2006). Την ίδια περίοδο αναπτύχθηκε σταδιακά και η μεταμοντέρνα ιστοριογραφία. Ειδικότερα, η τριβή της ιστορίας με άλλες παράπλευρες επιστήμες και κυρίως με τις πολιτισμικές σπουδές είχαν ως αποτέλεσμα τη «γλωσσολογική στροφή» της ιστορίας. Τη δεκαετία του 1960 έγινε αντιληπτό ότι δεν είναι δυνατό να υπάρξει μια συνολική θεώρηση του παρελθόντος ή μια πιστή αναπαράσταση αυτού καθώς η μελέτη των πηγών δεν μπορεί ποτέ να αποτελέσει μια αντικειμενική διαδικασία αλλά εξαρτάται από τη «σκοπιά» εκείνου που την εξετάζει (Κόκκινος, 1998: 257-259).

Καταλήγοντας, ως ξεχωριστή ιστοριογραφική τάση της δεκαετίας του 1970-1980 αναδεικνύεται η μικροϊστορία, με εισηγητές τους Carlo Ginzburg, Robert Darnton και Giovanni Levi. Οι εκπρόσωποι αυτού του ιστοριογραφικού ρεύματος ασχολούνται με τη μελέτη της κοινωνικής ιστορίας «από τα κάτω». Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται πρωτίστως το άτομο και έπειτα επιχειρείται η αναγωγή του ατομικού στοιχείου στο γενικό και το συνολικό και η ιστορία αποτελεί μια διαδικασία η οποία στοχεύει στην ανάδειξη των πολλαπλών κοινωνικών αναπαραστάσεων (Κόκκινος, 1998: 267-269).

1.2 Επισκόπηση της ελληνικής ιστοριογραφίας για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων

Φαίνεται ότι μέχρι το 1980 τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο το γεγονός του Ολοκαυτώματος αποτελεί ένα ανεξερευνήτο πεδίο μελέτης το οποίο δεν δείχνει να προσελκύει το ενδιαφέρον των μελετητών. Σχηματικά η περίοδος 1945-1980 μπορεί να νοηθεί ως μια περίοδος ιστοριογραφικής «σιωπής», ενώ αντίθετα η περίοδος 1980-1995 ως μια περίοδος στην οποία συντελείται έκρηξη του ενδιαφέροντος για το θέμα στην Ευρώπη και την Αμερική (Βαρών-Βασάρ, 2012: 41-42).

Όσον αφορά στην περίπτωση της Ελλάδας και παρά τις δεκαετίες «σιωπής» οι οποίες ακολούθησαν μετά την επιστροφή των επιζώντων, ήδη, από τη δεκαετία του '40 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '60 εκδίδονται ορισμένα πρώτα και

σημαντικά έργα τα οποία πραγματεύονται το θέμα της εκτόπισης και της εξόντωσης των Ελλήνων Εβραίων, τα οποία όμως, δεν τυγχάνουν μεγάλης απήχησης από την ελληνική κοινωνία και δεν αποτελούν αντικείμενο έρευνας για την ελληνική επιστημονική κοινότητα (Βαρών-Βασάρ, 2012: 164-173).

Στην πραγματικότητα, το γεγονός του Ολοκαυτώματος θα αποτελέσει προϊόν συστηματικής μελέτης κατά τη δεκαετία του '70, αρχικά, από τους εβραϊκούς φορείς της Ελλάδας οι οποίοι είναι οι πρώτοι που αντιλαμβάνονται την ιστοριογραφική αξία του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο (ΚΙΣ) και η Ισραηλίτικη Κοινότητα Θεσσαλονίκης (ΙΚΘ) θα αναλάβουν τις πρώτες εκδόσεις έργων στα ελληνικά: *Το βιβλίο μνήμης*, ΚΙΣ, Αθήνα 1979 (ένας πρώτος κατάλογος με μερικά ονόματα εκτοπισμένων) και *το Ολοκαύτωμα των 6.000.000 Εβραίων. Λεύκωμα φωτογραφιών και κειμένων*, ΚΙΣ, Αθήνα 1975 (μετάφραση από τα αγγλικά στην οποία για πρώτη φορά εντοπίζεται ο όρος «Ολοκαύτωμα») (Βαρών-Βασάρ, 2012: 173-174). Επιπλέον πολύ σημαντική ήταν και η συμβολή του περιοδικού του ΚΙΣ *Χρονικά*, το οποίο εκδίδεται το 1977 και σχεδόν σε κάθε τεύχος του υπάρχουν αναφορές στη γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων. Από την Ισραηλίτικη Κοινότητα Θεσσαλονίκης εκδόθηκε η πρώτη μεταφρασμένη στα ελληνικά μαρτυρία: *Αλμπέρτος Μενασσέ, Μπίρκεναου-Αουσβιτς* (Βαρών-Βασάρ, 2012: 174) και το *In Memoriam* των Μιχαέλ Μόλχο και Ιωσήφ Νεχαμά το οποίο αποτελεί το πρώτο συνολικό έργο για τη μελέτη του διωγμού των Εβραίων, γράφτηκε αρχικά στη γαλλική γλώσσα και εκδόθηκε στη συνέχεια στα ελληνικά το 1974 (Μπενβενίστε, 2015: 161). Το συγκεκριμένο έργο θεωρείται η πιο σημαντική πρωτοβουλία της δεκαετίας του '70, καθώς με αυτό εγκαινιάζεται η ελληνόφωνη βιβλιογραφία για τη γενοκτονία των Εβραίων (Βαρών-Βασάρ, 2012: 174).

Το ενδιαφέρον της δεκαετίας του '80 επικεντρώνεται κυρίως γύρω από τη δημοσίευση των πρώτων μαρτυριών των επιζώντων και κορυφώνεται κατά τη δεκαετία του '90, όπου και σημειώνεται «έκρηξη» του ενδιαφέροντος για το θέμα. Οι μαρτυρίες των επιζώντων πληθαίνουν και οι πρώτες επιστημονικές προσεγγίσεις ξεκινούν, δημοσιεύονται μεταφράσεις σημαντικών έργων, διοργανώνονται τα πρώτα συνεδρία, δημοσιεύονται επίσης αφιερώματα περιοδικών και γυρίζονται ορισμένα ντοκιμαντέρ (Βαρών-Βασάρ, 2012: 181-182).

Οι πρώτες γραπτές μαρτυρίες των επιζώντων καταγράφηκαν από τη Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου με το έργο της, *Το Ολοκαύτωμα στις μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων*¹, ενώ το 1998 η ίδια, δημοσίευσε το έργο της, *Ο Άλλος Εν Διωγμό*², το οποίο αποτελεί μία εμπειριστατωμένη καταγραφή της πρόσληψης της γενοκτονίας από την ελληνική λογοτεχνία, μέσω του οποίου καλύπτονται τα κενά της ελληνικής βιβλιογραφίας και εγκαθιδρύεται ένας γόνιμος διάλογος με τη διεθνή βιβλιογραφία (Βαρών-Βασάρ, 2012: 184). Το 1998 εκδίδονται επιπλέον, οι προφορικές μαρτυρίες των Εβραίων της Θεσσαλονίκης ύστερα από έρευνα που διεξήγαγε η ερευνήτρια και επιζώσα Έρικα Κούνιο-Αμαρίλιο με τη συνδρομή του Αλμπέρτου Ναρ³, και υπό την επιμέλεια της Φραγκίσκης Αμπατζοπούλου, ενώ αντίστοιχη έρευνα με μαρτυρίες επιζώντων Εβραίων των Ιωαννίνων διεξήγαγε η Ευτυχία Νάχμαν⁴ (Βαρών-Βασάρ, 2012: 184).

Πολύ σημαντική ήταν η συμβολή της Εταιρείας Μελέτης Ελληνικού Εβραϊσμού η οποία ιδρύθηκε το 1990 στη Θεσσαλονίκη και η οποία έφερε στο προσκήνιο την προβληματική γύρω από τα εβραϊκά ζητήματα στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα (Βαρών-Βασάρ, 2012: 184). Το 1991 η Εταιρεία Μελέτης Ελληνικού Εβραϊσμού (EMEE), ανέλαβε να καλύψει το κενό που υπήρχε στην ιστοριογραφία για τους Έλληνες Εβραίους. Η EMEE μέσω της διοργάνωσης συνεδρίων, ημερίδων, την έκδοση των πρακτικών τους, και τη δημοσίευση αφιερωμάτων, άνοιξε έναν νέο δρόμο έρευνας, για τους νέους Έλληνες και ξένους ερευνητές που επιθυμούσαν να εξετάσουν την έως τότε αδιερεύνητη ιστορική περίοδο, απαλλαγμένοι από το εθνικιστικό πρίσμα (Μόλχο, 2015: 27-28). Στα πρακτικά του Ά Διεθνούς Συμποσίου Ιστορίας, το οποίο διεξήχθη το 1991 στη Θεσσαλονίκη, και τα οποία κυκλοφόρησαν το 1995, συμπεριλαμβάνονται ένα άρθρο του Χάγκεν Φλάισερ για την εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων και ένα θεωρητικό άρθρο της Μπάρμπαρας Σπένγκλερ-Αξιοπούλου, στο οποίο τίθενται τα μεθοδολογικά προβλήματα της προσέγγισης της γενοκτονίας⁵. Έτσι, το 1995 αρχίζει να συγκροτείται

¹ Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, *Το Ολοκαύτωμα στις μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993

² Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, *Ο άλλος εν διωγμό*, Θεμέλιο, Αθήνα 1998

³ Έρικα Κούνιο-Αμαρίλιο, & Αλμπέρτος Ναρ, *Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1998

⁴ Ευτυχία Νάχμαν, *Γιάννενα. Ταξίδι στο Παρελθόν*, Talos Press, Αθήνα 1996

⁵ Πρακτικά Ά Συμποσίου, *Οι Εβραίοι στον ελληνικό χώρο. Ζητήματα ιστορίας στη μακρά διάρκεια*. (επιμ.), Έφη Αβδελά και Οντέτ Βαρών-Βασάρ, Εταιρεία Μελέτης Ελληνικού

μία πρώτη βιβλιογραφία για το Ολοκαύτωμα, ενώ ήδη, από το 1994, φιλοξενείται στο περιοδικό Σύγχρονα Θέματα ένα αφιέρωμα σε επιμέλεια της ιστορικού Έφης Αβδελά⁶ (Βαρών-Βασάρ, 2012: 185). Σύμφωνα με τη Μπενβενίστε, την πιο επιτυχημένη προσπάθεια συμπερίληψης της ιστορίας των Ελλήνων Εβραίων στην ελληνική ιστοριογραφία την αποτελεί η έκδοση των βιβλίων του του Χάγκεν Φλάισερ και Μαρκ Μαζάουερ⁷ στα οποία περιέχονται εκτενή κεφαλαία για την εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων (Μπενβενίστε, 2015: 161). Το 1998, ύστερα από την έκδοση των πρακτικών του Γ΄ Συμποσίου⁸ της ΕΜΕΕ εκδηλώνεται ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον και οι νέοι ερευνητές θέτουν στο προσκήνιο της έρευνας νέα ερωτήματα όπως, τις σχέσεις των χριστιανών Ελλήνων με τους Ελληνοεβραίους και τη στάση τους, την «υπόθεση Μέρτεν», τους Έλληνες Εβραίους στις δικές δοσίλογων, τις εβραϊκές περιουσίες και τον αντισημιτισμό (Βαρών-Βασάρ, 2012: 185).

Κατά τη δεκαετία του 2000 το ενδιαφέρον της έρευνας μετατοπίστηκε από τις μαρτυρίες στις μελέτες και τις μεταφράσεις. Τα δύο βιβλία Ελλήνων ιστορικών τα οποία κυκλοφόρησαν εκείνη τη δεκαετία αφορούν τον ελληνικό αντισημιτισμό. Το πρώτο, της Ευτυχίας Λιάτα⁹, αφορά στον 19ο αιώνα, και επικεντρώνεται στις εκδηλώσεις αντισημιτισμού οι οποίες εκτυλίχθηκαν στην Κέρκυρα και τη Ζάκυνθο, το δεύτερο, του Γιώργου Μαργαρίτη¹⁰, πρόκειται για μία συγκεντρωτική επανέκδοση κειμένων του συγγραφέα, τα οποία αφορούν τον ελληνικό αντισημιτισμό και τη γενοκτονία (Βαρών-Βασάρ, 2012: 187). Επιπλέον, ο Γιώργος Μαργαρίτης εστιάζει την έρευνά του στον ρόλο και τις ευθύνες των χριστιανών πολιτών και των θεσμικών τους οργάνων στη συρρίκνωση του ελληνικού εβραϊσμού (Μόλχο, 2015: 34). Τέλος, τα θέματα του αντισημιτισμού και της ξενοφοβίας και τη γενικότερη στάση της

Εβραϊσμού- Γαβριηλίδης, Αθήνα 1995 (οργανωτική επιτροπή συμποσίου Έφη Αβδελά, Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, Ρίκα Μπενβενίστε). Βλ. ενότητα «Η γενοκτονία των Εβραίων»: Μπάρμπαρα Σπένγκλερ-Αξιοπούλου, «Μεθοδολογικές σκέψεις για μια ιστορική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος. Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης», σ.175-184, και Hagen Fleischer, «Greek Jewry and Nazi Germany. The Holocaust and Its Antecedents», σ. 185-208

⁶ «Εβραίοι στην Ελλάδα», περ. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 52-53, Ιούλιος-Δεκέμβριος 1994, επιμ. Έφη Αβδελά

⁷ Mark Mazower, *Στην Ελλάδα του Χίτλερ: Χάγκεν Φλάισερ, Στέμμα και Σβάστικα*

⁸ Πρακτικά Γ΄ Συμποσίου Ιστορίας. *Οι Εβραίοι της Ελλάδας στην Κατοχή*, (επιμ.), Ρίκα Μπενβενίστε, Εταιρεία Μελέτης Ελληνικού Εβραϊσμού- Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1998

⁹ Ευτυχία Δ. Λιάτα, *Η Κέρκυρα και η Ζάκυνθος στον κυκλώνα του αντισημιτισμού. Η «συκοφαντία για το αίμα» του 1891*, ΙΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2006

¹⁰ Γιώργος Μαργαρίτης, *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας. Εβραίοι, Τσάμηδες*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2005

ελληνικής κοινωνίας, επιχειρεί να αναλύσει στο δοκίμιο του και ο Ανδρέας Χριστινίδης¹¹ (Βαρών-Βασάρ, 2012: 187).

Το 2005, εκδόθηκε ένα σημαντικό συλλογικό έργο υπό την επιμέλεια του Γεώργιου Κόκκινου με τίτλο, *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*¹², και το οποίο αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Μόλχο, 2015: 37).

Η αλλαγή της στάσης και της αντίληψης για το γεγονός του Ολοκαυτώματος από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας αποδεικνύεται μέσω της επιχορήγησης και συνέκδοσης δύο τόμων με το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, το 2006 εκδόθηκε ο τόμος *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μνημεία και Μνήμες*¹³ και το 2008 το συλλογικό έργο *Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας*¹⁴. Το πρώτο έργο αποτελείται από μία πλήρη φωτογραφική καταγραφή των μνημείων που έχουν στηθεί στην ελληνική επικράτεια προς τιμήν των νεκρών της γενοκτονίας. Το δεύτερο έργο, επικεντρώνεται σε τρεις ενότητες: η πρώτη, στα παιδιά που σώθηκαν κρυμμένα μαζί ή χώρια από τους γονείς τους, η δεύτερη στους νέους και τις νέες που βγήκαν στο βουνό στρατευμένοι στον ΕΛΑΣ ή στην ΕΠΟΝ, και η τρίτη στους επιζώντες ομήρους που επέστρεψαν από τα στρατόπεδα (Βαρών-Βασάρ, 2012: 188-189). Στα πρακτικά του Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου για το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια το οποίο πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2010 στη Θεσσαλονίκη,

¹¹ Ανδρέας Χριστινίδης, *Εχθρότητα και προκατάληψη. Ξενοφοβία, αντισημιτισμός, γενοκτονία*. Ίνδικτος, Αθήνα 2003

¹² Γιώργος Κόκκινος, Μαρία Βλάχου, Βασιλική Σακκά, Ευαγγελία Κουνέλη, Αγγελουρανία Κώστογλου, Σταύρος Παπαδόπουλος, *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2007

¹³ *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μνημεία και Μνήμες*, Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, με την υποστήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2006 (δίγλωσση έκδοση ελληνική-αγγλική, φωτογραφίες Σάμης Νεγρίν, κείμενα Εβραϊκή Νεολαία Ελλάδος, Αλέξης Μενεξιάδης, εισαγωγή Κωνσταντίνος Σβολόπουλος).

¹⁴ *Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας. Ο διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων 1943-1944*, Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, με την υποστήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2008 (εισαγωγικά κείμενα: Αριέλλα Ασέρ «Παιδιά του Πολέμου αντιμέτωπα στο 'τραύμα του πραγματικού'». Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση»· Steven Bowman, «Ελληνες Εβραίοι και η Εθνική Αντίσταση»· Οντέτ Βαρών-Βασάρ, «Η γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων από τους ναζί». Τις «ιστορίες ζωής» επεξεργάστηκαν ο Αλέξης Μενεξιάδης και η Βεατρίκη Σαΐας-Μαργρίζου, ενώ οι φωτογραφίες προέρχονται κυρίως από το Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος).

παρουσιάζονται δέκα ενδιαφέρουσες μελέτες για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα¹⁵ (Μόλχο, 2015: 40). Σημαντικά είναι και τα έργα της Καρίνας Λάμψα και του Ιακώβ Σιμπή, *Η ζωή από την αρχή*¹⁶, από τις και *Η Διάσωση*¹⁷. Το πρώτο πραγματεύεται τα προβλήματα των Εβραίων μετά την Απελευθέρωση και το δεύτερο την αλληλεγγύη ή τη μη αλληλεγγύη της χριστιανικής κοινότητας, τον ρόλο του ΕΑΜ και τα εσωτερικά προβλήματα της εβραϊκής κοινότητας. Το 2013, από τον Παρατηρητή της Θράκης εκδίδεται το βιβλίο *Ντοκουμέντα* του Νάταν Γκρίνμπεργκ, το οποίο ουσιαστικά αποτελεί ομολογία των βούλγαρων υπευθύνων οι οποίοι ηγήθηκαν της εξόντωσης των Εβραίων στις βουλγαροκρατούμενες περιοχές της Μακεδονίας και της Θράκης (Μόλχο, 2015: 44-48).

Ύστερα από προσωπική έρευνα για την παραγωγή έργων Ελλήνων συγγραφέων για τη χρονολογία 2014-2019 διαπιστώθηκαν τα εξής: Το 2014 ο συγγραφέας Καρατζόγλου Γιάννης εκδίδει το έργο του με τίτλο: *Ο αφανισμός των Θεσσαλονικιέων Εβραίων της Γαλλίας 1942-1944*, ενώ την ίδια χρονολογία εκδίδεται και το βιβλίο της Ρίκας Μπενβενίστε, από τις εκδόσεις Πόλις, με τίτλο, *Αυτοί που επέζησαν. Εκτόπιση, Αντίσταση, Επιστροφή: Θεσσαλονικείς Εβραίοι στη δεκαετία του 1940*. Τον Οκτώβριο του ίδιου έτους ο συγγραφέας Ιντζέμπελης Ελπιδοφόρος, εκδίδει το έργο του με τίτλο: *Νταχάου, Προφορικές και επιστολικές μαρτυρίες*.¹⁸ Το 2015 η συγγραφέας Ρένα Μόλχο εκδίδει βιβλίο με τίτλο: *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων: Μελέτες ιστορίας και μνήμη*, τον Φεβρουάριο ο συγγραφέας Κόκκινος Γιώργος εκδίδει το έργο: *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης: θύτες και θύματα*¹⁹ και τον Ιούλιο εκδίδεται το έργο: *Στάλαγκ VI C, ημερολόγιο της ομηρίας*²⁰, του συγγραφέα Πέλλα Ομήρου. Τον Φεβρουάριο του 2016, εκδίδεται το έργο: *Block 25. Μαρτυρία Ομηρίας*²¹, η συγγραφέας του οποίου είναι η Ναχμούλη-Γαβριηλίδου, Καρολίνα, σε επιμέλεια του Ξανθόπουλου Λευτέρη. Τον Φεβρουάριο του 2017, εκδίδεται το συλλογικό έργο: *Ναζισμός, Το ολοκαύτωμα των αξιών*, βιβλίο το οποίο πραγματεύεται τον ναζισμό και τις τραγικές συνέπειες του

¹⁵ Γιώργος Αντωνίου, Στράτος Δορδανάς, Νίκος Ζάικος, Νίκος Μαραντζίδης (επιμ.), *Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011, σ. 253-591

¹⁶ Εκδόσεις Αλεξάνδρεια: 2010

¹⁷ Εκδόσεις: Καπόν (2013)

¹⁸ Εκδόσεις: Μένανδρος

¹⁹ Εκδόσεις: Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

²⁰ Εκδόσεις: Γαβριηλίδης

²¹ Εκδόσεις: Γαβριηλίδου

Ολοκαυτώματος,²² με συγγραφείς τους: Γεωργιάδου, Α., Δερμετζή Β., Λεμονίδου, Ε., Δεκατρή Ι., Μανοπούλου Ε., Παπαϊωάννου, Κ., Βεντούρας Ι., Σκιαδαρέσης Χ., Δρομπούκη Α.Μ. Τον Φεβρουάριο του 2018 εκδίδεται το έργο: *Για το Ολοκαύτωμα. Ομιλία στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας (27 Ιανουαρίου 2018)*,²³ του συγγραφέα Ζουμπουλάκη Σταύρου, τον Μάρτιο εκδίδεται το έργο: *Μαρσέλ Νατζάρη. Χειρόγραφα 1944-1947. Από τη Θεσσαλονίκη στο Ζόντερκομάντο του Άουσβιτς*²⁴, υπό την επιμέλεια της Φραγκίσκης Αμπατζοπούλου. Το βιβλίο πραγματεύεται την ιστορία του Θεσσαλονικιού Εβραίου Μαρσέλ Νατζάρη, ο οποίος υπήρξε ένας από τους ελάχιστους επιζώντες του Ζόντερκομάντο και ο οποίος έγραψε ένα από τα εννέα χειρόγραφα τα οποία βρέθηκαν θαμμένα στον περίβολο των κρεματορίων του στρατοπέδου, επίσης τον Μάρτιο εκδίδεται και το έργο: *Κι όμως όλοι τους δεν πέθαναν. Η καταστροφή των Ελληνοεβραίων της Θεσσαλονίκης κατά τη γερμανική κατοχή*.²⁵ Ο συγγραφέας του έργου Ισαάκ Ματαράσσο αναλύει λεπτομερώς τα στάδια του διωγμού και της εκτόπισης των Εβραίων της Θεσσαλονίκης μέσα από τη ματιά του αυτόπτη μάρτυρα, τέλος τον Νοέμβριο ο Ναρ. Λέων. Α. εκδίδει το έργο: *Ξανά στη Σαλλονίκη. Η μετέωρη επιστροφή των Ελλήνων Εβραίων στο γενέθλιο τόπο (1945-1946)*.²⁶ Τον Ιανουάριο του 2019 ο συγγραφέας Θωμάς Σιδέρης εκδίδει το έργο του, *Τα τρένα της σιωπής. Οι «πόλεις των Εβραίων» στο Τερεζίενσταντ και στην Τρεμπλίνκα*²⁷ και πρόκειται για ένα βιβλίο το οποίο περιλαμβάνει μαρτυρίες και καταγραφές, τον Μάρτιο εκδόθηκε το βιβλίο: *Ο αντισημιτισμός στην Ελλάδα*,²⁸ η συγγραφέας του οποίου είναι η δημοσιογράφος Κουναλάκη Ξένια, στην ουσία πρόκειται για μια έκδοση της ομιλίας της η οποία δόθηκε στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ιωαννιτών, με αφορμή την Ημέρα Μνήμης των Ελλήνων Εβραίων Μαρτύρων και Ηρώων του Ολοκαυτώματος στις 29 Ιανουαρίου του 2019. Στην ομιλία της η δημοσιογράφος προσπαθεί κυρίως, να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο η ελληνική κοινή γνώμη, ο Τύπος και τα κόμματα επιχειρούν να διαχειριστούν αυτή τη τραυματική μνήμη και το βάρος της συλλογικής ενοχής. Τον Απρίλιο του 2019 η Δούρου Ρένα εκδίδει το βιβλίο με τίτλο: *Πέντε Ομιλίες για το Ολοκαύτωμα των*

²² Εκδόσεις: Ρόδον

²³ Εκδόσεις: Πόλις

²⁴ Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια

²⁵ Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια

²⁶ Εκδόσεις: Πόλις

²⁷ Εκδόσεις: Γαβριηλίδης

²⁸ Εκδόσεις: Πόλις

*Ελλήνων Εβραίων*²⁹, που πρόκειται για μια μικρή συλλογή χαιρετισμών από εκδηλώσεις των τελευταίων πέντε χρόνων για το θέμα. Η επισκόπηση της ελληνικής ιστοριογραφίας για την εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων στην παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την αναφορά του βιβλίου: *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*³⁰, το οποίο εκδόθηκε τον Ιούλιο του 2019 από τη συγγραφέα Ελευθερίου Ξένια.

Σκοπός της επισκόπησης ήταν η παρουσίαση της ενασχόλησης των Ελλήνων ερευνητών με το γεγονός της ιστορίας των Εβραίων αλλά και η ανάδειξη της αύξησης του ενδιαφέροντος για το θέμα με την πάροδο των χρόνων.

Καταλήγοντας, ως γενικό σχόλιο αξίζει να αναφερθεί ότι η ανάδυση της μνήμης της εβραϊκής γενοκτονίας αποτέλεσε διεθνώς μία δύσκολη υπόθεση και μόνο τη δεκαετία του '80 άρχισε να κατακτά, ως μνήμη, τη θέση που της αντιστοιχούσε στο διεθνές στερέωμα. Για την περίπτωση της Ελλάδας, μπορεί η καθυστέρηση σε σχέση με το τέλος του πολέμου να θεωρείται μεγάλη, σε σχέση όμως, με τη διεθνή αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος αποτελεί καθυστέρηση διάρκειας δέκα-δεκαπέντε χρόνων, αφού στις αρχές της δεκαετίας του '90 εκδηλώθηκε και το ελληνικό ενδιαφέρον (Βαρών-Βασάρ, 2012: 190-191).

1.3 Συλλογική μνήμη και ιστορία

Ήδη από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα άρχισε να αμφισβητείται ο έντονα ιδεολογικός χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο. Εξάλλου αποτελούσε ένα κατάλοιπο του μοντέλου της ιστορίας του 19ου-αρχές 20ου αιώνα στο οποίο κυριαρχούσε η στενή σύνδεση της ιδεολογίας με την ιστορία και στο οποίο ο κύριος στόχος ήταν πρωτίστως η δημιουργία εθνικής συνοχής και δευτερευόντως, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των γεγονότων του παρελθόντος (Αθανασιάδης, 2015: 27).

Αν και η σχολική ιστορία αποτελείται από ένα κράμα στοιχείων, ερμηνειών και μοτίβων τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της δημόσιας ιστορίας και μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί, επιλέγοντας και ενσωματώνοντας τα δεδομένα και τα σχήματα που χρειάζεται για τη συνεκτική αφήγηση την οποία επιχειρεί να κατασκευάσει, φαίνεται ότι τα βιβλία της σχολικής ιστορίας δεν αποκλίνουν σημαντικά από το κεντρικό ιδεολογικό σκοπό του εθνικού κράτους, ο οποίος είναι ο σχηματισμός και η

²⁹ Εκδοτικός Οίκος: Α.Α. Λιβάνη

³⁰ Εκδόσεις: Ταξιδευτής

μετάδοση μιας «συνεκτικής» «θετικής», «ελκυστικής» και «αυτοεπιβεβαιωτικής» εθνικής ταυτότητας (Αθανασιάδης, 2015: 34), ενώ η θεσμική μνήμη, η οποία εκφράζεται μέσα από τα νομοθετικά κείμενα και τα σχολικά εγχειρίδια (Δρομπούκη, 2014: 99) αποτελεί την «επίσημη» μνήμη στην οποία αναδεικνύονται οι μνήμες οι οποίες ταιριάζουν στην κυρίαρχη εθνική αφήγηση.

Ενώ λοιπόν, από τη περίοδο της Μεταπολίτευσης και έπειτα η εγχώρια ακαδημαϊκή ιστορία ακολούθησε τις θεματικές, θεωρητικές και μεθοδολογικές αλλαγές της ευρωπαϊκής ιστοριογραφίας, δεν συνέβη το ίδιο και με τη σχολική ιστορία, η οποία εξακολουθούσε να περιορίζεται στα ηρωικά και πένθιμα γεγονότα του έθνους, η αφήγηση των οποίων κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία εθνικής συνείδησης των μαθητών (Αθανασιάδης, 2015: 35-36). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια συμπεραίνεται ότι προτιμώνται τα ιστορικά γεγονότα τα οποία προάγουν την εθνική συνείδηση και ενότητα και ότι τα γεγονότα τα οποία διαταράσσουν τη συλλογική μνήμη της ομάδας, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα τραυματικά γεγονότα της ιστορίας, αποφεύγονται

Η Αβδελά αναφέρει ότι (1998: 104) η ταύτιση της ιστορίας με τη συλλογική μνήμη της εθνικής ομάδας αποτελεί μια παγιωμένη αντίληψη στον χώρο του σχολείου η οποία γίνεται ακόμη εντονότερη μέσω της συναισθηματικής φόρτισης η οποία προκαλείται μέσα από τα συμπληρωματικά κείμενα των εγχειριδίων. Είναι γνωστό ότι η συλλογική μνήμη λειτουργεί ως ενοποιητικός παράγοντας διατήρησης και συγκρότησης ταυτοτήτων και είναι σύνηθες οι κοινωνικές ομάδες να καταφεύγουν σε εκείνη συχνά αφού εκλαμβάνουν τη συλλογική μνήμη άλλοτε ως πηγή έμπνευσης και άλλοτε ως παρηγοριά (Tosh, 2010: 4). Ωστόσο στις νεότερες κοινωνίες η προσκόλληση στην παράδοση και τη συλλογική μνήμη αποτελεί παράγοντα καθυστέρησης στην εξέλιξη και την πρόοδο της ιστορικής επιστήμης, αφού πολλές φορές η «επιστροφή» στη συλλογική μνήμη μπορεί να επιφέρει ως αποτέλεσμα την «νοσταλγία» η οποία πηγάζει μέσα από την πεποίθηση της αναπόλησης του ένδοξου παρελθόντος το οποίο δεν υπάρχει πια στο παρόν (Tosh, 2010: 13-17).

Επιπλέον είναι σημαντικό να τονισθεί ότι μεταξύ του παρελθόντος και του ιστορικού παρεμβαίνουν οι κοινωνικοί μηχανισμοί της αναπαραγωγής της μνήμης, οι οποίοι αποτελούνται ταυτόχρονα, από τη συλλογική μνήμη και τη λήθη. Τόσο η μνήμη όσο και η λήθη ευθύνονται για την επιλογή και τη σημασιοδότηση των

γεγονότων του παρελθόντος. Δεν είναι δυνατό να υπάρξει μνήμη χωρίς λήθη, ενώ λήθη δεν σημαίνει μόνο ξεχνώ, αλλά και αποσιώπηση ή απώθηση της μνήμης του γεγονότος (Λιάκος, 2007: 97) με τις αποσιωπήσεις της ιστορίας να μαρτυρούν τη χειραγώγηση στην οποία υπόκειται η συλλογική μνήμη (Αβδελά, 1998: 105).

Η συγγραφή της ιστορίας σημαίνει είτε την απελευθέρωση από τη συλλογική μνήμη είτε τη μετατροπή της συλλογικής μνήμης σε ιστορική μνήμη. Η ιστορία, η συστηματική γνώση του παρελθόντος δηλαδή, έχει τη δυνατότητα να περιορίσει τη χειραγωγητική λειτουργία της μνήμης, καλύπτοντας τα κενά και τις αποσιωπήσεις της, να αναδείξει τον αυθαίρετο χαρακτήρα της και να μετατρέψει μια τραυματική μνήμη σε ιστορική κατανόηση, εξετάζοντας τα γεγονότα της ιστορίας τα οποία θεωρούνται τραυματικά ή συγκρουσιακά (Αβδελά, 1998: 106-107).

1.4 Τα τραυματικά γεγονότα στη σχολική ιστορία

Το γεγονός του Ολοκαυτώματος αποτελεί ένα «συλλογικό τραύμα» της νεοελληνικής ιστορίας, το οποίο συχνά αποσιωπάται από τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, η διδασκαλία του κρίνεται απαραίτητη καθώς μόνο μέσα από τη διδασκαλία και την επεξεργασία του είναι δυνατό να επιτευχθεί η βαθιά ιστορική του κατανόηση.

Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007: 223-224) «η έννοια του τραύματος βρέθηκε στο επίκεντρο της καθημερινής ζωής και της ιστορικής κουλτούρας κατά τον 20ο αιώνα, όταν μια σειρά γεγονότων όπως, πόλεμοι, γενοκτονίες, ξεριζωμοί, θάνατοι, τραυματισμοί και ανθρώπινες καταστροφές κάθε είδους σε συνδυασμό με τις αλλαγές που επέφεραν η βιομηχανική ανάπτυξη και η οικονομική αναδιάρθρωση του κόσμου και οι ψυχοσωματικές επιπτώσεις της είχαν ως αποτέλεσμα να βιωθούν αυτά τα γεγονότα ως τραύματα». Επομένως τόσο η έκταση των ανθρώπινων καταστροφών του αιώνα όσο και η έντονη επιρροή που άσκησε ο τομέας της ψυχανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες και την καθημερινή ζωή οδήγησε την επιστήμη της ιστορίας στην ενασχόληση και τη μελέτη του τραύματος.

Για να κατανοηθεί η σημαντικότητα της επεξεργασίας των συλλογικών τραυμάτων, είναι απαραίτητο να κατανοηθεί πρωτίστως το τι σημαίνει «τραύμα» στην

ιστορία. Ο LaCapra³¹, χρησιμοποιώντας τη φροϋδική θεωρία, ορίζει το τραύμα ως «μια βιωματική εμπειρία διαμελισμού του υποκειμένου, εξάρθρωσης του εαυτού, που δημιουργεί υπαρξιακά ρήγματα». Το τραυματικό γεγονός επανέρχεται ξαφνικά και ασύνειδα στο παρόν του υποκειμένου, προκαλώντας του σύγχυση και δημιουργώντας την εντύπωση της σύμπτωσης του παρελθόντος-παρόντος ή ακόμα και της απόλυτης επικάλυψης του παρόντος από το παρελθόν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 19). Σύμφωνα με την Άσερ (2007) το τραύμα δηλώνει τη «λύση-διάρρηξη του ψυχικού ιστού [...] που διαπερνά το σώμα και τη ψυχή του υποκειμένου αλλά και της συλλογικότητας στην οποία ανήκει». Στη συνέχεια, η ερευνήτρια, (2007) χρησιμοποιώντας περιγραφικά τον όρο «τραύμα της ιστορίας» το ορίζει ως «ένα τραύμα δυνάμει ιστορικό, που μπορεί ή οφείλει να ιστορικοποιηθεί, να βρει θέση στην ιστορία» (Άσερ, 2007: 123).

Σύμφωνα με τον Seixas³² «η συγκρότηση της ιστορικής σκέψης επιτυγχάνεται α) μέσα από την πολυπρισματική σύγκριση των ιστορικών πηγών, των μεθοδολογικών οπτικών και ερμηνευτικών εκδοχών, όπως και των κοινωνικών και ιδεολογικοπολιτικών χρήσεων του παρελθόντος και β) μέσα από την ουσιαστική γνωριμία των μαθητών με την πλούσια και πολυειδή παράδοση της Νέας Ιστορίας και την κατανόηση, εκ μέρους τους, της σημασίας της ολιστικής και πολυπρισματικής προσέγγισης του παρελθόντος. Η επίτευξη των παραπάνω λειτουργιών συντελείται μέσα από την ενδελεχή, συστηματική, πολυπρισματική και επιστημονικά και παιδαγωγικά αξιόπιστη πραγμάτευση των τραυματικών και επίμαχων γεγονότων της ιστορίας» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 17-19).

Ωστόσο, παρόλο που η έννοια του τραύματος αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα πεδία σχηματισμού ιστορικής συνείδησης, καθώς ενεργοποιεί τις διανοητικές δυνάμεις οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόησή του, η εννοιολόγηση του αποτελεί μια επίπονη διαδικασία η οποία και εξηγεί εν μέρει, την αποσιώπηση των τραυματικών γεγονότων της ιστορίας (Λιάκος, 2007: 225). Η δύσκολη αλλά αναγκαία ανάκληση των τραυματικών ιστορικών γεγονότων, η διερεύνηση των αιτιών τους, η πολλαπλή επεξεργασία τους και η ανάληψη ευθυνών «θα έπρεπε να αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις πρακτικές διαμόρφωσης κριτικής και αναστοχαστικής ιστορικής σκέψης και συνείδησης» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 20-21).

³¹ Όπως αναφέρεται στο: Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 19

³² Όπως αναφέρεται στο: Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 17-18

Ο LaCapra³³ κατηγοριοποίησε τους τρόπους μνημονικής εγγραφής του τραύματος σε δύο είδη. Στο πρώτο είδος, αναφέρεται με τον όρο *acting out*, και περιγράφει μια αδυναμία αντιμετώπισης του τραυματικού γεγονότος εκ μέρους του φορέα, καθώς και μιας συνεχούς επανάληψης των βίαιων και τραυματικών σκηνών, η οποία εμποδίζει το υποκείμενο από το να αποστασιοποιηθεί ή να επεξεργασθεί κριτικά το τραυματικό συμβάν. Το δεύτερο είδος, χαρακτηρίζεται με τον όρο *working through* και αφορά την πολύπλευρη επεξεργασία του τραυματικού γεγονότος και την κριτική αποστασιοποίηση από αυτό. Η επεξεργασία του τραυματικού παρελθόντος δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία, αντίθετα, χαρακτηρίζεται ως επώδυνη και το άτομο είναι πιθανό να επιστρέψει ξανά στην κατάσταση *acting out* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 21-22).

Η περιγραφή, η ανάλυση και η αφηγηματοποίηση του τραυματικού ή επίμαχου ιστορικού γεγονότος οδηγεί το άτομο ή την ομάδα-φορέα του γεγονότος στην κριτική επεξεργασία του, την αποστασιοποίηση του από αυτό και τελικώς στην ιστορική συνειδητοποίηση του παρελθόντος (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 21). Για να σχηματιστεί ιστορική συνείδηση απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έννοια του τραύματος να ιστορικοποιηθεί, καθώς σε αντίθετη περίπτωση θα επιστρέφει συνέχεια για να τη διαταράσσει, χωρίς να της επιτρέπει να σχηματιστεί. Η κατανόηση και η επούλωση των τραυματικών εμπειριών επέρχεται μέσω της ιστορικοποίησης τους (Λιάκος, 2007: 226).

Ωστόσο, μια σειρά παραγόντων όπως: α) η αντίσταση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας, β) η επικρατούσα κυρίαρχη ιδεολογία, η απώθηση, η αδυναμία επεξεργασίας του συλλογικού τραύματος από τις ομάδες-θύματα γ) ο εθνικισμός ως κρατική ιδεολογία και εσωτερικευμένη στάση ζωής, δ) τα δόγματα του δημόσιου χώρου και της επιστημονικής κοινότητας τα οποία αντιτάσσονται στους διαχωρισμούς, στις αντιθέσεις, και στις συγκρούσεις προάγοντας την ανάδειξη κοινών βιωμάτων και στάσεων και ε) ο διάχυτος παροντισμός, προοδοκεντρισμός και ιστορικός φρονηματισμός των ιστορικών αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών καθιστούν την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στα τραυματικά και επίμαχα ιστορικά γεγονότα της εθνικής ιστορίας μια δύσκολη υπόθεση (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 27-28).

³³ Ο.π: Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 21-22

Ο τρόπος προσέγγισης των επίμαχων γεγονότων μέσα από τη σχολική ιστορία βρίσκεται στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος διεθνώς, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται και από τις συχνές αντιπαραθέσεις τις οποίες εγείρει το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας. Το τραυματικό, επίμαχο ή απωθημένο παρελθόν είναι εμποτισμένο με συναισθήματα τα οποία προκαλούν φόρτιση και ιδεολογική ένταση στην ομάδα καθώς σχετίζεται με ζητήματα ταυτότητας και ιστορικής συνείδησης αλλά και με την καλλιέργεια εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, φυλετικών και ταξικών διαφορών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015: 29).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

2.1 Τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος τους στη σχολική ιστορία

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα από τα παλαιότερα και ίσως, ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο χρησιμοποιείται και από τον μαθητή και από τους εκπαιδευτικούς, αφού πρωτίστως, λάβει έγκριση διακίνησης στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας (Μπονίδης, 2004: 1, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 199). Το σχολικό εγχειρίδιο³⁴ διαφέρει από οποιοδήποτε άλλο βιβλίο, καθώς «υπακούει» στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος, η οποία διδάσκεται σε μια τάξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδράμει τον δάσκαλο στη διδασκαλία και τον μαθητή στη διαδικασία μάθησης του είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 199).

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008: 214-234) ως κυριότερες λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων αναφέρονται οι εξής:

- «παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή»: η μεταφορά της πραγματικότητας και η εξασφάλιση δυνατοτήτων ερμηνείας της ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών
 - «καθοδήγηση της διδασκαλίας»: τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας τον για την προετοιμασία και την οργάνωση της διεξαγωγής του καθημερινού μαθήματος.
- Για το λόγο αυτό είθισται το σχολικό εγχειρίδιο να αποτελεί το κύριο μέσο

³⁴ Σύμφωνα με τους Α. Καψάλη και Δ. Χαραλάμπους πολλοί όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι του σχολικού εγχειριδίου και κυρίως οι όροι «διδασκτικό εγχειρίδιο», «σχολικό βιβλίο» και «σχολικό βοήθημα». Ωστόσο, οι σημασίες των όρων δεν συμπίπτουν απόλυτα μεταξύ τους. Αναλυτικότερα ως διδασκτικό εγχειρίδιο ορίζεται «το βιβλίο με βάση το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και το σπίτι για να επεξεργασθεί τη διδακτέα ύλη. Το διδασκτικό εγχειρίδιο μαζί με το βιβλίο του δασκάλου και το τεύχος εργασιών και ασκήσεων (αν υπάρχουν) συναπαρτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο. Σχολικό βιβλίο από την άλλη είναι κάθε βιβλίο το οποίο χρησιμοποιείται στο σχολείο ή και στο σπίτι και έχει άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο και τη διδασκαλία εν γένει. Σχολικό βοήθημα τέλος σημαίνει στην καθιερωμένη γλωσσική χρήση το μη εγκεκριμένο βιβλίο το οποίο χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να βοηθηθεί στην επεξεργασία της ύλης του σχολικού εγχειριδίου.» (2008: 199-200). Παρόλα αυτά, στην παρούσα εργασία οι όροι «σχολικό εγχειρίδιο» και «σχολικό βιβλίο» εκλαμβάνονται ως ταυτόσημοι.

διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό και τα υπόλοιπα μέσα τα οποία ενδεχομένως ο ίδιος να χρησιμοποιεί κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος έχουν δευτερεύοντα ρόλο

- «δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης»: αν και η ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης αποτελεί κατά κύριο λόγο ευθύνη του εκπαιδευτικού πολλές φορές ένα προσεγμένο σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να επιδράσει θετικά προς αυτή την κατεύθυνση
- «διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας»: σε μερικά σχολικά εγχειρίδια επιχειρείται μια απλή μορφή διαφοροποίησης έτσι ώστε ορισμένες ασκήσεις να αποτελούν υποχρεωτική ύλη για όλους και ένα μέρος του κειμένου να αποτελεί υλικό για περαιτέρω επεξεργασία και με αυξημένες απαιτήσεις για τους μαθητές που θα το επεξεργαστούν
- «εμπέδωση και αξιολόγηση»: κατεξοχήν το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τον φορέα της επίσημης γνώσης, λειτουργώντας ταυτόχρονα με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τον μαθητή προς την κατάκτηση της νέας γνώσης
- «κοινωνικοποίηση»: μια από τις λειτουργίες του θεσμού του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών και ως προς αυτή την κατεύθυνση το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικό εργαλείο για την επιτέλεση αυτής της λειτουργίας, μίας και μέσω αυτού προάγεται η «επίσημη» γνώση προς τους μαθητές

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω τεκμαίρεται ότι όσον αφορά το θεσμό του σχολείου, ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων είναι αρκετά σημαντικός για την ομαλή διεξαγωγή όλων των σχολικών μαθημάτων, όπως ακριβώς συμβαίνει και με το μάθημα της σχολικής ιστορίας. Ωστόσο, παρά τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, τα οποία αποδεικνύουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας, ότι το σχολείο δεν αποτελεί την κύρια πηγή ιστορικών γνώσεων και ότι ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων για τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης αμφισβητείται, τα σχολικά βιβλία της ιστορίας εξακολουθούν να αποτελούν το βασικό εργαλείο για το μάθημα και να εκλαμβάνονται ως ένα σημαντικό μέσο για την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Μαυροσκούφης, 2007: 69).

Επιπλέον, εξαιτίας της φύσης του μαθήματος, το μάθημα της ιστορίας, ενδείκνυται περισσότερο (σε σχέση με άλλα μαθήματα) για ιδεολογική εκμετάλλευση, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται και από το ότι κανένα κράτος δεν αφήνει ανεξέλεγκτη

τη διδασκαλία του. Μάλιστα, ο έλεγχος του μαθήματος επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των προδιαγραφών της διδασκαλίας (των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων). Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας αποτελούν το κυρίαρχο πεδίο μέσα από το οποίο κατασκευάζονται και αναπαράγονται οι εικόνες του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου», με αποτέλεσμα όλες οι χώρες να εμφανίζουν την τάση να χρησιμοποιούν το μάθημα της ιστορίας για τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και της εθνικής ταυτότητας και για τον λόγο αυτό εξηγείται το γεγονός ότι η σχολική ιστορία και τα σχολικά εγχειρίδια, μέσω της οποίας αυτή διδάσκεται, εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στοιχεία εθνοκεντρισμού (Ξωχέλλης et al, 2000: 68).

Παρά τις αλλαγές οι οποίες έχουν συντελεστεί ως προς τη σκοποθεσία του μαθήματος, του γνωστικού περιεχομένου και των διδακτικών πρακτικών, το μάθημα της ιστορίας εξακολουθεί να εμμένει στην κυρίαρχη ιδεολογία και το μοντέλο του θετικισμού, ενώ η θεώρηση της ιστορικής εξέλιξης παραμένει «γραμμική», «εθνοκεντρική» και «ομοιογενοποιητική» με αποτέλεσμα σημαντικές ερμηνευτικές διαμάχες να αποσιωπούνται (Κόκκινος, 2003: 102).

Σύμφωνα με τον Κόκκينو (1998: 318-319) οι βασικές λειτουργίες τις οποίες οφείλει να επιτελεί το μάθημα της ιστορίας, με σκοπό την καλλιέργεια και τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών είναι οι εξής: «να διαμορφώνει και να μεταβιβάζει τη συλλογική μνήμη με τη μορφή γόνιμης και κριτικής αντιπαράθεσης με τις εκδοχές του ιστορικού λόγου και τις ερμηνείες της επίσημης ιστοριογραφίας, της προφορικής ιστορίας και των Μ.Μ.Ε, με αφορμή τις γνωσιακές και ιδεολογικο-πολιτικές ανησυχίες του παρόντος, να προάγει το κριτικό πνεύμα και να μνημονεύει την αξία της κριτικής ικανότητας, η οποία είναι δυνατό να επέλθει μέσω της διαδικασίας της σύγκρισης των πολιτισμών, των εποχών, των συλλογικών στάσεων και των συμπεριφορών, καθώς η κριτική στάση απέναντι στο παρελθόν, η από-ιδεολογικοποίηση της ιστορικής γνώσης οδηγεί στην αντίληψη της σχετικότητας των αξιολογικών κρίσεων και κατ' επέκταση, στην ανάπτυξη των αξιών της συνοχής και του σεβασμού της ιδιαιτερότητας, να «εθίζει» τους μαθητές προς την ορθολογική προσέγγιση κάθε φαινομένου, επιτρέποντάς τους με τον τρόπο αυτό την υπέρβαση των απλοποιητικών-ερμηνευτικών σχημάτων τα οποία «απηχούν ενσυνείδητα ιδεολογικές αναγνώσεις της πραγματικότητας» και να δημιουργεί τέτοιες συνθήκες,

ώστε οι μαθητές να μπορούν εύκολα να καλλιεργήσουν ενεργή και δημοκρατική πολιτική συνείδηση».

Πρόκειται ωστόσο, για λειτουργίες τις οποίες είναι αμφίβολο αν τις εκπληρώνει καθώς όπως διαπιστώθηκε σε έρευνα την οποία διεξήγαγε η Ηλιοπούλου³⁵, με στόχο να διερευνήσει τις διαδικασίες και το χαρακτήρα της ιστορικής κοινωνικοποίησης, σε δείγμα 1.012 εφήβων μαθητών του ελληνικού σχολείου, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 1997-1998 φοιτούσαν στις τάξεις Α΄ Γυμνασίου, Α΄ και Γ΄ Ενιαίου Λυκείου, ως σημαντικότερο εύρημα αναδείχθηκε ότι η αφομοίωση των κοινωνικών συμβάσεων, που διοχετεύονται μέσω της παραδοσιακής σχολικής ιστοριογραφίας, συντελείται χωρίς την άσκηση στοιχειώδους κριτικής σκέψης και την εκδήλωση διάθεσης αναστοχασμού από την πλευρά των μαθητών, γεγονός το οποίο αποδεικνύει όχι μόνο τη συντηρητική λειτουργία της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και τον γενικότερα συντηρητικό χαρακτήρα της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων (Κόκκινος, 2003: 116-117).

2.2 Η διδασκαλία των συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική ιστορία

Κατεξοχήν, το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο χρησιμοποιείται ως μέσο για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας καθώς η «εθνική αφήγηση» που παράγει επικεντρώνεται στην έννοια της συνέχειας και της ομοιογένειας, προάγοντας ταυτόχρονα την ιδέα της μοναδικότητας του έθνους (Αβδελά, 1997: 37).

Σύμφωνα με την Αβδελά (1997) οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας, όπως αυτοί εμπεριέχονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αναδεικνύουν την υπεροχή του ελληνικού πολιτισμού, η οποία βασίζεται στη συνέχεια και τη διατήρηση του μέσα στους αιώνες, καθώς και στη ρητή υποχρέωση το μάθημα της ιστορίας να καλλιεργεί την εθνική διαπαιδαγώγηση στους μαθητές. Ωστόσο, η έμφαση στην υπεροχή του έθνους στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να αντιμετωπίσουν με μια πιο σφαιρική ματιά τα γεγονότα του παρελθόντος (Αβδελά, 1997: 45).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί, οι οποίοι έχουν αποδοθεί στον όρο ‘συγκρουσιακό’, ορισμένοι από τους οποίους, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2015), είναι οι εξής: «Συγκρουσιακό θέμα (controversial issue) θεωρείται εκείνο για το οποίο ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί σχετικά μ’ αυτά, χωρίς να καταλήγει σε

³⁵ Όπως αναφέρεται στο Κόκκινος (2003): 116-117

αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα [...] πρόκειται δηλαδή για ένα θέμα για το οποίο δεν υπάρχει καθιερωμένη ή καθολικά αποδεκτή άποψη. Τέτοια θέματα είναι εκείνα τα οποία συνήθως διαιρούν την κοινωνία και για τα οποία σημαντικές ομάδες προβάλλουν αντιτιθέμενες εξηγήσεις και λύσεις». Επιπρόσθετα, «συγκρουσιακά είναι εκείνα τα θέματα στα οποία η κοινωνία μας είναι σαφώς διαιρεμένη και σημαντικές ομάδες μέσα σ' αυτήν υποστηρίζουν αντικρουόμενες ερμηνείες ή λύσεις βασισμένες σε διαφορετικές αξίες». Καταλήγοντας, σύμφωνα με έναν τρίτο αναλυτικότερο ορισμό «συγκρουσιακά θέματα είναι εκείνα στα οποία υπάρχουν ανταγωνιστικές αξίες ή συμφέροντα, εκείνα για τα οποία υπάρχει πολιτική ευαισθησία, εκείνα που διεγείρουν έντονα συναισθήματα, εκείνα που είναι εξαιρετικά περίπλοκα ή εκείνα που είναι τοπικού ενδιαφέροντος» (Μαυροσκούφης, 2015: 121). Σύμφωνα με τον Levinson (2006)³⁶ ένα θέμα θεωρείται συγκρουσιακό, όταν:

- «άνθρωποι με αφετηρία διαφορετικές προκείμενες, διαφορετικές πεποιθήσεις και αξίες προβάλλουν αντιτιθέμενες εξηγήσεις»
- «εμπλέκεται σε αυτό ένας σημαντικός αριθμός ανθρώπων ή διαφορετικές ομάδες»
- «η προσφυγή στα τεκμήρια δεν είναι αρκετή ώστε να διευθετηθεί η διαμάχη γύρω από το θέμα»

Επίσης, η Λεμονίδου (2015) χρησιμοποιώντας τον όρο «κοινωνικά επίμαχο» αναφέρει ότι ένα «κοινωνικά επίμαχο ζήτημα» είναι επίμαχο για την κοινωνία, καθώς απασχολεί τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, εγείρει συζητήσεις και ορισμένες φορές προκαλεί διενέξεις ή συγκρούσεις στον δημόσιο χώρο, είναι επίμαχο ως προς τις επιστήμες-γνωστικά πεδία αναφοράς, καθώς προκαλούνται συζητήσεις ή συγκρούσεις ανάμεσα στους κύκλους των ειδικών επιστημόνων, που το αφορούν και τέλος, είναι επίμαχο σε ό, τι αφορά τις σχολικές γνώσεις, καθώς τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές αισθάνονται συχνά άνετοιμοι να το προσεγγίσουν, εξαιτίας των ερωτημάτων που εγείρει και που τους είναι άγνωστα σε σχέση με το διδακτικό-παιδαγωγικό μοντέλο της αναφοράς τους (Λεμονίδου, 2015: 203-204).

Σχετικά με το γεγονός του Ολοκαυτώματος, η παιδαγωγική του διάσταση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο διδάσκεται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό το οποίο προκαλεί συγκρούσεις. Πρόκειται για μια σύγκρουση η οποία

³⁶ Όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης, 2015: 121-122

σχετίζεται κυρίως με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το θέμα της διδασκαλίας του οι εκπαιδευτικοί. Αν δηλαδή η διδασκαλία του εκτυλίσσεται με στόχο τη γνώση και την ιστορική κατανόηση του γεγονότος ή αν συμβαίνει υπό τη μορφή «κατήχησης» από την πλευρά των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να διασφαλισθεί ότι θα αποφευχθεί η τέλεση ενός αντίστοιχου γεγονότος στο μέλλον (Kitson, 2001: 41).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έρευνας³⁷ η οποία διεξήχθη από το Institute Of Education (IOE) του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, σχετικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, ανέδειξαν ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία της Αγγλίας, δεν θεωρούν την ιστορική κατανόηση του γεγονότος ως έναν από τους κυριότερους στόχους της διδασκαλίας του. Αντίθετα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ως καθολικοί στόχοι της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος αναδείχθηκαν οι εξής: «να αναπτύξουν μια κατανόηση των ριζών και των διακλαδώσεων της προκατάληψης, του ρατσισμού και των στερεοτύπων σε κάθε κοινωνία», και «να μάθουν τα διδάγματα του Ολοκαυτώματος, ώστε να διασφαλισθεί ότι μια παρόμοια ανθρώπινη τραγωδία δεν θα ξανά επαναληφθεί». Πρόκειται για στόχους οι οποίοι ήταν περισσότερο δημοφιλείς, ακόμα και ανάμεσα στους ιστορικούς, σε σχέση με τους ιστορικούς στόχους όπως: «να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις ενέργειες των ανθρώπων που εμπλέκονται και επηρεάζονται από ένα πρωτοφανές ιστορικό γεγονός» ή «να εμβαθύνουν τη γνώση του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της ιστορίας του εικοστού αιώνα», οι οποίοι δεν θεωρήθηκαν ως κυριότεροι (Salmons, 2010: 57-58).

Παρά τις δυσκολίες τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές κατά τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων, τα παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές είναι πολλά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών οι οποίες διεξήχθησαν ήδη, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, από τους Harwood και Hahn (1990)³⁸ και Hess (2008)³⁹, αναδείχθηκε ότι, οι μαθητές οι οποίοι έχουν διδαχθεί συγκρουσιακά θέματα αναπτύσσουν μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής στα πολιτικά δρώμενα, καθώς και αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας (Μαυροσκούφης, 2015: 125). Επιπλέον, επισημαίνεται ότι, οι νέοι μαθαίνουν την αξία της επικοινωνίας μεταξύ τους επικεντρώνοντας τη συζήτηση

³⁷ Όπως αναφέρεται στο: Salmons, 2010:57

³⁸ Όπως αναφέρονται στο Μαυροσκούφης, 2015: 125

³⁹ Ο.π Μαυροσκούφης, 2015: 125

σε θέματα για τα οποία κατέχουν διαφορετικές απόψεις. Οι συζητήσεις εκτυλίσσονται σε ένα ασφαλές μέρος, προάγοντας τη γνώση και τη βαθειά κατανόηση των ζητημάτων καθώς και την κριτική αξιολόγηση των δικών τους αξιών και στάσεων, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο, δεξιότητες οι οποίες τους είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενες δύσκολες περιστάσεις στη ζωή και στις κοινότητές τους μελλοντικά (Oxfam, 2006: 4).

Ωστόσο, και παρά τη θεωρητικά ευρεία αποδοχή της διδασκαλίας των αντικρουόμενων, επίμαχων και περίπλοκων ζητημάτων, παρατηρείται ότι τόσο οι εκπαιδευτικές αρχές όσο και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τα αποφεύγουν. Ορισμένοι από τους λόγους αποφυγής, οι οποίοι προβάλλονται και οι οποίοι αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων μέσα στη σχολική τάξη σχετίζονται συνήθως με τη δυσκολία κατανόησής τους από τους μαθητές, τη χρονοβόρα προετοιμασία και διδασκαλία τους, τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία δεν αφήνουν περιθώρια για περαιτέρω διερεύνησή τους, τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι ανέτοιμοι να τα διδάξουν εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισής τους, τους γονείς, τις επιμέρους ομάδες ειδικών συμφερόντων και ακόμη και από τη στάση των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανησυχούν για τυχόν παρενέργειες και αντιδράσεις (Μαυροσκούφης, 2015: 126).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας την οποία διεξήγαγαν οι Kitson και McCully (2005: 35), σε δείγμα εκπαιδευτικών της Βόρειας Ιρλανδίας για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων, ανέδειξαν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών:

- «Avoider: πρόκειται για τον εκπαιδευτικό ο οποίος αποφεύγει τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων, θεωρεί ότι ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας είναι η κατανόηση των γεγονότων του παρελθόντος και ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να συνδράμει στην περαιτέρω βελτίωση της κατανόησης των μαθητών
- Container: ο εκπαιδευτικός ο οποίος περιλαμβάνει τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημά του, ως τμήμα της ιστορικής εξέλιξης. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές διδάσκονται επιφανειακά και όχι σε βάθος τα συγκρουσιακά θέματα, ενώ επιπλέον,

συνήθως πρόκειται για θέματα τα οποία δεν αφορούν τη δική τους κοινωνία αλλά συγκρουσιακά ζητήματα για άλλες κοινωνίες

- Risk-Taker: ο εκπαιδευτικός ο οποίος παίρνει ρίσκα. Αντιλαμβάνεται πλήρως την κοινωνική χρησιμότητα της ιστορίας, συνδέει συχνά το παρελθόν με το παρόν, επιζητά ευκαιρίες για να διδάξει τα συγκρουσιακά θέματα και δεν φοβάται μην τυχόν ξεπεράσει τα όρια τα οποία τίθενται εξαιτίας της φύσης των συγκρουσιακών ζητημάτων»

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι και για την περίπτωση της Ελλάδας, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τους Μαυροσκούφη, Κόκκινο και Κυρίτση (2012) η πλειοψηφία των φοιτητών και αυριανών εκπαιδευτικών οι οποίοι θα κληθούν να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας, θεωρούν ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν εθνοκεντρικό και μονοδιάστατο περιεχόμενο, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων δύσκολη υπόθεση. Παρόλα αυτά, αναπτύσσουν απολύτως θετική στάση απέναντι στο να συμπεριληφθούν τα συγκρουσιακά θέματα στο μάθημα της σχολικής ιστορίας, ανεξάρτητα από το γεγονός, ότι σχεδόν οι μισοί από αυτούς, δυσκολεύονται να δώσουν έναν σαφή ορισμό ή να επιλέξουν τα συγκρουσιακά θέματα μέσα από έναν μεγάλο κατάλογο θεμάτων από την ελληνική και την παγκόσμια ιστορία όπως και ανεξάρτητα από το γεγονός ότι το 60% δηλώνει ότι είχε ανάλογη μαθησιακή εμπειρία από τα χρόνια των σπουδών τους στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο (Μαυροσκούφης et al, 2015: 287).

2.3 Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση βασίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία αποτελούν το θεσμοποιημένο πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλει να αναπτυχθεί η διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Με τον όρο «Αναλυτικά Προγράμματα» νοούνται τόσο τα παραδοσιακά, τα οποία χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη σταθερότητα και διάρκεια ζωής, όσο και τα Curricula τα οποία χαρακτηρίζονται από αυστηρότερα καθορισμένα συστατικά μέρη και δυνατότητα διαρκούς ανανέωσης και βελτίωσης. Τα Αναλυτικά Προγράμματα καθρεφτίζουν τη συγκεντρωτικότητα ή την ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος, την κυρίαρχη ιδεολογία, το επιστημολογικό παράδειγμα της εκάστοτε χώρας καθώς και το κυρίαρχο παιδαγωγικό – διδακτικό πρότυπο (Σακκά & Κόκκινος, 2007: 145).

Με δεδομένη τη σημασία του Ολοκαυτώματος ως ιστορικού γεγονότος η διδασκαλία του συμπεριλαμβάνεται σχεδόν σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα Ευρωπαϊκών χωρών στο μάθημα της ιστορίας είτε ως ενσωματωμένη ενότητα στην ενότητα για τη διδασκαλία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου είτε ως αυτόνομη ενότητα με προτεινόμενες ώρες διδασκαλίας. Επιπλέον, εκτός από τη συμπερίληψή της διδασκαλίας του από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, από τις 18 Οκτωβρίου του 2002 έχει καθιερωθεί η 27^η Ιανουαρίου ως «Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος» (Σακκά & Κόκκινος, 2007: 153-159), επέτειος, η οποία το 2004 υιοθετήθηκε και από την Ελλάδα και καταδεικνύει το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του θέματος σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το Ολοκαύτωμα αποτελεί ένα μοναδικό ιστορικό γεγονός, καίριας σημασίας για τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Πρόκειται για ένα γεγονός με μεγάλη διδακτική αξία και με ισχυρές ηθικές και συναισθηματικές διαστάσεις, χωρίς βέβαια να χάνει την ιστορικότητα του. Ωστόσο, το κύριο ερώτημα το οποίο εγείρεται πολλές φορές είναι, αν οι σχολικοί συγγραφείς αφουγκράζονται την ιστορική και παιδαγωγική αξία του Ολοκαυτώματος και αν του δίνουν σημαίνουσα θέση στα εγχειρίδιά τους (Παληκίδης, 2013: 88).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το Ολοκαύτωμα διδάσκεται ενσωματωμένο στη διδασκαλία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Γενικότερα παρατηρείται ότι υπάρχουν σύντομες αναφορές, οι οποίες ορισμένες φορές χαρακτηρίζονται ως ιστοριογραφικά ελλείψεις, στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Στ' Δημοτικού, Γ' Γυμνασίου, Γ' Λυκείου) (Σακκά & Κόκκινος, 2007: 164).

Αναλυτικότερα, στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*⁴⁰ το γεγονός του Ολοκαυτώματος εντάσσεται στο κεφάλαιο 8 της ενότητας Ε': «Η Ελλάδα στον 20ο αιώνα» με τίτλο «Η γερμανική επίθεση και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος». Συγκεκριμένα το Ολοκαύτωμα των Εβραίων αναφέρεται σε μία γραμμή στο κυρίως κείμενο ως εξής: «Από τις τραγικότερες στιγμές του πολέμου, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων στα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης...»⁴¹ και στο Γλωσσάρι⁴² παρατίθεται ο παρακάτω, σύντομος ορισμός

⁴⁰ Συγγραφείς: Ιωάννης Κολιόπουλος, Αθανάσιος Καλλιανιώτης, Ιάκωβος Μιχαηλίδης, Χαράλαμπος Μηνάογλου

⁴¹ *Ιστορία Στ' Δημοτικού*, σσ. 209.

του Ολοκαυτώματος: «Ολοκαύτωμα: η εξόντωση μεγάλου αριθμού ανθρώπων». Ως γενικό σχόλιο μπορεί να αναφερθεί ότι η αναφορά στο γεγονός είναι αρκετά σύντομη, χωρίς να πληροφορεί ουσιαστικά τους μαθητές ενώ επίσης, σύμφωνα με τον Παληκίδη (2013: 108) «ο ορισμός του Ολοκαυτώματος στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας χαρακτηρίζεται ως ατυχής, καθώς ο ίδιος επισημαίνει μια σημαντική αστοχία των συγγραφέων, οι οποίοι παρουσιάζουν το Ολοκαύτωμα ως ένα μοναδικό ιστορικό γεγονός εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των θυμάτων του και όχι εξαιτίας των ιδιαίτερων ιστορικών χαρακτηριστικών του». Βέβαια στην ακριβώς επόμενη σελίδα του εγχειριδίου παρατίθεται η πηγή: «*Ματιά στο παρελθόν. Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων*»⁴³ στην οποία δίνονται περισσότερες πληροφορίες για το Ολοκαύτωμα καθώς και αναφορές για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης του Άουσβιτς και του Νταχάου στα οποία «συγκεντρώθηκαν εκατοντάδες χιλιάδες Εβραίοι απ' όλη την Ευρώπη, με σκοπό να εξοντωθούν. Ανάμεσα τους και χιλιάδες Εβραίοι της Ελλάδας». Μέσα από την πηγή λοιπόν γίνεται αναφορά στην τοπικότητα του θέματος ενώ διατίθεται παράλληλα και φωτογραφικό υλικό (τριών φωτογραφιών) ορισμένων ομαδικών φωτογραφιών Ελλήνων Εβραίων.

Στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Γυμνασίου *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*⁴⁴ η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος εντάσσεται στο Δεύτερο μέρος του εγχειριδίου «Ο κόσμος από τις αρχές του 20ού αιώνα έως το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου» και πιο συγκεκριμένα στο δέκατο κεφάλαιο: «Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και η Ελλάδα». Στο κυρίως κείμενο γίνεται αναφορά στις «διώξεις εναντίον των Εβραίων και των Ρομά (τσιγγάνοι), που εξοντώθηκαν μαζικά»⁴⁵. Στην ίδια σελίδα του σχολικού εγχειριδίου υπάρχει η παράθεση της πηγής «Πεθαίνοντας στο Άουσβιτς: το Ολοκαύτωμα των Εβραίων», στην οποία δίνονται λεπτομέρειες στους μαθητές για τη διαδικασία που εκτυλίσσονταν στα κρεματόρια και τους θαλάμους αερίων. Στην συνέχεια, και στην ενότητα 48 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο: «Κατοχή, Αντίσταση και Απελευθέρωση» γίνεται αναφορά στη τοπική διάσταση του θέματος με τη διαπίστωση ότι «Οι Εβραϊκές κοινότητες της Ελλάδας (Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Κέρκυρα κ.α.) ξεκληρίστηκαν από τους ναζί»⁴⁶ αλλά και τη

⁴² *Ιστορία Στ' Δημοτικού*, σσ.209.

⁴³ *Ιστορία Στ' Δημοτικού*, σσ. 210.

⁴⁴ Συγγραφείς: Ευαγγελία Λούβη, Δημήτριος Χρ. Ξιφαράς

⁴⁵ *Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, σσ. 127.

⁴⁶ *Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, σσ. 132

παράθεση της φωτογραφίας από τη συγκέντρωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης στην πλατεία Ελευθερίας λίγο πριν μεταφερθούν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης⁴⁷. Καταλήγοντας, ως γενικό σχόλιο για το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου παρατίθεται η άποψη του Παληκίδη (2013: 110) ο οποίος επισημαίνει ότι «η απουσία αναφορών σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες αποτέλεσαν εξίσου θύματα των ναζί καθώς και η έλλειψη ενός ορθολογικά διαμορφωμένου και επιστημολογικά έγκυρου ερμηνευτικού πλαισίου προσέγγισης του φαινομένου αποτελούν τις μεγαλύτερες αδυναμίες του εγχειριδίου».

Τέλος, στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Γενικής Παιδείας *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*⁴⁸ η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος εντάσσεται στο κεφάλαιο Ε΄ του σχολικού εγχειριδίου: «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος». Το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου αποτελεί το μοναδικό εγχειρίδιο από αυτά που εξετάσαμε στο οποίο υπάρχει ενότητα στην οποία στον τίτλο αναφέρεται και το Ολοκαύτωμα: «Εγκλήματα πολέμου κατά της ανθρωπότητας- το Ολοκαύτωμα».⁴⁹ Το κυρίως κείμενο της ενότητας πληροφορεί τους μαθητές για τη διεξαγωγή της δίκης της Νυρεμβέργης, για «το έγκλημα της γενοκτονίας των Εβραίων» και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και ολοκληρώνεται με μια αναφορά στις συνέπειες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου για την ανθρωπότητα. Το παρακάτω χωρίο στο οποίο παρατίθεται η επιδεινωμένη θέση των Εβραίων στην Ευρώπη: «Υπό δίωξη στη Γερμανία από το 1933 οι τελευταίοι αυτοί [ενν. Εβραίοι] είδαν τη θέση τους βαθμιαία να επιδεινώνεται, ενόσω οι ναζί επεξέτειναν την κυριαρχία τους στην Ευρώπη -ιδιαίτερα την Ανατολική. Η κατάληψη της Πολωνίας είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των γκέτο της Βαρσοβίας όπου συνωστίστηκαν υπό περιορισμό 500.000 Εβραίοι. Μετά την εισβολή στη Ρωσία επιχειρήθηκε η καθολική πλέον εξόντωση τους»⁵⁰ σχολιάζεται αρνητικά από τον Παληκίδη (2013: 110) καθώς ο ίδιος, επισημαίνει την αστοχία της θεώρησης του γκέτο της Βαρσοβίας ως χώρου «συνωστισμού υπό περιορισμό» των εκτοπισμένων με τη βία Εβραίων και όχι ως ένα χώρο συστηματικής εξόντωσης των εγκλεισμένων μέσω της πείνας και των ασθενειών. Επίσης, άλλη μία αδυναμία η οποία εντοπίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο

⁴⁷ *Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, σσ. 132

⁴⁸ Συγγραφείς: Ιωάννης Κολιόπουλος, Κωνσταντίνος Σβολιόπουλος, Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Θεόδωρος Νήμας, Χάρις Σχολινάκη-Χελιώτη

⁴⁹ *Ιστορία Γ΄ Λυκείου*, σσ. 129-131.

⁵⁰ Στο ίδιο, σσ. 131

ιστορίας της Γ' Λυκείου αφορά την έλλειψη συσχέτισης της γενοκτονίας με τη ναζιστική ιδεολογία και η απουσία της ερμηνευτικής προσέγγισής της. Παράλληλα, στην κριτική η οποία ασκείται επισημαίνεται ότι σε κανένα σημείο είτε του Δ' κεφαλαίου το οποίο αναφέρεται στον Μεσοπόλεμο, όσο και του Ε', που αφιερώνεται στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, δεν υπάρχει καμία αναφορά στον αντισημιτισμό και ούτε στη στάση και τις συμπεριφορές των ναζί έναντι των ομάδων που αποκλίνουν. Τέλος, ο χαρακτήρας της τοπικής διάστασης του Ολοκαυτώματος αναδεικνύεται από την αναφορά του βιβλίου στο γεγονός ότι οι προερχόμενοι από την Ελλάδα Εβραίοι που εξοντώθηκαν, ξεπερνούσαν τις 70.000⁵¹. Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι τα γραπτά και οπτικά παραθέματα⁵² του εγχειριδίου είναι μεν αρκετά αλλά παρουσιάζουν αδυναμίες οι οποίες φαίνεται να έχουν άλλους ιδεολογικούς προσανατολισμούς (Παληκίδης, 2013: 111).

2.4 Οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας σύμφωνα με τα Αναλυτικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών

Ύστερα από τη ψήφιση του νόμου Ν. 2525/97 Άρθ. 7, το 1998 συντάχτηκε με απόφαση της ολομέλειας του Π.Ι., το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Το ΕΠΠΣ λειτουργεί περιγράφοντας τις αρχές και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ειδικούς σκοπούς και τους στόχους του κάθε μαθήματος για την εκάστοτε τάξη, αναφέρεται στα περιεχόμενα μάθησης και περιέχει οδηγίες. Το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στο νόμο Ν. 1566/1985 σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ), σύμφωνα με τα οποία προάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Σύρου, 2009: 40). Αρχικά τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ δημοσιεύθηκαν ως υπουργικές αποφάσεις και ύστερα, το 2002 εκδόθηκαν σε δύο τόμους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ακολουθώντας στη συνέχεια η δημοσίευσή τους σε ΦΕΚ (Σύρου, 2009: 41). Επομένως, όπως αναφέρθηκε ήδη, από το 2003 και έπειτα στην Ελλάδα, το μάθημα της ιστορίας, όπως και όλα τα άλλα μαθήματα, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίζεται από τα δύο είδη επίσημων προγραμμάτων σπουδών. Το Παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) και το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) (Repoussi, 2011: 38).

⁵¹ *Ιστορία Γ' Λυκείου*, σσ. 131

⁵² Στο ίδιο, σσ. 129, 130, 131, 132 και 133

Από το 2003 έως και το 2014 ίσχυε στην Ελλάδα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε συνδυασμό με το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών, τις οδηγίες του 2002 και του 2013 για το μάθημα της ιστορίας στο Λύκειο καθώς και το πρόγραμμα του 2011 για την τοπική ιστορία (Apostolidou, 2014: 38). Το 2015 δημοσιεύθηκε ένα νέο Αναλυτικό και Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο ωστόσο δεν εφαρμόστηκε με αποτέλεσμα για τα επόμενα χρόνια να εξακολουθεί η ισχύ των Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ του 2003 έως και το 2018 οπότε δημοσιεύθηκε το πιο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας για τις τάξεις Γ΄ Δημοτικού έως και Α΄ Λυκείου.

Όσον αφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας⁵³ (2003) για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, διαφαίνεται ότι ο γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας είναι: «η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Αναλυτικότερα, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης σχετίζεται με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από τη μελέτη των αιτιών και των αποτελεσμάτων τους, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες συνθήκες καθώς και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων οι οποίες οδηγούν στην εκδήλωση μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Επομένως μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας οι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι ο κόσμος μέσα στον οποίο δρουν και εδράζονται αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την αντίληψη ότι ο ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Τέλος, διαφαίνεται ότι ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών».

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί κατά πόσο τα Αναλυτικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας «υιοθετούν» τον όρο «πολυπρισματικότητα» και κατά πόσο μέσα από τους στόχους και τους ειδικούς σκοπούς που θέτουν για το μάθημα προκρίνουν μια «πολυπρισματική» θεώρηση των ιστορικών γεγονότων. Σύμφωνα με τον Fritzche⁵⁴ η πολυπρισματική θεώρηση αποτελεί «μία διεργασία, μια “στρατηγική κατανόησης”, κατά την οποία λαμβάνουμε

⁵³ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ιστορίας, 2003: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ.184.

⁵⁴ Όπως αναφέρεται στο Stradling, 2003: 13

υπόψη μας την οπτική γωνία κάποιου άλλου (ή άλλων) πλέον της δικής μας». Ο όρος «πολυπρισματικότητα» υιοθετήθηκε από τη διδακτική της ιστορίας κατά τη δεκαετία του 1990 καθώς θεωρήθηκε ότι η ανάγνωση του παρελθόντος μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες μπορεί να αποτελέσει μια γόνιμη και παραγωγική διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος για τους μαθητές, οι οποίοι ζουν σε ένα περιβάλλον το οποίο παρουσιάζει ανομοιογένεια σε φυλετικό, πολιτικό, οικονομικό επίπεδο κ.α. (Αποστολίδου, 2015: 6).

Οι επιμέρους ειδικοί σκοποί⁵⁵ για το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, όπως παρατίθενται αυτούσιοι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ- Α.Π.Σ (2003) είναι οι εξής:

1. Να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση.
2. Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς, να τις συσχετίζουν και να καταλήγουν σε δυνητικές γενικεύσεις.
3. Να γνωρίζουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής ιστορίας από την αρχαιότητα έως σήμερα, καθώς και στοιχεία της ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίζουν.
4. Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.
5. Να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.
6. Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν το αναγκαίο λεξιλόγιο.
7. Να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν
8. Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της.
9. Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς.
10. Να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική πορεία τους

⁵⁵ Ibid: 188.

11. Να θέτουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ιστορική ύλη.
12. Να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα για να ανακοινώσουν απλά ιστορικά θέματα,
13. Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά, μέσω διαφόρων τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου.
14. Να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόλησή τους με την ιστορία της περιοχής τους και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο.
15. Να σχηματίζουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.

Αντίστοιχα, οι επιμέρους ειδικοί στόχοι⁵⁶ σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ (2003) για το μάθημα της ιστορίας στο Γυμνάσιο είναι:

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.
2. Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους.
3. Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.
4. Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης.
5. Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.
6. Να γνωρίζουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία.
7. Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κ.λπ.).

⁵⁶ Ibid: 213.

8. Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.
9. Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.
10. Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό.

Αν και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) παρατηρούνται στόχοι οι οποίοι προάγουν την ενημέρωση των μαθητών για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν, την αποδοχή στις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές και την ανάπτυξη διάθεσης ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς, οι στόχοι στις επιμέρους διδακτικές ενότητες του Α.Π.Σ είναι κατά βάση εθνοκεντρικοί και επικεντρώνονται κυρίως στην ελληνική πραγματικότητα και τη στρατιωτική και πολιτική ιστορία, χωρίς ιδιαίτερες αναφορές στις υπόλοιπες εθνικές ομάδες ή τις μειονότητες.

Οι στόχοι οι οποίοι παρατίθενται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ στοχεύουν σε μια διαθεματική ανάπτυξη της γνώσης. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τις έννοιες, να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, να εκτιμούν την πολιτιστική τους κληρονομιά αλλά και να σέβονται την παράδοση, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες των άλλων ανθρώπων καθώς και να σέβονται το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας και ούτω κάθ' εξής. Ωστόσο, πρόκειται για ιδέες οι οποίες δεν υποστηρίζονται από τα Α.Π.Σ καθώς δεν υπάρχει κάποια ενότητα η οποία να αναφέρεται στις πεποιθήσεις, τις ιδέες ή τη θρησκευτική ελευθερία άλλων λαών. Αντίθετα, όλες οι ενότητες επικεντρώνονται στην αφήγηση των επιτευγμάτων του έθνους και τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται προσανατολισμένα προς αυτήν την κατεύθυνση, εμποδίζοντας με τον τρόπο αυτό, τη διεύρυνση του πεδίου της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης (Repoussi, 2011: 40).

Είναι γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν συμπεριλαμβάνουν αναλυτικές αναφορές στα συγκρουσιακά ζητήματα της ιστορίας και κατ' επέκταση δεν στοχεύουν στην αναγκαιότητα αναφοράς τους στο μάθημα όπως συμβαίνει λόγω

χάρη στη Βρετανία. Ωστόσο, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ιστορίας του 2015, αν και δεν εφαρμόστηκαν, στην τελευταία τάξη του Λυκείου, υπήρχαν θέματα στα οποία θα μπορούσε να τους αποδοθεί ο χαρακτηρισμός συγκρουσιακά και ‘δύσκολα’, όπως για παράδειγμα το Ολοκαύτωμα (Αποστολίδου, 2019).⁵⁷

Αναλυτικότερα, υπήρχε μια θεματική ενότητα με τίτλο: Το Ολοκαύτωμα⁵⁸ (διάρκειας μας ώρας) στην οποία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία προκρίνονταν για τους μαθητές ήταν τα εξής:

1. Να επισημάνουν τα αίτια του αντισημιτισμού στη Γερμανική κοινωνία και να διερευνήσουν τη σημασία του όρου «Ολοκαύτωμα».
2. Να προσδιορίζουν την εχθρική στάση απέναντι στους Εβραίους, που μορφοποιείται στην εθνικοσοσιαλιστική ιδεολογία της ναζιστικής Γερμανίας και να αναδεικνύουν την «Τελική Λύση του Εβραϊκού ζητήματος» (Endlösung den Judenfrage), που μεθόδευσε την εξολόθρευση εκατομμυρίων Εβραίων και άλλων μειονοτήτων της Ευρώπης στα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης.
3. Να κατανοούν τις δυσκολίες διαβίωσης των Εβραίων της περιοχής τους στη διάρκεια της Κατοχής, επισημαίνοντας τη στάση των Ελλήνων Εβραίων στη διάρκεια της Κατοχής και να αναδείξουν τις συνέπειες του Ολοκαυτώματος για τον ανθρώπινο πολιτισμό και την ανθρωπότητα.
4. Να κατανοήσουν πως το φαινόμενο δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην περίπτωση των Εβραίων, αλλά πως οι ίδιες μέθοδοι εξόντωσης, στους ίδιους χώρους (στρατόπεδα συγκέντρωσης) και την ίδια ακριβώς εποχή, εφαρμόστηκαν εναντίον των άλλων κατηγοριών πληθυσμών (π.χ. Αθίγγανοι, Σοβιετικοί αιχμάλωτοι πολέμου, διανοούμενοι, ομοφυλόφιλοι).

Φτάνοντας στο σήμερα, το 2018 δημοσιεύθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας για τις τάξεις της Γ΄ Δημοτικού έως και την Α΄ Λυκείου. Σύμφωνα με την εισαγωγή⁵⁹ των συγγραφέων πλέον προκρίνεται η χρήση του όρου «Πρόγραμμα Σπουδών» αντί του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα» καθώς όπως αναφέρουν οι ίδιοι «ο τελευταίος όρος παραπέμπει στην κυρίαρχη για χρόνια πρακτική ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων, σε ένα δηλαδή ανελαστικό,

⁵⁷ Βιβλίο υπό Έκδοση

⁵⁸ Σελ. 2558, στη θεματική ενότητα «Πόλεμος και Ειρήνη»

⁵⁹ Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού - Α΄ Λυκείου) στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf, σελ. 3.

χρονικά προδιαγεγραμμένο και κανονιστικό διάγραμμα περιεχομένων διδασκαλίας-διδασκίας ύλης, με μεθόδους, οι οποίες απευθύνονται σε έναν ιδεατό τύπο μαθητή (προσδιορίζεται ως «μέσος όρος») και νομιμοποιούν τις περισσότερες φορές τις διακρίσεις, τους αποκλεισμούς μέσα από κλειστού τύπου εξετασιοκεντρικές διαδικασίες αξιολόγησης. Στον αντίποδα, ο τύπος προγράμματος σπουδών που υιοθετείται εδώ, χωρίς να παραβλέπει τη γνώση περιεχομένου, εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια επιλογής, προσαρμογής και αναμόρφωσης ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προκρίνει ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των μαθητών και των μαθητριών».

Εκτός από τη διαφορετική χρήση του όρου, μια ακόμη αλλαγή η οποία συντελείται στα νέα Προγράμματα Σπουδών και σε σύγκριση με τα προηγούμενα του 2003 είναι η διαφορετική δόμησή τους. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ του 2003 αποτελούνταν από 3 στήλες, κάθε μια από τις οποίες αναφέρονταν στους Στόχους (πρώτη στήλη), στις Θεματικές Ενότητες (δεύτερη στήλη) και στις Ενδεικτικές Δραστηριότητες (τρίτη στήλη) αλλά πλέον η δόμηση του Προγράμματος Σπουδών του 2018 αποτελείται από τέσσερις στήλες: Τίτλος Διδακτικής Ενότητας (πρώτη στήλη), Στόχοι (δεύτερη στήλη), Ιστορικές έννοιες (πρωτογενείς και δευτερογενείς/ τρίτη στήλη), Ενδεικτικές Δραστηριότητες – Προτάσεις Αξιολόγησης (τέταρτη στήλη). Η στήλη λοιπόν, η οποία προστίθεται είναι η στήλη με τίτλο: Ιστορικές έννοιες (πρωτογενείς, δευτερογενείς) οι οποίες στοχεύουν στον εννοιολογικό εξοπλισμό ο οποίος και θεωρείται απαραίτητος για τους μαθητές/-τριες.

Οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας, όπως αυτοί παρατίθενται στην εισαγωγή⁶⁰ «συναρτώνται με τα ιδεώδη μιας κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου και πολίτη που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης καθώς και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας αποτελούν βασικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας για τις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες».

⁶⁰ Ibid: 2.

Πιο συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας για τη Στ' τάξη Δημοτικού στη διδακτική ενότητα με τίτλο: Το Ολοκαύτωμα και οι γενοκτονίες του 20ου αιώνα, οι στόχοι⁶¹ οι οποίοι προκρίνονται για τους μαθητές και τις μαθήτριες και οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω αυτούσιοι είναι οι εξής:

1. Να προσδιορίσουν τον χώρο και τον χρόνο του Ολοκαυτώματος.
2. Να συσχετίσουν τις γενοκτονίες που διαπράχθηκαν στον 20ο αιώνα με το Ολοκαύτωμα αναδεικνύοντας τόσο τα κοινά τους χαρακτηριστικά, όσο και την ιστορική μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος.
3. Να είναι σε θέση να τεκμηριώσουν με επιχειρήματα σε τι συνίσταται η μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος.
4. Να παρουσιάσουν τις κατηγορίες κρατουμένων/ εγκλείστων στα ναζιστικά στρατόπεδα (Εβραίοι, Ρομά, ομοφυλόφιλοι, σλαβικής καταγωγής, κομμουνιστές, αντιστασιακοί, Χριστιανοί, αντιναζιστές, Μάρτυρες του Ιεχωβά, κ.α.) και να κατανοήσουν τι αντιπροσώπευαν για τους Ναζί.
5. Να διακρίνουν και να κατανοήσουν τις έννοιες: γενοκτονία, εθνοκάθαρση, έγκλημα πολέμου, έγκλημα εναντίον της ανθρωπότητας.
6. Να κατανοήσουν τη διάσταση του Ολοκαυτώματος των Εβραίων.
7. Να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους για να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν πολιτικές και πρακτικές γενοκτονιών που συνέβησαν μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο.
8. Να αναγνωρίσουν την παθητική στάση μεγάλων ανθρώπων απέναντι σε βίαια γεγονότα, να την εξηγήσουν και να υιοθετήσουν υπεύθυνη και ενεργητική στάση απέναντι σε φαινόμενα όπως ο ναζισμός, ο ρατσισμός, και οι διακρίσεις σε βάρος μειονοτήτων.
9. Να παρουσιάσουν τα σημαντικότερα στοιχεία και τις έννοιες που συγκροτούν το διεκδικητικό πλαίσιο αναγνώρισης των γενοκτονιών στη σημερινή εποχή, από θύματα ή και απογόνους. Να διατυπώσουν απόψεις σχετικές με την αξία που μπορεί να έχει η αναγνώριση αυτή.

Ταυτόχρονα, οι πρωτογενείς ιστορικές έννοιες με τις οποίες καλούνται να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/μαθήτριες είναι οι εξής: γενοκτονία, Εθνοκάθαρση,

⁶¹ Πρόγραμμα Σπουδών ιστορίας Στ' Δημοτικού, στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_st_dim.pdf, σελ. 33.

Ολοκληρωτισμός, Αντισημιτισμός, Άρια φυλή, Γκέτο, Στρατόπεδα συγκέντρωσης, καταναγκαστικής εργασίας, εξόντωσης, Τελική λύση, Ολοκαύτωμα, επιζώντες, θύματα, θύτες, τραυματική μνήμη, ιστορικό τραύμα ενώ οι δευτερογενείς ιστορικές έννοιες οι οποίες παρατίθενται είναι οι ακόλουθες: ιστορική αιτιότητα, αλλαγή-συνέχεια, αναχρονισμός, ιστορική ενσυναίσθηση, ιστορική οπτική, ιστορική σημαντικότητα, ηθική διάσταση, ομοιότητες-διαφορές⁶².

Παράλληλα, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2018 για την Α΄ Λυκείου και λαμβάνοντας υπόψη τη δηλωμένη πρόταση για την παράταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά ένα χρόνο καθώς και τη γενικότερη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προτείνεται η Α΄ Λυκείου να καλύπτει την περίοδο από το 1880 έως και σήμερα. Το Πρόγραμμα Σπουδών ξεκινάει με το 1^ο Κεφάλαιο από τον «Καπιταλισμό ως παγκόσμιο σύστημα (1880-1914)» (6-8 ώρες), συνεχίζει με το 2^ο Κεφάλαιο «Η κατάρρευση των αυτοκρατοριών και ο Μεσοπόλεμος» (11-13 ώρες), το Κεφάλαιο 3 «Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος» (6-8 ώρες), το Κεφάλαιο 4 «Ο Ψυχρός Πόλεμος» (11-13 ώρες), το Κεφάλαιο 5 «Το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και οι νέες συγκρούσεις» (6-8 ώρες).

Στη διδακτική ενότητα με τίτλο: Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, οι στόχοι⁶³ τους οποίους καλούνται να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι οι εξής:

1. Να διερευνήσουν τις αιτίες και τις συνέπειες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και να αποτιμήσουν τη σημασία του για την παγκόσμια ιστορία.
2. Να συζητήσουν τους λόγους για τους οποίους ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ονομάστηκε «ολοκληρωτικός πόλεμος».
3. Να παρουσιάσουν την εξέλιξη του πολέμου και να εντοπίσουν τα κυριότερα πολεμικά μέτωπα.
4. Να προβληματιστούν για την εξόντωση των Εβραίων και άλλων εθνοτικών και κοινωνικών ομάδων στα ναζιστικά στρατόπεδα.
5. Να διερευνήσουν και να εξηγήσουν τις αιτίες της κατάρρευσης του Άξονα.

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα, ως πρωτογενείς ιστορικές έννοιες προβάλλονται οι λέξεις: αναθεωρητικές δυνάμεις, φασισμός, ναζισμός, ρατσισμός,

⁶² Ibid: 33

⁶³ Πρόγραμμα Σπουδών ιστορίας Α΄ Λυκείου, στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_a_lyk.pdf, σελ. 12.

πόλεμος-αστραπή, Σύμμαχοι, Άξονας, Ολοκαύτωμα, γενοκτονία, Τελική Λύση, ολοκληρωτικός πόλεμος, μαζικές καταστροφές, βομβαρδισμοί και ως δευτερογενείς ιστορικές έννοιες οι λέξεις: χώρος και χρόνος, τεκμηρίωση, αιτιότητα, ηθική διάσταση, ενσυναίσθηση⁶⁴.

Ενώ στη διδακτική ενότητα με τίτλο: Η Ελλάδα στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι επιμέρους στόχοι⁶⁵ παρουσιάζονται ως εξής:

1. Να εκτιμήσουν τη σημασία της συμμετοχής της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.
2. Να περιγράψουν τις συνθήκες διεξαγωγής του ελληνο-ιταλικού πολέμου.
3. Να συζητήσουν για τους παράγοντες που οδήγησαν στο φαινόμενο του λιμού στη διάρκεια της Κατοχής,
4. Να κατανοήσουν το φαινόμενο της Αντίστασης με όρους κοινωνικούς λαμβάνοντας υπόψη και τις τοπικές ιδιαιτερότητες.
5. Να συζητήσουν τα αίτια της συνεργασίας με τον κατακτητή.
6. Να γνωρίσουν την εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων και να κατανοήσουν την έκταση και τη σημασία της.
7. Να κατανοήσουν τη λογική των γερμανικών αντιποίνων.
8. Να διερευνήσουν την επίδραση της Κατοχής και της Αντίστασης στην καλλιτεχνική παραγωγή.
9. Να συζητήσουν για τον αντίκτυπο της Κατοχής στη συλλογική μνήμη της ελληνικής κοινωνίας.

Ως πρωτογενείς ιστορικές έννοιες προβάλλονται οι λέξεις: Ελληνο-ιταλικός πόλεμος, συνθηκολόγηση, ζώνες κατοχής, δωσιλογισμός, λιμός, μαύρη αγορά, Αντίσταση, αντάρτικο, Ελλάδα, λαοκρατία, εξόριστη κυβέρνηση, αντίποινα, μπλόκο και ως δευτερογενείς ιστορικές έννοιες οι λέξεις: χώρος και χρόνος, ηθική διάσταση, ιστορική ενσυναίσθηση, πολυπρισματικότητα, ρήξη, μνήμη⁶⁶.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2018 αποτελεί το πρώτο Πρόγραμμα Σπουδών στο οποίο αναφέρεται ο όρος «συγκρουσιακά ζητήματα» σε συνάρτηση με την καινοτομία των Θεματικών Φακέλων. Στην εισαγωγή του Προγράμματος Σπουδών, εκτός των άλλων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν υπόψη τους, «τον επίμαχο,

⁶⁴ Ibid: 12.

⁶⁵ Ibid: 12-13.

⁶⁶ Ibid: 12-13.

συγκρουσιακό ή και τραυματικό χαρακτήρα των ιστορικών γεγονότων που αφορά ο ΘΦ»⁶⁷. Επιπλέον, υπάρχει ένας ακόμη Θεματικός Φάκελος, ο οποίος σχετίζεται με «Τα γερμανικά αντίποινα στην κατεχόμενη Ελλάδα»⁶⁸ αλλά και να συζητηθούν «τα αίτια της συνεργασίας με τον (Γερμανό κατακτητή)»⁶⁹ (Αποστολίδου, 2019).⁷⁰

⁶⁷ Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού- Α΄ Λυκείου) στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf, σελ. 12.

⁶⁸ Αλλαγές στο μάθημα της ιστορίας – περιεχόμενο και θεματικοί φάκελοι ανά τάξη. Άρθρο στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/270113_allages-sto-mathima-tis-istorias-periehomeno-kai-thematikoi-fakeloi-ana-taxi

⁶⁹ Πρόγραμμα Σπουδών ιστορίας Α΄ Λυκείου, στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_a_lyk.pdf, σελ. 13.

⁷⁰ Βιβλίο υπό Έκδοση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ

3.1 Η εξέλιξη του αντισημιτισμού

Αν και ο όρος «αντισημιτισμός» δημιουργήθηκε πρώτη φορά τη δεκαετία του 1870 από τον Wilhelm Marr, ο οποίος τον χρησιμοποίησε για να χαρακτηρίσει τους Εβραίους ως μια «φυλή αποδιοπομπαίου τράγου», υπεύθυνους για την οικονομική κρίση στην Αυστρία-Ουγγαρία το 1873 (Lecomte, 2001: 24), είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας επίσημος και κοινά αποδεκτός ορισμός του αντισημιτισμού. Αντίθετα, υπάρχουν αρκετοί ορισμοί οι οποίοι έχουν διατυπωθεί από ερευνητές που επιχειρούν να περιγράψουν το φαινόμενο του αντισημιτισμού (Αντωνίου et al, 2017: 10).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Goldhagen (1998: 30) «ο αντισημιτισμός είναι ένας ευρύς, συνήθως ασαφώς χρησιμοποιούμενος όρος, που περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία φαινομένων». Ο Benz⁷¹ (2001) αναφέρει ότι: «με τον όρο αντισημιτισμός γίνεται αντιληπτό το σύνολο των αντισημιτικών εκδηλώσεων, τάσεων, συναισθημάτων, στάσεων και ενεργειών, ανεξάρτητα από τα θρησκευτικά, φυλετικά, κοινωνικά ή άλλα κίνητρά του» ενώ ο Πανταζής (2005: 81) συμπληρώνει ότι «ο αντισημιτισμός συγκεντρώνει θρησκευτικά, υποτιθέμενα βιολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, βάσει των οποίων οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται ως Εβραίοι και υποτιμούνται». Τέλος, ο ορισμός ο οποίος διατέθηκε το 2005 από το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας (European Monitoring Centre of Racism and Xenophobia – EUMC), προπομπό του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union Agency for Fundamental Rights – FRA) αναφέρει ότι: «ο αντισημιτισμός είναι μια ορισμένη αντίληψη περί των Εβραίων, που μπορεί να εκφραστεί ως μίσος εναντίον τους. Οι προφορικές και φυσικές εκδηλώσεις του αντισημιτισμού στοχεύουν κατά Εβραίων ή μη Εβραίων ατόμων και/ή της ιδιοκτησίας τους, των θεσμών της εβραϊκής κοινότητας και θρησκευτικών κτιρίων» (Αντωνίου et al, 2017: 10). Ωστόσο, το 2013 η FRA αναγκάστηκε να αποσύρει τον εν λόγω ορισμό εξαιτίας πολλών αντιδράσεων τις οποίες είχε προκαλέσει αυτή η τοποθέτηση και παρά την εξαγγελία, το 2015, της έκδοσης ενός νέου ορισμού του φαινομένου στο αμέσως επόμενο διάστημα, κάτι τέτοιο δεν συνέβη με αποτέλεσμα την άνοιξη του 2016 η ολομέλεια της Διεθνούς

⁷¹ Όπως αναφέρεται στο: Πανταζής, 2005: 81

Συμμαχίας για τη Μνήμη του Ολοκαυτώματος (International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA), η οποία λειτουργεί με σκοπό την προώθηση της εκπαίδευσης, της μνήμης και της έρευνας σχετικά με το Ολοκαύτωμα των Εβραίων να χρησιμοποιήσει τον αποσυρθέντα ορισμό (Αντωνίου et al, 2017: 11). Φαίνεται ότι ο λόγος της δυσκολίας του ορισμού έγκειται στο γεγονός ότι το φαινόμενο του αντισημιτισμού έχει λάβει διαφορετικές και αλληλένδετες μορφές κατά τη διάρκεια της αρχαίας και σύγχρονης ιστορίας, καθώς είναι πιθανό να έχει άλλοτε θρησκευτικά, πολιτικά, πολιτισμικά, φυλετικά ή οικονομικά κίνητρα και ανάλογη έκφραση (Αντωνίου et al, 2017: 11).

Ως κύρια πηγή του αντισημιτισμού, υπεύθυνη για την άνοδο και την εξάπλωση του, εμφανίστηκε αρχικά η χριστιανική θρησκεία η οποία με την αναγνώριση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας τον 4ο αιώνα αποτέλεσε την επίσημη θρησκεία του κράτους. Η ανάπτυξη αντισημιτικών πολιτικών συνοδεύτηκε εξ αρχής με την απεικόνιση των Εβραίων ως ανθρώπων με κακές προθέσεις, υπεύθυνων για τη σταύρωση του Χριστού και «υπηρετών» της σατανικής θρησκείας. Πρόκειται για εικόνες οι οποίες διαδόθηκαν με το πέρασμα των αιώνων και αποτυπώθηκαν βαθιά στη λαϊκή πίστη, έχοντας ως αποτέλεσμα οι Εβραίοι να διώκονται συνεχώς ή ακόμα και να σφαγιάζονται. Ο αντισημιτισμός εκφράστηκε με μέτρα τα οποία απέκλειαν τους Εβραίους από ορισμένα επαγγέλματα ή τόπους διαμονής, αναγκάζοντάς τους να εγκατασταθούν σε συγκεκριμένες περιοχές και να στραφούν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα όπως για παράδειγμα στην ενασχόλησή τους με τη χρηματοδότηση ενισχύοντας παράλληλα, μια εικόνα των Εβραίων οι οποίοι κέρδιζαν χρήματα υποκρινόμενοι ενδιαφέρον για τους χριστιανούς αλλά με απώτερο στόχο τον έλεγχο πάνω σε αυτούς (Lecomte, 2001: 23).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αντιλήψεων, οι διώξεις και οι εκτοπισμοί των Εβραίων αποτέλεσαν ένα χαρακτηριστικό φαινόμενο της μεσαιωνικής ιστορίας. Η ένταση του φαινομένου μάλιστα ήταν τόσο μεγάλη, έτσι ώστε στα μέσα του 15ου αιώνα οι χριστιανοί να έχουν εκδιώξει δια της βίας τους Εβραίους από το μεγαλύτερο μέρος της δυτικής Ευρώπης. Ωστόσο, σταδιακά, η εκκλησία αποδέχθηκε το δικαίωμα των Εβραίων στη ζωή καθώς και στην άσκηση των θρησκευτικών τους καθηκόντων και αυτό που επιθυμούσε στη συνέχεια ήταν η μεταστροφή τους στη χριστιανική θρησκεία, αποδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την υπεροχή του χριστιανισμού (Goldhagen, 1998: 87).

Το 1840, περίοδο χειραφέτησης για τους Εβραίους της Κεντρικής Ευρώπης, συντελέστηκαν παράλληλα εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και της βιολογίας και εκτυλίχθηκε η διάκριση μεταξύ των Ινδοευρωπαϊκών και των Σημιτικών γλωσσών (Lecomte, 2001: 23). Η μελέτη εξέλιξης του Δαρβίνου η οποία οδήγησε στη δημοσίευση του έργου του «*Η καταγωγή των ειδών*», το 1859, σε συνδυασμό με τη δημοσίευση μεταξύ του 1853 και 1855 του βιβλίου ‘*Essai sur l’inégalité des races humaines*’ (δοκίμιο για την ανισότητα των ανθρώπινων φυλών) του Arthur de Gobineau, αποτέλεσαν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ασύνειδοι ιδεολόγοι συγχώνευαν διάφορες αντιλήψεις με κριτήρια εξ’ ολοκλήρου αντιεπιστημονικά, για να παράγουν ό, τι έμοιαζε με τη βάση μιας θεωρίας, έτσι ο αντισημιτισμός, ο οποίος μέχρι τότε βασιζόταν σε θρησκευτικά κριτήρια, προέκυψε ως μια μορφή ρατσισμού και οι Εβραίοι θεωρήθηκαν «φυλή». Με τον τρόπο αυτό, σε ολόκληρη τη δυτική Ευρώπη, ο αντισημιτισμός απέβαλε τον θρησκευτικό και μεσαιωνικό του χαρακτήρα και μετασχηματίστηκε, λαμβάνοντας μια νέα πιο κοσμική μορφή, ως απόρροια του χριστιανισμού (Lecomte, 2001: 24· Goldhagen, 1998: 75). Εξάλλου και ύστερα από την υιοθέτηση του όρου «αντισημιτισμός» αντί του όρου «αντι-ιουδαϊσμός» καταδεικνύεται ότι δεν ήταν η θρησκεία (ο Ιουδαϊσμός) που έκανε τους Εβραίους να διαφοροποιούνται από τους «άλλους» αλλά η διαφορά στα φυλετικά χαρακτηριστικά και στα στοιχεία της συμπεριφοράς τους (Katz, 1980: 4).

Το φαινόμενο του αντισημιτισμού ήταν ιδιαίτερα πιο επιθετικό στις γερμανικές χώρες. Οι Γερμανοί εθνικιστές εκλάμβαναν τη γλώσσα ως το καθοριστικό χαρακτηριστικό τους και τη γερμανική ‘‘φυλή’’ ως το ‘‘αγνότερο’’ της ομιλίας των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών ‘‘Αριάν’’. Οι Εβραίοι παρόλο που μιλούσαν γερμανικά, τα γίντις (μια γερμανική διάλεκτο ασκενάζι), απεικονίζονταν ως μια ‘‘φυλή’’ η οποία υπονόμει τόσο τη γερμανική γλώσσα όσο και το γερμανικό έθνος. Παρόμοιες αντιλήψεις επικρατούσαν και στη Ρωσία, όπου οι Εβραίοι θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για τη δολοφονία του Τσάρου Αλέξανδρου του Β΄, ενώ η περίοδος μεταξύ του 1880 και της στροφής του αιώνα, χαρακτηρίστηκε από πογκρόμ που οδήγησαν πολλούς Ρώσους και Πολωνούς Εβραίους στη μετανάστευση. Επιπρόσθετα, περίπου γύρω στο 1900, πιθανότητα από τη Ρωσία, κυκλοφόρησαν ‘‘*Τα Πρωτόκολλα των Πρεσβύτερων (Σοφών) της Σιών*’’. Επρόκειτο για ένα πλαστό έγγραφο το οποίο προερχόταν από μια υποτιθέμενη μυστική συνάντηση η οποία είχε πραγματοποιηθεί στο πρώτο Παγκόσμιο Σιωνιστικό Κογκρέσο (Βασιλεία, 1897) και αποκάλυπτε ένα Σιωνιστικό σχέδιο με

στόχο την κατάληψη ολόκληρης της Ευρώπης από τους Εβραίους. Οι ναζιστές χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό αυτό το έγγραφο έτσι ώστε να στηρίζουν σε αυτό την προπαγάνδα τους και μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, ο αντισημιτισμός είχε λάβει διαστάσεις ρατσισμού (Lecomte, 2001: 24).

Επομένως είναι προφανές, ότι το γνωστικό πρότυπο του ναζιστικού αντισημιτισμού είχε ήδη αναπτυχθεί πολύ πριν την άνοδο των ναζί στην εξουσία και καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, ήταν διαδεδομένο σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και τους τομείς της γερμανικής κοινωνίας (Goldhagen, 1998: 116-119).

3.1.1 Εκφάνσεις αντισημιτισμού στην Ελλάδα

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, ανεξάρτητα από τα όσα συνέβησαν στην Ελλάδα, οι επίσημες διακηρύξεις των πολιτικών, εκκλησιαστικών και ορισμένες φορές, και ακαδημαϊκών φορέων της χώρας δεν εντάσσουν την Ελλάδα σε σχετικές συζητήσεις οι οποίες σχετίζονται με ενέργειες αντισημιτικού χαρακτήρα. Αντίθετα, η Ελλάδα παρουσιάζεται ως μια χώρα στην οποία δεν αναπτύχθηκαν καθόλου αντισημιτικές συμπεριφορές, ο ρατσισμός ή η ξενοφοβία, ενώ συνήθως η ανάπτυξη τέτοιων φαινομένων αποδίδεται περισσότερο σε εξελιγμένα κράτη της δυτικής Ευρώπης ή της βορείου Αμερικής. Ωστόσο, μέσα από τη διερεύνηση μιας σειράς γεγονότων διαφορετικών φάσεων της ιστορίας του ελληνικού κράτους, αποδεικνύεται ότι σε περιόδους έντασης εκτυλίχθηκαν ενέργειες αντιεβραϊκού χαρακτήρα και στην Ελλάδα (Μαργαρίτης, 2005: 29-30).

Κατά τον 19ο αιώνα η πιο συνηθισμένη κατηγορία εναντίον των Εβραίων ήταν η αρπαγή και η τελετουργική θυσία χριστιανοπαίδων, κάτι το οποίο άλλαξε με την είσοδο του 20ου αιώνα, οπότε οι βάσεις του αντισημιτισμού μετασχηματίστηκαν σε άλλες κατηγορίες (Μαργαρίτης, 2005: 38). Η παρουσία του εβραϊκού στοιχείου ήταν πολύ έντονη στη Μακεδονία και παρόλο που μετά το 1913 η μεγάλη εβραϊκή παρουσία της Θεσσαλονίκης αποτελούσε εμπόδιο για την εθνική ομογενοποίηση του χώρου, εκείνη την εποχή δεν γίνεται λόγος για συγκροτημένο αντισημιτισμό αλλά για ένα είδος αρνητικής προδιάθεσης και καχυποψίας εκ μέρους του χριστιανικού πληθυσμού απέναντι στην εβραϊκή κοινότητα καθώς και για ορισμένες αντιεβραϊκές ενέργειες από τη μεριά της πολιτείας. Η αντιεβραϊκή διάθεση στην πόλη της Θεσσαλονίκης διευρύνεται και εκτυλίσσεται κυρίως μετά την Ανταλλαγή των

πληθυσμών και την έλευση των προσφύγων. Υπό τις νέες συνθήκες, η εβραϊκή κοινότητα αντιμετωπιζόταν ως κάτι το διαφορετικό μέσα σε ένα ομογενοποιημένο εθνικά και θρησκευτικά χώρο, εισπράττοντας ταυτόχρονα ένα κύμα δυσaráσκειας από τα προσφυγικά στρώματα (Μαργαρίτης, 2005: 39).

Ο Τύπος ήταν αυτός ο οποίος συνέβαλλε σημαντικά στη μετάδοση αντισημιτικών αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, η εφημερίδα της Μακεδονίας Θεσσαλονίκη καθώς και η ημερήσια εφημερίδα *Ακρόπολις* της Αθήνας συχνά κατακλύζονταν από αντισημιτικά άρθρα. Επιπλέον, η υπερεθνικιστική οργάνωση Εθνική Ένωσις Ελλάδος (ΕΕΕ) η οποία ιδρύθηκε το 1927 είχε έντονη δραστηριότητα εκείνη την περίοδο. Τα μέλη της οργάνωσης ήταν κυρίως μικρασιάτες πρόσφυγες, οι οποίοι προσδιορίζονταν ως ιδιαίτερα συντηρητικοί πολιτικά και οι οποίοι συνέδεαν την ελληνικότητα με την ορθοδοξία, αντιμετωπίζοντας έτσι τους Χριστιανούς σαν Έλληνες και τους Εβραίους σαν ξένους (Fleming, 2009: 148).

Η ΕΕΕ χρησιμοποιούσε την εφημερίδα *Μακεδονία* με σκοπό να προβάλλει την αντιεβραϊκή πολιτική που ασκούσε. Ο κύριος σχολιασμός της εφημερίδας επικεντρωνόταν γύρω από τον «ανθελληνισμό» των Εβραίων, ένα επιχείρημα το οποίο το στήριζαν στην άρνηση που προέβαλλαν οι σιωνιστές στο να μετέχουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία. Επιπρόσθετα, το 1928 εκδόθηκαν στα ελληνικά από τον Αριστείδη Ανδρόνικο «Τα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών», τα οποία γνώρισαν μεγάλη απήχηση από το κοινό, δίνοντας έτσι το έναυσμα στον Ανδρόνικο, ώστε να δημοσιεύει άρθρα για την «εβραϊκή απειλή» με μεγαλύτερη συχνότητα (Fleming, 2009: 149). Για τον αντισημιτικό Τύπο, οι Εβραίοι εκλαμβάνονταν ως προδότες οι οποίοι υπονόμευαν το καλό της Ελλάδας και οι οποίοι δεν ήταν πραγματικοί Έλληνες. Σύμφωνα με τον Fleming (2009) τον Οκτώβριο του 1929 δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα *Μακεδονία* ένα άρθρο το οποίο περιείχε το εξής απόσπασμα: «Είτε (οι Εβραίοι) θα αποκτήσουν ελληνική συνείδηση, ταυτίζοντας τα συμφέροντα και τις προσδοκίες τους με τα δικά μας, είτε θα αναζητήσουν αλλού πατρίδα, επειδή η Θεσσαλία δεν είναι σε θέση να αναθρέψει στα στήθη της ανθρώπους που μόνο κατ' όνομα είναι Έλληνες» (Fleming, 2009: 148).

Εκτός από τον Τύπο, και ο Βενιζέλος και το Κόμμα των Φιλελευθέρων διακατέχονταν επίσης από αντισημιτικά αισθήματα. Μάλιστα, η δυσaráσκεια του Βενιζέλου απέναντι στο Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας φαίνεται ότι δεν είναι

άσχετη από το γεγονός ότι αυτό απαρτιζόταν κυρίως, από Εβραίους ενώ γενικότερα η πολιτική που ασκούσε η κυβέρνηση Βενιζέλου θεωρείτο ότι ήταν αρνητικά διακείμενη προς τους Εβραίους. Πιο συγκεκριμένα, όταν το 1929, θεσπίστηκε από την κυβέρνηση Βενιζέλου οπισθοδρομική νομοθεσία, το περιώνυμο ιδιώνυμο, η οποία περιόριζε δραστικά τα δικαιώματα δημόσιας έκφρασης των θεωρούμενων ανατρεπτικών ιδεών και τον προσηλυτισμό σε αυτές, οι Εβραίοι θεώρησαν ότι η θέσπιση του νόμου είχε ως στόχο τους ίδιους. Επιπλέον, το 1929 όταν η εβραϊκή οργάνωση Μιζραχί ζήτησε να ανακληθεί ο νόμος του 1924 για την αργία του Σαββάτου (με τον οποίο είχε κηρυχθεί ως επίσημη ημέρα αργίας η Κυριακή) το αίτημά τους αγνοήθηκε. Καταλήγοντας, ο ίδιος ο Βενιζέλος σε συνεντεύξεις του προς τον Τύπο διακήρυσσε ανοιχτά ότι η υποστήριξή του στον σιωνισμό βασιζόταν στην ελπίδα του ότι αυτός θα ενθάρρυνε τους Εβραίους να φύγουν από την Ελλάδα, ενώ προς το τέλος της ζωής του αναφερόταν στην αμείωτη οργή του για την «προδοσία» των Εβραίων το 1912 (Fleming, 2009: 149).

Οι αντισημιτικές απόψεις εξακολουθούσαν να διαδίδονται με μεγάλη συχνότητα, καθώς ανεξάρτητα από την πολιτική στάση της κυβέρνησης Βενιζέλου, η στάση του διεθνούς κομμουνιστικού κινήματος για την περιοχή της Μακεδονίας καθώς και η πρόσφατη υποστήριξη των Εβραίων προς τους Οθωμανούς και όχι προς τους Έλληνες, κατά τη περίοδο των βαλκανικών πολέμων, δεν είχε ξεχαστεί από τον ελληνικό Τύπο. Ειδικότερα, μετά το 1928 η εικόνα που προωθούσε ο Τύπος για τους Εβραίους προερχόταν από τα Πρωτόκολλα και συνοψίζονταν στις αντιλήψεις ότι: οι Εβραίοι σχεδίαζαν να εκπορθήσουν όλους τους ελληνικούς θεσμούς, είχαν διαβρώσει την οικονομία και ήλεγχαν κρυφά το κράτος (Fleming, 2009: 152).

Κατά το ίδιο έτος, ο Τύπος, αποδοκίμαζε έναν θεσσαλονικιό εκπρόσωπο, ο οποίος συμμετείχε σε ένα σιωνιστικό συνέδριο στη Βουλγαρία, με την κατηγορία ότι δεν διαμαρτυρήθηκε για την ομιλία ενός βούλγαρου σύνεδρου ο οποίος επιχειρηματολογούσε υπέρ της βουλγάρικης Μακεδονίας. Ενώ αρχικώς επρόκειτο για μια κατηγορία για την οποία δεν υπήρχαν αποδείξεις, η αφορμή δόθηκε τον Ιούνιο του 1931, όταν ο Γιτζάκ Κοέν, γυμναστής και μέλος του θεσσαλονικιώτικου σιωνιστικού αθλητικού συλλόγου Μακαμπί, ταξίδεψε στη περιοχή για μια τοπική συνάντηση της οργάνωσης η οποία οργανώθηκε με αφορμή την εικοστή πέμπτη επέτειο της ίδρυσης του συλλόγου και παράλληλα τις ίδιες ημέρες γινόταν στη Σόφια ένα συνέδριο των Βούλγαρων κομιτατζήδων στο οποίο υιοθετήθηκε η πρόταση για αυτονόμηση της

Μακεδονίας. Η είδηση του ταξιδιού του Κοέν ήταν αρκετή για να κατηγορηθεί από τον Τύπο ότι πήγε εκεί με σκοπό να λάβει μέρος στο συνέδριο. Εν συνεχεία αυτών των εξελίξεων, από τις 20 έως τις 24 Ιουνίου η εφημερίδα *Μακεδονία* μαζί με άλλες υπερεθνικιστικές οργανώσεις ζητούσαν επιτακτικά τη διάλυση της Μακαμπί και κατηγορούσαν τους Εβραίους για προδοσία της χώρας. Το αποκορύφωμα των αντιδράσεων εκτυλίχθηκε το απόγευμα της 24ης Ιουνίου, όταν μια ομάδα εκατό περίπου νεαρών υπερεθνικιστών επιτέθηκαν στα γραφεία της Μακαμπί τα οποία και κατέστρεψαν και τραυμάτισαν κάποια από τα μέλη τα οποία βρίσκονταν εκεί τη δεδομένη στιγμή. Η κατάσταση επιδεινώθηκε όταν η Μακεδονία και άλλες μεγάλες αθηναϊκές εφημερίδες επέρριπταν την ευθύνη στους Εβραίους, με αποτέλεσμα οι Εβραίοι να φοβούνται για την ίδια τους τη ζωή. Ως αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων η πόλη της Θεσσαλονίκης γέμισε με συνθήματα κατά των Εβραίων και έλληνες εθνικιστές διαδήλωναν συνεχώς υπέρ της εκδίωξης του εβραϊκού πληθυσμού από την πόλη (Fleming, 2009: 153).

Στις 29 Ιουνίου ο υπέρτιτλος⁷² της εφημερίδας *Μακεδονία* ήταν ο εξής: «Να τελειώνουμε! (με τους Εβραίους)» και το ίδιο βράδυ ένα πλήθος μερικών χιλιάδων ατόμων έβαλε φωτιά στην πυκνοκατοικημένη εβραϊκή συνοικία Κάμπελ (γειτονιά στην οποία είχαν μετεγκατασταθεί πρόσφυγες από την πυρκαγιά του 1917). Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα οι ταραχές εξαπλώθηκαν και σε άλλες περιοχές, με συναγωγές να πολιορκούνται, σπίτια να καίγονται και να λεηλατούνται και εβραϊκές περιουσίες να καταστρέφονται σε ολόκληρη την πόλη της Θεσσαλονίκης. Απέναντι σε αυτά τα γεγονότα η αντίδραση της κυβέρνησης Βενιζέλου ήταν άμεση, κηρύχθηκε στρατιωτικός νόμος και στάλθηκε στρατός για να προστατέψει τις εβραϊκές συνοικίες, ενώ παράλληλα, η κυβέρνηση Βενιζέλου δήλωσε ότι οι Έλληνες Εβραίοι θα είχαν την ίδια αντιμετώπιση με τους υπόλοιπους Έλληνες και μέσα σε μια εβδομάδα διέθεσε το ποσό των πεντακοσίων χιλιάδων δραχμών για την ανέγερση των κατεστραμμένων σπιτιών. Ωστόσο στη δίκη των δραστών η οποία διεξήχθη στη Βέροια το 1932, όλοι οι δράστες αθωώθηκαν και ενώ το δικαστήριο κατέστησε σαφές ότι επρόκειτο για εμπρηστική ενέργεια υποστήριξε ότι επειδή το κίνητρο των δραστών ήταν ο έντονος πατριωτισμός τους δεν έπρεπε να τιμωρηθούν για τις πράξεις τους. Η απόφαση του δικαστηρίου προκάλεσε μεγάλη απογοήτευση στους Εβραίους της πόλης καθώς

⁷² Όπως αναφέρεται στο: Fleming, 2009: 154

έμοιαζε σαν μια επίσημη κρατική επιβράβευση του αντισημιτισμού (Fleming, 2009: 154-155).

Συνοψίζοντας, η περίοδος διακυβέρνησης του Βενιζέλου φαίνεται να είναι μια από τις πιο αντισημιτικές στην ιστορία της Ελλάδας και θεωρείται ότι ο αντισημιτισμός ο οποίος επικρατούσε στην Ελλάδα όταν αυτή βρισκόταν υπό καθεστώς αβασίλευτης, φιλελεύθερης δημοκρατίας (1924-1935) ήταν πολύ έντονος, ενώ κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά η λογοκρισία, η παρακολούθηση και ο κοινωνικός έλεγχος στις εφημερίδες περιορίσε την αντισημιτική αρθογραφία καθώς ο αντισημιτισμός εκλαμβάνόταν από τον Μεταξά ως μια αντιπαθής ιδεολογία, μάλλον εξαιτίας των κοινωνικών αναταραχών που προκαλούσε, και όχι τόσο εξαιτίας του περιεχομένου της. Επομένως φαίνεται ότι, τα τελευταία χρόνια της ελληνοεβραϊκής παρουσίας, τα οποία προηγήθηκαν του αφανισμού ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού τους, υπήρξαν για τους Εβραίους από τα πιο ήρεμα χρόνια της κοινότητας (Fleming, 2009: 157-158).

3.2 Η παρουσία των Εβραίων στον ελλαδικό χώρο

Παρά τη χρήση του ενοποιητικού εθνοτικού όρου (Έλληνες Εβραίοι) στην πραγματικότητα αυτός ο όρος είναι ιδιαίτερα διευρυμένος αφού ως Έλληνες Εβραίοι ορίζονταν άτομα με διαφορετικές καταγωγές μεταξύ τους, οι οποίοι προέρχονταν από την Πορτογαλία και την Ισπανία, τα Βόρεια Βαλκάνια ή την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου. Πιο συγκεκριμένα, έως και τον 20ο αιώνα η έννοια Έλληνας Εβραίος δεν υπήρχε, ενώ η σύγχυση η οποία επικρατούσε σχετικά με τον όρο οφειλόταν κυρίως, στον μη προσδιορισμό των συνόρων της Ελλάδας, τα οποία οριστικοποιήθηκαν μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ύστερα και από την προσάρτηση των Δωδεκανήσων. Ουσιαστικά, οι Έλληνες Εβραίοι ως μια ενοποιημένη, εθνοτική κατηγορία διαμορφώθηκαν μέσα από πολλές κατακερματισμένες κοινότητες και τελικώς απέκτησαν πλήρη οντότητα μόνο όταν το μεγαλύτερο ποσοστό (πάνω από το 90%) όλων των Εβραίων που ζούσαν στην Ελλάδα είχαν εκλείψει (Fleming, 2009: 22-24).

Η πρώτη μαρτυρία περί εγκαταστάσεως των Εβραίων στην Ελλάδα συναντάται σε επιγραφή του 3ου π.Χ. αιώνα η οποία αναφέρεται σε έναν Εβραίο από τη Βοιωτία. Η επιγραφή βρέθηκε στον Ωρωπό και χρονολογείται ανάμεσα στο 300-250 π.Χ. Υποστηρίζεται ότι οι πρώτοι Εβραίοι ήταν σκλάβοι, οι οποίοι πουλήθηκαν

στην Ελλάδα από γειτονικούς λαούς και έφτασαν στη χώρα μέσω της Κύπρου, της Ιωνίας και των νησιών του Αιγαίου. Επιπλέον, στο βιβλίο⁷³ των Μακκαβαίων παρατίθεται κατάλογος Ιουδαϊκών κοινοτήτων εγκατεστημένων στα σημαντικότερα κέντρα της Ελλάδας. Ο κατάλογος ο οποίος χρονολογείται το 142 π.Χ., και ένας άλλος παρόμοιος τον οποίο συνέταξε ο ιστορικός Φίλων ο Ιουδαίος, αναφέρουν την ύπαρξη Εβραίων στη Σπάρτη, τη Δήλο, τη Σικυώνα, τη Σάμο, την Κω, την Κρήτη, τη Βοιωτία, τη Θεσσαλία, τη Μακεδονία, την Αιτωλία, την Αττική, το Άργος, την Κόρινθο και την Κύπρο (Χρονικά, 2006: 18).

Οι Έλληνες Εβραίοι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τους Ρωμανιώτες και τους Σεφαραδίτες, με τους Ρωμανιώτες να είναι παλαιότεροι αλλά και πολύ λιγότεροι αριθμητικά (Fleming, 2009: 25).

Διαπιστώνεται ότι ο εβραϊκός πληθυσμός στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά την εποχή των Ιουδαϊκών Πολέμων (66-70 μ.Χ.). Το αρχαίο εβραϊκό στοιχείο που υπήρχε στην Ελλάδα αποτέλεσε τη βάση των εβραϊκών εστιών κατά τη βυζαντινή εποχή (από το 330 μ.Χ.), όταν η πρωτεύουσα της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας μεταφέρθηκε στην Κωνσταντινούπολη. Έτσι, από τους Εβραίους της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στον ελλαδικό χώρο και ύστερα από την επαφή τους με τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική κοινότητα, δημιουργήθηκε η ρωμανιώτικη εβραϊκή κοινότητα. Οι Ρωμανιώτες διατήρησαν τα χαρακτηριστικά της εβραϊκής τους θρησκείας και υιοθέτησαν στοιχεία της ελληνικής γλώσσας δημιουργώντας την γκρεκο- ιουδαϊκή διάλεκτο, ενώ από το τέλος του 14ου αιώνα εγκαταστάθηκαν στην ελληνική χερσόνησο και τα γειτονικά νησιά, Εβραίοι πρόσφυγες από την Ισπανία και την Πορτογαλία. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί εγκαταστάθηκαν στη Θεσσαλονίκη και σε άλλες πόλεις όπως τα Τρίκαλα, τη Λάρισα και το Βόλο, ήταν γνωστοί με την ονομασία Σεφαραδίμ και επρόκειτο για κοινότητα η οποία εισήγαγε τη δική της γλώσσα (τα Εβραίο- Ισπανικά- Λαδίνο) και διατήρησε τα δικά της ήθη και έθιμα (Χρονικά, 2006: 18-19).

Ωστόσο, είναι γνωστή η αντιπαράθεση η οποία επικρατούσε ανάμεσα στους αυτόχθονες Έλληνες Εβραίους (Ρωμανιώτες) και στους νεοφερμένους Σεφαραδίτες, και η οποία σχεδόν πάντα έληγε υπέρ της κοινότητας των Σεφαραδιτών. Συγκρούσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρούνταν σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, με

⁷³ Όπως αναφέρεται στα: Χρονικά, 2006: 18

χαρακτηριστική την περίπτωση της Θεσσαλονίκης στην οποία η κοινότητα των Σεφαραδιτών αφομοίωσε σχεδόν εξ' ολοκλήρου την κοινότητα των Ρωμανιωτών. Στην Κρήτη παρατηρήθηκαν επίσης πολλές εντάσεις και ακόμη και στην περίπτωση των Ιωαννίνων, που αν και επρόκειτο για μια κατεξοχήν ρωμανιώτικη κοινότητα, οι Ρωμανιώτες ακολούθησαν τελικά το σεφαραδίτικο λειτουργικό και υπάκουαν στις σεφαραδίτικες ραβίνικες αποφάσεις, παρά το γεγονός ότι αποτελούσαν δύο ξεχωριστές κοινότητες (Fleming, 2009: 73- 74).

Οι Έλληνες Εβραίοι αποτελούσαν μειονότητα και με εξαίρεση την εβραϊκή κοινότητα των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας, σε όλες τις υπόλοιπες περιοχές, οι εβραϊκές κοινότητες δεν ξεπερνούσαν τα χίλια άτομα. Κατά την προσάρτηση του Βόλου υπό ελληνική κυριαρχία το 1881 οι Εβραίοι της πόλης ανέρχονταν στους τριακόσιους. Το 1898 στα Τρίκαλα υπήρχαν περίπου πεντακόσιοι και στη Βέροια εξακόσιοι Εβραίοι ενώ το 1913 στην Κρήτη οι Εβραίοι που ζούσαν στο νησί ανέρχονταν στα τετρακόσια άτομα. Κατά την παραμονή των βαλκανικών πολέμων του 1912-13 ο εβραϊκός πληθυσμός της Ελλάδας ήταν πολύ λιγότερος από δέκα χιλιάδες σε ένα σύνολο πληθυσμού περίπου τριών εκατομμυρίων (Fleming, 2009: 79). Ωστόσο, μετά τη διεξαγωγή των Βαλκανικών Πολέμων (1912-1913) και την απελευθέρωση της Βορείου Ελλάδος, της Ηπείρου, της Χίου και της Κρήτης (1908) ο εβραϊκός πληθυσμός ανήλθε περίπου στους 100.000 (Χρονικά, 2006: 19).

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι προπολεμικά λειτουργούσαν εβραϊκές κοινότητες σε είκοσι επτά πόλεις της Ελλάδας (Διδυμότειχο, Νέα Ορεστιάδα, Αλεξανδρούπολη, Κομοτηνή, Ξάνθη, Καβάλα, Δράμα, Σέρρες, Θεσσαλονίκη, Βέροια, Καστοριά, Τρίκαλα, Φλώρινα, Λάρισα, Βόλο, Χαλκίδα, Αθήνα, Πάτρα, Αγρίνιο, Ιωάννινα, Πρέβεζα, Άρτα, Κέρκυρα, Ζάκυνθο, Χανιά, Ρόδο και Κω) (Χρονικά, 2006: 19). Επομένως, σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, συνεπάγεται ότι η παρουσία των Εβραίων στον ελλαδικό χώρο, πέραν από το γεγονός ότι ήταν μακρόχρονη, ήταν και εμφανής σε ολόκληρη την Ελλάδα και όχι μόνο σε ορισμένα τμήματά της, παρόλα αυτά, στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς ο σκοπός της είναι άλλος, αποφασίστηκε να γίνει μνεία στην παρουσία και την εξόντωση, δύο μόνων εβραϊκών κοινοτήτων της Ελλάδας, αυτής των Ιωαννίνων και αυτής της Κέρκυρας.

3.3 Η εβραϊκή κοινότητα των Ιωαννίνων και ο αφανισμός

Είναι γεγονός ότι το εβραϊκό στοιχείο αποτελούσε ένα αναπόσπαστο κομμάτι της παλιάς γιαννιώτικης κοινωνίας και ότι η ιστορία του είναι παράλληλη με την ιστορία του χριστιανικού στοιχείου της πόλης των Ιωαννίνων (Σιομπότης, 2005: 13), ενώ και όπως συχνά αναφέρεται, τα Ιωάννινα αποτελούσαν την «πρωτεύουσα» του ρωμανιώτικου εβραϊσμού, το κέντρο δηλαδή, του ελληνόφωνου εβραϊκού κόσμου (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 96). Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές φαίνεται ότι η εβραϊκή κοινότητα των Ιωαννίνων σχηματίστηκε μετά τον 8ο αιώνα από μετοίκους από τη Νικόπολη της Ηπείρου (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 96) ενώ σύμφωνα με άλλους, οι Εβραίοι εγκαταστάθηκαν στα Ιωάννινα τον 9ο αι μ.Χ. (Σιομπότης, 2005: 14).

Κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας οι Εβραίοι των Ιωαννίνων ασκούσαν ελεύθερα τόσο τη λατρεία τους όσο και την κοινοτική τους οργάνωση, ενώ τους παραχωρήθηκαν και ιδιαίτερα εμπορικά και επαγγελματικά προνόμια. Υπό του καθεστώς του Αλή Πασά, η εβραϊκή κοινότητα γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη στο εμπόριο και τη βιοτεχνία, ο πληθυσμός της αυξήθηκε και επεκτάθηκε η κατοίκηση των Εβραίων (η οποία έως τότε ήταν κυρίως σε χώρους εντός του Κάστρου) και σε χώρους εκτός του Κάστρου. Μάλιστα, πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο λειτουργούσαν στα Ιωάννινα δύο Συναγωγές. Η Παλιά Συναγωγή (Καχάλ Καντός Γιασσάν), η οποία βρισκόταν μέσα στο Κάστρο και η Νέα Συναγωγή (Καχάλ Καντός Χαντάς), η οποία βρισκόταν έξω από το Κάστρο και η οποία πιθανότητα να χτίστηκε το 1500 μ.Χ. με τον ερχομό των Εβραίων της Κάτω Ιταλίας και της Σικελίας (Σιομπότης, 2005: 15-27). Σύμφωνα με τον Σιομπότη (2005: 21) στην απογραφή των κατοίκων των Ιωαννίνων η οποία διεξήχθη στις 6 Οκτωβρίου 1913 ο πληθυσμός της πόλης ανερχόταν σε 16.528 κατοίκους, από τους οποίους οι 11.842 ήταν Χριστιανοί, οι 2.184 Μουσουλμάνοι και οι 2.502 Εβραίοι. Συγκεντρωτικά, στις αρχές του 20ου αιώνα στα Γιάννενα ζούσαν 4.000 Εβραίοι και μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους του 1913 ο εβραϊκός πληθυσμός ανερχόταν στα 2.000 άτομα (Dalven, 1979: 4).

Στις 24 Μαρτίου του 1944 κατέφθασε στην πόλη των Ιωαννίνων ο αξιωματικός και πρώην γενικός γραμματέας του Ο.Η.Ε. Κουρτ Βαλχάιμ και τα ξημερώματα, στις 25 Μαρτίου 1944, οι γερμανοί κατακτητές ειδοποίησαν όλους τους Εβραίους της πόλης να ετοιμαστούν και να πάρουν μαζί τους τα απαραίτητα αντικείμενα και τα χρυσαφικά τους. Αρχικά, στους Εβραίους οι οποίοι έμεναν έξω

από το Κάστρο δόθηκε η εντολή να συγκεντρωθούν στο μώλο, στην πλατεία Μαβίλη, ενώ σε όσους έμεναν μέσα στο Κάστρο, σε ένα σημείο εντός αυτού, στη συνέχεια όλοι μαζί οι Εβραίοι συγκεντρώθηκαν σε ένα σημείο και μετά από λίγη ώρα ξεκίνησαν το ταξίδι τους προς τα στρατόπεδα συγκέντρωσης του Άουσβιτς και του Μπίρκεναου (Σιομπότης, 2005: 64).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στην περίπτωση των Εβραίων των Ιωαννίνων, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι παρόλο που ένα χρόνο πριν (1943) είχε προηγηθεί η συγκέντρωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης, πως δεν έγινε γνωστή η τύχη αυτών των Εβραίων ή ακόμη και αν έγινε γνωστή, γιατί οι Εβραίοι της πόλης παρέμειναν απαθείς και δεν έγινε καμία προσπάθεια, μέσα σε αυτό το διάστημα, να εγκαταλείψουν την πόλη ή να κρυφτούν, καθώς και ποιος ήταν ο ρόλος του ηγέτη Σαμπεθαί Καμπίλη σε αυτήν την υπόθεση. Είναι ωστόσο, πολύ πιθανό, ο αφανισμός των Εβραίων των Ιωαννίνων να οφείλεται στη διπλοπροσωπία των Γερμανών και στην αφέλεια μερικών μελών της ηγεσίας της Κοινότητας, οι οποίοι πίστεψαν με μεγάλη ευκολία, ότι εφόσον δεν προκαλούν τους γερμανούς και εφόσον ικανοποιούν τις απαιτήσεις τους για χρήματα και αντικείμενα αξίας δεν διατρέχουν κάποιον κίνδυνο (Σιομπότης, 2005: 64).

Ως αποτέλεσμα, οι συλληφθέντες Εβραίοι των Ιωαννίνων στοιβάχτηκαν όλοι μαζί, προκειμένου να ξεκινήσουν το ταξίδι της εξόντωσης. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού η πρώτη στάση ήταν στη Λάρισα, κατά την οποία δέκα περίπου Εβραίοι κατάφεραν να δραπετεύσουν και να καταφύγουν στις οργανώσεις της Αντίστασης. Στη Λάρισα αφού τους έκοψαν όλα τα μαλλιά και τους πήραν τα χρυσαφικά που είχαν μαζί τους, στη συνέχεια τους επιβίβασαν στα τρένα με προορισμό τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Ο απολογισμός ήταν 1850 άτομα, ανάμεσά στα οποία βρίσκονταν γέροι, νέοι και μικρά παιδιά, να εξοντωθούν στα γερμανικά στρατόπεδα συγκέντρωσης, ενώ από τον συνολικό πληθυσμό των Εβραίων της πόλης των Ιωαννίνων μόνο 163 άτομα ήταν αυτά τα οποία κατάφεραν να διασωθούν και να επιστρέψουν πίσω στην πόλη (Σιομπότης, 2005: 65-67).

3.4 Η εβραϊκή κοινότητα της Κέρκυρας και η εξόντωση

Η εβραϊκή παρουσία στην Κέρκυρα χρονολογείται ήδη από τον 12ο αιώνα, ωστόσο, πολυάριθμες κοινότητες παρατηρούνται στο νησί κατά τον 13ο και 14ο αιώνα (Καβάλα, 2015: 135). Από το 1267 έως το 1336 το νησί της Κέρκυρας είχε

καταληφθεί από Ανδηγαβούς και κατά την περίοδο της ηγεμονίας τους το κλίμα απέναντι στους Εβραίους ήταν ιδιαιτέρως εχθρικό, γεγονός το οποίο οδήγησε στην έκδοση αρκετών διαταγμάτων υπέρ της προστασίας τους. Στη συνέχεια το 1387, όταν το νησί βρέθηκε υπό Ενετική κυριαρχία οι κατακτητές αποφάσισαν τη διαμονή των Εβραίων στις διάφορες συνοικίες της πόλης (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 170). Στην αρχή ζούσαν σε συγκεκριμένη περιοχή για λόγους αυτοπροστασίας αλλά από το 1425 και εξής άρχισαν να ζουν ανάμεσα στους Χριστιανούς σε διάφορες συνοικίες (Καβάλα, 2015: 135).

Ύστερα από το διωγμό των Εβραίων Σεφαραδίμ από την Ισπανία το 1492, μερικοί από αυτούς μετέβησαν στην Κέρκυρα όπου και εγκαταστάθηκαν. Το 1494 προστέθηκαν οι Εβραίοι από την Απούλια και το 1589 μερικοί «Μαρράνος» από την Πορτογαλία. Οι νέοι μετανάστες έδειξαν την πρόθεση να ενωθούν με την ντόπια «ρωμανιώτικη» κοινότητα αλλά εκείνη δεν δέχτηκε καθώς δεν ήθελε να χάσει τα προνόμια που είχε έως τότε αποκτήσει. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε μια δεύτερη κοινότητα, η «Απουλιανή» η οποία συστάθηκε το 1551. Οι νέοι μετανάστες αυτής της κοινότητας ζούσαν μέσα στο φρούριο και είχαν τη δική τους συναγωγή και νεκροταφείο, αντίθετα, οι αυτόχθονες Εβραίοι ρωμανιώτες ζούσαν στο λόφο «Καμπιέλου» (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 170).

Στις 9.2.1602 οι Ενετοί επέβαλλαν διάταγμα, σύμφωνα με το οποίο οριζόταν οι Εβραίοι άνδρες να φορούν ένα κίτρινο σκούφο και οι γυναίκες ένα κίτρινο μαντήλι κεφαλής ή μια στρογγυλή κίτρινη κονκάρδα. Το 1622 ο Γενικός Προπονητής επέβαλλε με διάταγμα περισσότερους περιορισμούς οι οποίοι και επεκτάθηκαν με νέα διατάγματα την 1.3.1707. Τα διατάγματα αυτά καταργήθηκαν όταν οι Γάλλοι Δημοκρατικοί κατέλαβαν το νησί, 1797-1799, και παραχώρησαν ορισμένα προνόμια στους Εβραίους τα οποία και διατηρήθηκαν και στη συνέχεια, όταν κατέλαβαν το νησί Γάλλοι Αυτοκρατορικοί το 1807, ωστόσο, η κατάληψη του νησιού από Άγγλους το 1814 είχε ως αποτέλεσμα την επιβολή νέων περιορισμών στα δικαιώματα των Εβραίων οι οποίοι άρθηκαν τελικώς όταν το νησί προσαρτήθηκε στην Ελλάδα στις 2.6.1864 και η Πολιτεία παραχώρησε στους Εβραίους ίσα δικαιώματα με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 171).

Οι γενικότερες θρησκευτικές προκαταλήψεις, οι εμπορικοί ανταγωνισμοί και οι πολιτικές σκοπιμότητες οι οποίες επικρατούσαν στο νησί είχαν ως αποτέλεσμα το

ξέσπασμα αντισημιτικών επιθέσεων στις 2.4.1891, τότε που η εβραϊκή Κοινότητα απαρτιζόταν 5.000 μέλη. Κατά τη διάρκεια των επεισοδίων το πλήθος επιδόθηκε σε επιθέσεις εναντίον των Εβραίων καθώς και σε λεηλασίες σπιτιών και μαγαζιών, με αποτέλεσμα πολλοί Εβραίοι κάτοικοι του νησιού να αναγκαστούν να μεταναστεύσουν στην Αίγυπτο, τη Γαλλία, την Ιταλία, την Αγγλία και αλλού (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 171). Το 1923 στο νησί της Κέρκυρας ζούσαν 3.000 Εβραίοι, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους εργάζονταν ως μικρέμποροι και η πόλη διέθετε 4 συναγωγές όπου σε όλες κυριαρχούσε το σεφαραδίτικο τυπικό, παρόλο που οι ονομασίες τους απεδείκνυν την πλούσια ιστορία της κοινότητας, Ελληνική συναγωγή, Απουλιανή, Απουλιανή-Ισπανική, Απουλιανή-Μινιάν (Καβαλά, 2015: 136). Την παραμονή του Πολέμου η Ισραηλίτικη Κοινότητα της Κέρκυρας απαρτιζόταν 2.000 μέλη (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 171).

Η κατοχή του νησιού της Κέρκυρας από τις γερμανικές δυνάμεις εκτυλίχθηκε στις 27 Σεπτεμβρίου του 1943. Η εξολόθρευση των Εβραίων της Κέρκυρας δεν διαδραματίστηκε την ίδια χρονική περίοδο κατά την οποία συντελέστηκε η εξολόθρευση των ομόθρησκών τους στην ηπειρωτική Ελλάδα αλλά δύο μήνες αργότερα (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 172). Οι αιτίες για την καθυστέρηση πρέπει να αναζητηθούν σε οργανωτικά και πρακτικά ζητήματα, καθώς και στις γενικότερες εξελίξεις του πολέμου. Ωστόσο, παρόλη την καθυστέρηση που επικράτησε, και στην περίπτωση των Εβραίων της Κέρκυρας, η εφαρμογή της Τελικής Λύσης δεν θα σταματούσε για κανέναν λόγο (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 172· Καβάλα, 2015: 136). Πιο συγκεκριμένα, στις 7 Ιουνίου του 1944 τοιχοκολλήθηκε η εξής διαταγή⁷⁴: «Κάθε Εβραίος που παραμένει εκτός πόλεως πρέπει να επιστρέψει στο σπίτι του ως τις 8 Ιουνίου». Τα ξημερώματα της Παρασκευής 9 Ιουνίου, άνδρες των SS επέβαλαν με τη βία τη συγκέντρωση όλων των Εβραίων στην Πλατεία Στρατού. Οι αιχμάλωτοι κλείστηκαν στο Παλιό φρούριο κοντά στην πλατεία και κάθε Εβραίος καλείτο να αποθέσει μέσα σε ειδικά σχεδιασμένες βαλίτσες ότι είχε στις τσέπες του. Οι Γερμανοί πήραν τα κλειδιά των σπιτιών των Εβραίων και αφαίρεσαν από αυτά τα έπιπλα της αρεσκείας τους ενώ τα υπόλοιπα τα διέθεσαν αμέσως για δημοπρασία (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 172-173).

⁷⁴ Όπως αναφέρεται στο Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 172

Όσον αφορά στην περίπτωση των Εβραίων του νησιού, ο δήμαρχος της Κέρκυρας Κολλάς, συνεργάστηκε με τους Γερμανούς, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό, στον εκτοπισμό και τη δολοφονία πάνω από τα τρία τέταρτα των δύο χιλιάδων Εβραίων του νησιού. Ταυτόχρονα, εξέδωσε ανακοίνωση, συγχαίροντας τους Γερμανούς για την επιτυχία τους και ευχαριστώντας τους παράλληλα, που απάλλαξαν την Κέρκυρα από τα «ξένα στοιχεία» τα οποία είχαν καταλάβει την οικονομία του νησιού η οποία και θα επέστρεφε πλέον στα χέρια των Ελλήνων (Fleming, 2009: 171-173).

Οι Εβραίοι κάτοικοι της Κέρκυρας αποτέλεσαν την τελευταία αποστολή Εβραίων από την Ελλάδα στο Άουσβιτς (Fleming, 2009: 173). Περίπου διακόσια άτομα, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, κατόρθωσαν να ξεφύγουν σε χωριά του νησιού. Στις 11 Ιουνίου τριακόσιες Εβραίες γυναίκες στάλθηκαν με μαούνες στην Ηγουμενίτσα και από εκεί συνέχισαν το ταξίδι τους με φορτηγό για την Αθήνα. Στις 14 Ιουνίου όλοι οι Εβραίοι άνδρες μαζί με τις υπόλοιπες γυναίκες στάλθηκαν στη Λευκάδα, όπου και παρέμειναν στο νησί για δυο ημέρες, έπειτα μεταφέρθηκαν στην Πάτρα και από εκεί οδηγήθηκαν στον Πειραιά. Στον Πειραιά αφαιρέθηκε οτιδήποτε είχαν καταφέρει να κρύψουν στις τσέπες τους και για μερικές μέρες τους κράτησαν στο Χαϊδάρι. Τελικώς, στις 20 Ιουνίου τους φόρτωσαν από τον σταθμό Λαρίσης σε βαγόνια για ζώα. Η αποστολή έφτασε στο Άουσβιτς στις 29 Ιουνίου, στις 11:30 το βράδυ και με το που κατέβηκαν από το τρένο ξεκίνησε η διαλογή. Διακόσιοι Εβραίοι εστάλησαν στα απολυμαντήρια και από εκεί εργάτες στους δρόμους κ.λπ., ενώ χίλιοι εξακόσιοι οδηγήθηκαν κατευθείαν στα κρεματόρια, όπου και εξοντώθηκαν. Μετά την απελευθέρωση, η Κοινότητα της Κέρκυρας απαριθμούσε 187 μέλη (Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, 2007: 173- 174).

3.5 Η επιστροφή των Ελλήνων Εβραίων στην Ελλάδα

Οι καταστάσεις τις οποίες κρίθηκαν να αντιμετωπίσουν οι Εβραίοι, μετά την Απελευθέρωση και κατά τη διάρκεια της επιστροφής τους στην Ελλάδα, αντίθετα απ' όσα θα περίμενε μάλλον να ακούσει κανείς, δεν υπήρξαν ιδιαίτερα εύκολες. Φαίνεται ότι οι συνθήκες οι οποίες επικρατούσαν στην Ελλάδα, η οποία είχε να αντιμετωπίσει τα νωπά ακόμη τραύματα της ναζιστικής κατοχής αλλά και το γεγονός ότι βάδιζε προς τον εμφύλιο πόλεμο δεν ήταν ευνοϊκές και δεν άφησαν μεγάλο περιθώριο στην ελληνική κυβέρνηση να ασχοληθεί με το ζήτημα της επιστροφής των Εβραίων (Λάμψα & Σιμπή, 2010: 17).

Αναλυτικότερα, τον Μάιο του 1945, τον μήνα κατά τον οποίο οι πρώτοι Έλληνες επιζώντες επέστρεψαν στην Ελλάδα, η χώρα είχε μόλις βγει από τη δίνη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τη γερμανική κατοχή, ενώ παράλληλα βρισκόταν στα πρόθυρα της έναρξης ενός τριετούς εμφυλίου πολέμου. Επιπλέον, δεν μπορεί να μην αναγνωρισθεί ως αρνητικός παράγοντας, και η μεγάλη πολιτική αστάθεια η οποία επικρατούσε στη χώρα από τον Οκτώβριο του 1944 έως και το 1949, οπότε υπήρξε ένα διάστημα μέσα στο οποίο η χώρα είχε αλλάξει περισσότερες από δέκα κυβερνήσεις. Επομένως μέσα στο γενικότερο κλίμα του πολιτικού και διοικητικού χάους που επικρατούσε εκείνη τη περίοδο στην Ελλάδα, η αποκατάσταση της εβραϊκής κοινότητας δεν ήταν στις προτεραιότητες του ελληνικού κράτους (Λάμψα & Σιμπή, 2010: 110).

Μετά την απελευθέρωση, στην Αθήνα υπήρχαν λίγες χιλιάδες Εβραίοι, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της κατοχής κρύβονταν σε σπίτια Χριστιανών. Επιπλέον, άλλοι τρεις ή τέσσερις χιλιάδες βρίσκονταν στα βόρεια με τους αντάρτες, ενώ στη Θεσσαλονίκη ελάχιστοι ήταν εκείνοι οι οποίοι επέζησαν κρυμμένοι. Στην πλειοψηφία τους, οι Εβραίοι οι οποίοι επέστρεψαν στις πόλεις τους μετά τον πόλεμο ήταν είτε επιζήσαντες από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης είτε ιδιώτες που κατά τη διάρκεια του πολέμου είχαν κρυφτεί σε σπίτια χριστιανικών οικογενειών και οι οποίοι όμως, επιστρέφοντας βρέθηκαν αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα (Fleming, 2009: 245-246).

Κατά τη διάρκεια της επιστροφής τους υπήρχαν συγκρούσεις τόσο μεταξύ των Εβραίων και των Χριστιανών όσο όμως και μεταξύ των Εβραίων. Οι Εβραίοι οι οποίοι είχαν επιζήσει όντας κρυμμένοι σε σπίτια χριστιανικών οικογενειών δεν φέρονταν καλά στους Εβραίους των στρατοπέδων καθώς αδυνατούσαν να κατανοήσουν τι είχε συμβεί κατά την παραμονή των δευτέρων σε αυτά. Από την άλλη μεριά, οι Εβραίοι οι οποίοι είχαν υπάρξει μέλη της Αντίστασης αντιμετώπιζονταν αρνητικά και χαρακτηρίζονταν ως κομμουνιστές ενώ τέλος και οι Χριστιανοί αντιμετώπιζαν με μια γενικότερη απάθεια όλους τους Εβραίους (Fleming, 2009: 246).

Πέραν όμως από τα προβλήματα των διαπροσωπικών σχέσεων, άλλο ένα πρόβλημα το οποίο είχαν να αντιμετωπίσουν οι Εβραίοι, ήταν αυτό της κατάσχεσης των περιουσιών τους, αφού όσοι επέστρεψαν από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης ή βγήκαν από τα καταφύγια που ήταν κρυμμένοι βρήκαν τα σπίτια τους κατειλημμένα

από Έλληνες Χριστιανούς και τα έπιπλα και τις περιουσίες τους κλεμμένα ή πουλημένα. Μάλιστα, για το λόγο αυτό, το 1945 ιδρύθηκε το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο (ΚΙΣ), που ο αρχικός σκοπός του ήταν η παροχή βοήθειας για την επανενσωμάτωση των διασωθέντων καθώς και η διεκδίκηση των περιουσιών τους (Fleming, 2009: 256). Το πρόβλημα της στέγασης των Εβραίων ήταν πολύ σοβαρό και για το λόγο αυτό ο αρχιραβίνος της Αθήνας Μπαρζιλάι, επιχείρησε να βοηθήσει τους ομόθρησκούς του ζητώντας από την ελληνική κυβέρνηση να διατεθούν ορισμένα ξενοδοχεία και κάποιες ιδιωτικές κατοικίες για τους Εβραίους πρόσφυγες, χωρίς ωστόσο το αίτημά του αυτό να πραγματοποιηθεί (Λάμψα & Σιμπή, 2010: 126). Μετά τη λήξη του πολέμου, η επιβίωση των Ελλήνων Εβραίων στηριζόταν αποκλειστικά στην ανθρωπιστική βοήθεια που τους παρείχαν ο Διεθνής Ερυθρός Σταυρός, η JOINT και η UNRRA (Λάμψα & Σιμπή, 2010: 127). Καθώς όμως οι συνθήκες οι οποίες επικρατούσαν στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο ήταν δυσμενείς και για εκατομμύρια άλλους Έλληνες, οργανώσεις όπως η UNRRA, στόχευαν στη παροχή βοήθειας όλων των πολιτών οι οποίοι είχαν ανάγκη, λειτουργώντας χωρίς διακρίσεις, και χωρίς οι Έλληνες Εβραίοι να τύχαιναν κάποιας ειδικής μεταχείρισης καθώς ξεκινούσε η δύσκολη διαδικασία της αποκατάστασης (Fleming, 2009: 255).

Καταλήγοντας, ο εμφύλιος πόλεμος (1946-49) ο οποίος ξέσπασε το 1946, λειτούργησε ως ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας για την προσαρμογή των Εβραίων στην Ελλάδα, καθώς όλοι οι διασωθέντες Έλληνες Εβραίοι, πολλοί από αυτούς λίγο μετά την απελευθέρωσή τους από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, κλήθηκαν να πολεμήσουν. Η πίεση που άσκησε στους Έλληνες Εβραίους το μεταπολεμικό σκηνικό, αποτέλεσε και έναν από τους βασικότερους λόγους για τη μετανάστευση τους, με αποτέλεσμα έως και το 1950 οι περισσότεροι Έλληνες Εβραίοι να έχουν μεταναστεύσει στο Ισραήλ (Fleming, 2009: 267-268).

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης της ιστορίας στη Στ΄ τάξη Δημοτικού, στη Γ΄ Γυμνασίου και τη Γ΄ Λυκείου. Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων της Ευρώπης είναι ένα γεγονός το οποίο σημάδεψε την ιστορία του 20ου αιώνα και το οποίο δεν αποτελεί αποκλειστικά εβραϊκή μνήμη αλλά αφορά ολόκληρη την ανθρωπότητα, γεγονός το οποίο καθιστά και τη διδασκαλία του ιδιαίτερος σημαντική, ενώ μέσα από την κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος, είναι δυνατόν οι μαθητές να κατανοήσουν τις αιτίες και τις συνέπειες του γεγονότος και παράλληλα να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων, ενός δείγματος εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκεται το Ολοκαύτωμα στα σχολεία.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα είναι το εξής: Γιατί πρέπει να διδάσκεται το Ολοκαύτωμα; Ενώ ως επιμέρους ερευνητικό ερώτημα τίθεται το: Αν είναι επαρκής η αναφορά του Ολοκαυτώματος στο (εκάστοτε) σχολικό εγχειρίδιο;

4.2 Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει τη διεξαγωγή μιας περιγραφικής έρευνας, μικρής κλίμακας, σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχέση με τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Η έρευνα προσεγγίζεται με δύο τρόπους, είτε μέσω της ποσοτικής είτε μέσω της ποιοτικής μελέτης, ανάλογα με το είδος του προβλήματος που επιχειρείται να μελετηθεί. Ύστερα από τη διατύπωση του κεντρικού ερευνητικού προβλήματος της παρούσας εργασίας, ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας κρίθηκε η ποιοτική μελέτη του θέματος.

Οι ποιοτικές έρευνες, αποκαλούνται έτσι γιατί αντίθετα από τις ποσοτικές, οι πληροφορίες που χρησιμοποιούν ή τα δεδομένα τους δεν μετασχηματίζονται σε αριθμούς αλλά σχολιάζονται και αξιοποιούνται ως λεκτικά σύνολα (Αθανασίου, 2007: 47).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017: 21) «η διατύπωση των ερευνητικών ερωτήσεων στην ποιοτική κοινωνική έρευνα αφορά κυρίως ερωτήσεις του τύπου ‘τι’, ‘πώς’ και ‘γιατί’ και πρόκειται για ερωτήσεις οι οποίες οδηγούν αναπόφευκτα στον περιορισμό της γενικής ερευνητικής περιοχής σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα». Επιπλέον, φαίνεται ότι, η ποιοτική έρευνα κρίνεται ως καταλληλότερη για την προσέγγιση ενός ερευνητικού προβλήματος στα πλαίσια του οποίου οι μεταβλητές οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν δεν είναι γνωστές, γεγονός το οποίο μπορεί να οφείλεται στο ότι η βιβλιογραφία παρέχει λιγοστές πληροφορίες σε σχέση με το θέμα της μελέτης, και για το λόγο αυτό επομένως, απαιτούνται περισσότερες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, οι οποίες και εκμαιεύονται μέσω της διερεύνησης (Creswell, 2016: 17). Τέλος, η ποιοτική έρευνα επιλέγεται καθώς αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, η οποία για να ολοκληρωθεί απαιτεί χρόνο, κριτική σκέψη και αυξημένη διανοητική και συναισθηματική ενεργητικότητα από την πλευρά του ερευνητή (Αθανασίου, 2007: 47).

4.3 Το δείγμα

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007: 123) με τον όρο δείγμα σε μια έρευνα, εννοείται «ο τελικός αριθμός των ατόμων, οι οποίοι επιλέγονται με διάφορες τεχνικές, προκειμένου να λάβουν μέρος σε μια έρευνα», ενώ η επιλογή του δείγματος, αποτελεί αναγκαία συνθήκη, διότι όλα τα άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να λάβουν μέρος σε μια έρευνα.

Οι έρευνες οι οποίες βασίζονται σε δείγματα λέγονται δειγματοληπτικές και θεωρούνται ως οι πλέον καθιερωμένες μέθοδοι για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Αθανασίου, 2007: 124· Κυριαζή, 2002: 100).

Το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (purposeful). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί δείγμα σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling) καθώς άτομα και τοποθεσίες επιλέχθηκαν, εκ- προθέσεως, με σκοπό την κατανόηση του κεντρικού φαινομένου της έρευνας (Creswell, 2016: 206). Είναι σύνηθες, οι ποιοτικές έρευνες να

επικεντρώνονται συνήθως σε σχετικά μικρά δείγματα, τα οποία επιλέγονται με σκοπιμότητα, έτσι ώστε να μπορέσουν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο το οποίο μελετούν σε βάθος (Patton, 2002: 230).

Εξαιτίας της χρήσης αυτού του τύπου δείγματος, και παρόλο που εξυπηρετεί τις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας έρευνας, το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 173). Ωστόσο, στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας σπάνια αποτελεί στόχο. Σε έρευνες στις οποίες η γενίκευση ή η αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί, οι Lincoln και Guba⁷⁵ προτείνουν τη ‘μεταφερσιμότητα’ «μέσω της οποίας γίνεται δυνατή η μεταφορά συμπερασμάτων από μια συγκεκριμένη έρευνα, σε κάποια άλλη, η οποία έχει κριθεί παρόμοια. Ο ερευνητής οφείλει να περιγράψει με λεπτομέρειες τις συνθήκες υπό τις οποίες διεξήχθη η έρευνα και ο αναγνώστης είναι εκείνος ο οποίος θα αποφασίσει αν υπάρχει ή όχι μεταφερσιμότητα. Επομένως, θα πρέπει τα αποτελέσματα της έρευνας να παρέχουν τη δυνατότητα κρίσης από τη μεριά του αναγνώστη, σχετικά με τη χρήση τους σε άλλα περιβάλλοντα (Apostolidou, 2006: 100)

Στο σημείο αυτό, είναι εξίσου σημαντικό να προσδιοριστεί και η στρατηγική δειγματοληψίας η οποία χρησιμοποιήθηκε. Ο Patton (2002: 230-242) αναφέρει δεκαπέντε διαφορετικές στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας, κάθε μια από τις οποίες επιλέγεται εξαιτίας του συγκεκριμένου σκοπού που εξυπηρετεί. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως στρατηγική, η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα έναν πληθυσμό ο οποίος είναι πολύ κοντινός και κατ’ επέκταση προσιτός σε αυτόν (Αθανασίου, 2007: 134).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 68 εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε Δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων και της Ηγουμενίτσας και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε Γυμνάσια και Λύκεια των Ιωαννίνων και σε 1 Γυμνάσιο και 1 Λύκειο της Κέρκυρας. Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος αποτέλεσε η διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας (της εκάστοτε τάξης) στο παρόν ή τουλάχιστον τα τελευταία τρία χρόνια.

⁷⁵ Όπως αναφέρεται στην: Apostolidou, 2006: 100

4.4 Εργαλείο

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με μια ερώτηση ανοικτού τύπου. Οι ``ανοιχτές`` ερωτήσεις είναι αξιόλογες διότι παρέχουν τη δυνατότητα στο υποκείμενο να επιλέγει το ίδιο την απάντηση που θέλει, να την οργανώνει και να την παρουσιάζει με τον τρόπο που επιθυμεί καθώς και να την τεκμηριώνει με τα επιχειρήματα, που αυτό επιλέγει. Μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων διερευνώνται συγκεκριμένες καταστάσεις, απόψεις και προσδιορίζονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν ένα θέμα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι δυνατό να επισημαίνονται λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ή των ανεπιθύμητων καταστάσεων σ' έναν τομέα. Από την άλλη μεριά, οι επικρίσεις τις οποίες δέχονται οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι δεν είναι πάντα εύκολη η απάντησή τους καθώς και με το ότι ενδέχεται να απαιτούν ειδικές γνώσεις και εμπειρίες, τις οποίες μπορεί να μην διαθέτουν τα υποκείμενα ή να μην έχουν την άνεση να εκφράσουν γραπτά τις απόψεις τους. Επίσης, είναι πιθανό να παρερμηνεύουν το περιεχόμενο μιας ερώτησης λόγω αδυναμίας κατανόησης του γλωσσικού κώδικα ή ορισμένες απαντήσεις να απαιτούν χρόνο για την απάντηση και τον οποίο μπορεί τα υποκείμενα να μην διαθέτουν (Αθανασίου, 2007: 150).

Στην παρούσα έρευνα, για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία συγκεντρώθηκαν από την ερώτηση ανοικτού τύπου, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης τον συλλογισμό. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2002: 284) η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο ανάλυσης η οποία επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου.

Ως προς την έρευνα, η οποία βασίζει τα δεδομένα της σε ανάλυση περιεχομένου απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός και οργάνωση. Αρχικά, ο ερευνητής οφείλει να προσδιορίσει με σαφήνεια το θέμα του, να αποσαφηνίσει τους στόχους που επιδιώκει να πετύχει και να διατυπώσει τις υποθέσεις ή τα ερωτήματα που θα διερευνήσει. Στη συνέχεια, προχωρά στην επιλογή του τρόπου ανάλυσης και κωδικοποίησης των πληροφοριών, πρέπει να αποφασίσει δηλαδή, τη μονάδα ανάλυσης που θα χρησιμοποιήσει. Η μονάδα ανάλυσης η οποία θα χρησιμοποιηθεί από τον ερευνητή, μπορεί να είναι μια λέξη, φράση, παράγραφος, ευρύτερη νοηματική ενότητα, πρόσωπο, έννοια, χώρος, χρόνος, κ.λπ. Η επιλογή της μονάδας ανάλυσης

γίνεται πάντα σε συνδυασμό με τους στόχους τους οποίους επιχειρεί να πετύχει ο ερευνητής, τις υποθέσεις που έχει θέσει προς διερεύνηση, καθώς και την ποσότητα και ποιότητα των πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιεί για την κωδικοποίηση των πληροφοριών και σύστημα ανάλυσης που έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες αντίστοιχες έρευνες, εφόσον οι στόχοι είναι παρεμφερείς και η χρήση του εφικτή (Αθανασίου, 2007: 335).

4.5 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά, στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ένα δείγμα πέντε εκπαιδευτικών ώστε να ελεγχθεί και να εξεταστεί η εγκυρότητα του. Ύστερα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την ευκολία και τον χρόνο συμπλήρωσης ή για την περίπτωση μη κατανόησης της διατιθέμενης ερώτησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους και αφού δεν διαπιστώθηκε κάποιο πρόβλημα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στη συνέχεια στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε περίπου δύο μήνες, από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο του 2019. Σε σχεδόν καθημερινή βάση επιχειρούσα να μεταβαίνω σε δυο με τρία σχολεία κατά μέσο όρο και σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, σε ώρες διαλειμμάτων, έτσι ώστε να μπορώ να έρθω σε προσωπική επαφή με όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Ακολουθώντας, ερχόμενη αρχικά σε επικοινωνία με τους διευθυντές του κάθε σχολείου, τους ενημέωνα για την ιδιότητα μου και για την έρευνα την οποία διεξάγω ζητώντας τους παράλληλα την έγκριση να αφήσω ορισμένα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση και στη συνέχεια ο διευθυντής είχε τη δυνατότητα να διαβάσει και να επεξεργαστεί το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, κρίνω σκόπιμο να αναφέρω ότι τις περισσότερες φορές οι διευθυντές των σχολείων με παρέπεμπαν κατευθείαν στο γραφείο των διδασκόντων με σκοπό την απευθείας συνεννόηση μαζί τους. Ύστερα λοιπόν από τη σχετική έγκριση και παραπομπή του διευθυντή, μετέβαινα στο γραφείο των διδασκόντων ακολουθώντας την ίδια διαδικασία την οποία ακολουθούσα και με τους διευθυντές, αφού συστηνόμουν στους εκπαιδευτικούς, έλεγα λίγα λόγια για εμένα καθώς και για τη σημασία και τη χρησιμότητα της έρευνας και απαντούσα σε τυχόν ερωτήσεις έτσι ώστε να υπάρξει μια οικειότητα μεταξύ μας και να με βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Ανάλογα με το σχολείο, τα τμήματα και τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν ή είχαν διδάξει στο πρόσφατο παρελθόν το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας, άφηνα έναν συγκεκριμένο αριθμό ερωτηματολογίων

προς συμπλήρωση. Καθώς η ερώτηση προς συμπλήρωση ήταν ανοικτού τύπου και επιθυμώντας να διευκολύνω τους εκπαιδευτικούς, όριζα το χρονικό διάστημα της μιας εβδομάδας κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα είχαν το περιθώριο να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Μετά το πέρας της μιας εβδομάδας, μετέβαινα εκ νέου στο εκάστοτε σχολείο έτσι ώστε να συλλέξω τα ερωτηματολόγια τα οποία είχα διαθέσει προς συμπλήρωση. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ βοηθητικοί και συνήθως ένας από αυτούς αναλάμβανε να μοιράσει και να συλλέξει τα ερωτηματολόγια από τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Στα σχολεία στα οποία ακολουθήθηκε η παραπάνω διαδικασία έλαβα πίσω συμπληρωμένα όσα ακριβώς ερωτηματολόγια είχα διαθέσει προς συμπλήρωση, ενώ σε άλλα σχολεία στα οποία δεν ακολουθήθηκε η αντίστοιχη διαδικασία, έλαβα λιγότερα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα ή και κανένα. Στις περιπτώσεις που δεν έλαβα πίσω κανένα ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο, χρειάστηκε να μεταβώ στο σχολείο περισσότερες φορές. Αρχικά, αφού υπενθύμιζα στους εκπαιδευτικούς την ιδιότητα και το θέμα της έρευνας την οποία διεξήγαγα, ορίζαμε ένα νέο χρονικό περιθώριο (συνήθως τριών ημερών αυτή τη φορά) το οποίο είχαν στη διάθεσή τους ώστε να συμπληρώσουν την ερώτηση και αυτομάτως ορίζαμε τη νέα ημερομηνία κατά την οποία θα μπορούσα να πάω στο σχολείο έτσι ώστε να παραλάβω τα ερωτηματολόγια. Ωστόσο και σε αυτές τις περιπτώσεις, και παρόλο που είχα μεταβεί στα σχολεία περισσότερες από 2 φορές, έλαβα πίσω συμπληρωμένα λιγότερα ερωτηματολόγια από αυτά που είχα διαθέσει.

4.6 Συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στο περιεχόμενο των απαντήσεων, όπως αυτό διαρθρώνεται μέσα από λέξεις, φράσεις και προτάσεις και οι κατηγορίες οι οποίες σχηματίστηκαν προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων.

Αρχικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μελετήθηκαν πολλές φορές από την ερευνήτρια, έτσι ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα για τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων επάνω στο θέμα και για τον εντοπισμό τυχόν λαθών. Αφού ολοκληρώθηκε η παραπάνω διαδικασία η ερευνήτρια προχώρησε στην κωδικοποίηση των απαντήσεων, οι οποίες ύστερα ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες.

Οι ερευνητικές κατηγορίες της παρούσας μελέτης αποτελούν προϊόν αλληλεπίδρασης, μεταξύ των γνώσεων της ερευνήτριας και του υπάρχοντος υλικού. Οι κατηγοριοποιήσεις που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως μια νοητική «κατασκευή» της ερευνήτριας η οποία προέκυψε μέσα από τις νοητικές «κατασκευές» των εκπαιδευτικών. Κάθε μια από τις κατηγορίες που προέκυψαν εκφράζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είδους γνώσεις ή αξίες επιθυμούν να έχουν κατακτήσει οι μαθητές τους μετά από την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος.

Έστερα λοιπόν, από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν προέκυψαν τρεις διαφορετικές κατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται και αναλύονται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Αποτελέσματα

Με σκοπό την οργάνωση και την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση του συνολικού υλικού που συγκεντρώθηκε. Ως απόρροια της παραπάνω διαδικασίας οι βασικές κατηγορίες οι οποίες σχηματίστηκαν είναι οι εξής:

- A) Μετάδοση του ιστορικού γεγονότος
- B) Ηθικοί/Κοινωνικοί λόγοι
- Γ) Κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών

Κατηγορία (Α): Μετάδοση του ιστορικού γεγονότος

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
«Είναι ιστορικό γεγονός»	3
«Γεγονός της σύγχρονης ιστορίας»	4
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	56

Αναλυτικότερα, η κατηγορία (Α) γίνεται εμφανής από συλλογισμούς οι οποίοι ανιχνεύονται σε επτά⁷⁶ απαντήσεις εκπαιδευτικών. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι κρίνουν τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος ως απαραίτητη, καθώς αποτελεί ένα γεγονός της ιστορίας. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες απαντήσεις:

«Πρέπει να διδάσκεται, καθώς είναι ιστορικό γεγονός της σύγχρονης ιστορίας» (Ε1)

«Είναι ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός» (Ε2)

Επομένως, για τους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος απαιτείται επειδή αποτελεί ένα ιστορικό γεγονός ενώ φαίνεται να μην δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός της ερμηνείας και της αξιολόγησής του. Αυτή η πεποίθηση πρόκειται για αντίληψη η οποία παραπέμπει στο θετικιστικό

⁷⁶ [(Ε1), (Ε2), (Ε3), (Ε4), (Ε5), (Ε6), (Ε56)]

μοντέλο ιστορίας του 19ου αιώνα, σύμφωνα με το οποίο, το ενδιαφέρον του ιστορικού πρέπει να επικεντρώνεται στα γεγονότα (Carr, 2015: 17). Ωστόσο είναι πλέον γνωστό ότι ως ιστορικά γεγονότα δεν εκλαμβάνονται όλα τα γεγονότα τα οποία συνέβησαν στο παρελθόν, αλλά αντίθετα ο ρόλος των ιστορικών είναι πολύ σημαντικός καθώς αυτοί είναι εκείνοι οι οποίοι αποφασίζουν ποια γεγονότα νοούνται ως ιστορικά και ποια όχι (Carr, 2015: 19-21). Και οι επτά εκπαιδευτικοί οι οποίοι εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κατηγορία (B): Ηθικοί/ Κοινωνικοί λόγοι

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
«Συνέπειες ταύτισης με ολοκληρωτικά καθεστώτα»	18
«Σύνδεση του Ολοκαυτώματος με το παρόν»	18
«Πρόληψη κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας»	20
«Επιπτώσεις Πολέμου»	4
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	56

Η κατηγορία (B) εμπεριέχει συλλογισμούς από σαράντα εννιά⁷⁷ απαντήσεις. Στην εν λόγω κατηγορία προβάλλονται διαφορετικές διατυπώσεις του ίδιου συλλογισμού οι οποίοι κινούνται γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα, την «έγνοια» για το παρόν. Αναλυτικότερα σε ορισμένες απαντήσεις εκπαιδευτικών ως κύριος λόγος προβάλλεται η ανάγκη ενημέρωσης των μαθητών για τις αρνητικές συνέπειες της ταύτισής των πολιτών με ένα ολοκληρωτικό πολιτικό καθεστώς ενώ άλλοι φαίνεται να δίνουν «βάρος» στη διατήρηση του γεγονότος στη μνήμη των μαθητών και κατ' επέκταση την αποφυγή παρόμοιων γεγονότων στο μέλλον. Επιπρόσθετα για κάποιους από

⁷⁷ [(E5), (E7), (E8), (E9), (E10), (E11), (E12), (E13), (E14), (E15), (E16), (E17), (E18), (E19), (E20), (E21), (E22), (E23), (E24), (E25), (E26), (E27), (E28), (E29), (E30), (E31), (E32), (E33), (E34), (E35), (E36), (E37), (E38), (E39), (E40), (E41), (E42), (E43), (E44), (E45), (E46), (E47), (E48), (E51), (E52), (E53), (E54), (E55), (56)].

αυτούς η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα παράδειγμα πρόληψης κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας ενώ τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τη διδασκαλία του ως μια «ευκαιρία» για να μιλήσουν στους μαθητές τους για τις επιπτώσεις και τις φρικαλεότητες των πολέμων.

Ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας είναι οι εξής:

«Είναι αναγκαίο να διδάσκεται για να γνωρίζουν οι νέες γενιές τα αποτελέσματα του ολοκληρωτισμού και του φασισμού» (E7)

«Λόγω της αναβίωσης του Νεοναζισμού» (E9)

«Το γεγονός αυτό πρέπει να διδάσκεται για να αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγή» (E21)

«Διότι ευαισθητοποιούνται οι μαθητές σε θέματα ρατσισμού και φυλετικού μίσους» (E37)

«Η σημασία της ερμηνείας του ως ιστορικού γεγονότος θα πρέπει να σηματοδοτεί την αποτρόπαια διάσταση των πολεμικών συγκρούσεων» (E46)

Από το σύνολο των σαράντα εννιά εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία οι τριανταπέντε εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι δεκατέσσερις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Κατηγορία (Γ): Κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
«Κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών του γεγονότος»	5
ΣΥΝΟΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	56

Η κατηγορία (Γ) συγκροτείται από πέντε⁷⁸ απαντήσεις εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας τονίζουν ότι μέσα από τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος είναι σημαντικό οι μαθητές να διερευνήσουν αλλά και να

⁷⁸ [(E35), (E48), (E49), (E50), (E51)].

κατανοήσουν τα αίτια τα οποία οδήγησαν στην τέλεσή του αλλά και τις συνέπειες που επέφερε έτσι ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στη βαθιά ιστορική του κατανόηση. Ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις αναφέρουν ότι:

«Η διδασκαλία του εμβαθύνει χωρίς προκαταλήψεις και ερευνά τις αιτίες που το δημιούργησαν» (E49)

«Να γνωρίζουν τα πραγματικά γεγονότα και τις σχετικές αιτίες και συνέπειες αυτού» (E50)

Από το σύνολο των πέντε εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία οι δυο εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι τρεις στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι από τα 68 ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν προς απάντηση στους εκπαιδευτικούς τα δώδεκα⁷⁹ από αυτά, αν και απαντήθηκαν, δεν συμπεριλήφθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούσαν στο ερευνητικό ερώτημα της ερευνήτριας αλλά η απάντησή τους αφορούσε κυρίως τον τρόπο κατά τον οποίο κρίνουν ότι πρέπει να διδάσκεται το Ολοκαύτωμα στο σχολείο και για τον λόγο αυτό κρίθηκαν ως ασαφή.

Ολοκληρώνοντας, όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως προς το επιμέρους ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, σχετικά με το αν οι αναφορές των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της Στ' τάξης Δημοτικού, της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου στο γεγονός του Ολοκαυτώματος είναι επαρκείς ή όχι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι και στα τρία σχολικά εγχειρίδια οι αναφορές στο γεγονός είναι ελλιπείς. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα έρευνας την οποία διεξήγαγε ο Μαυροσκούφης (2007) σε φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. συνηγορούν στο γεγονός ότι μια μεγάλη μερίδα Ελλήνων πολιτών δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την ιστορία των Εβραίων, ακόμη και αν φοιτούν σε τμήματα στα οποία θα περίμενε κανείς οι φοιτητές να είναι πιο ενημερωμένοι. Αναλυτικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών δεν μπορούσε να προσδιορίσει τον πληθυσμό των Εβραίων της Ελλάδας από τις απαρχές της παρουσίας τους στον ελλαδικό χώρο έως και τη στιγμή κατά την οποία διεξαγόταν η έρευνα. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό αντιμετώπιζε

⁷⁹ [(E57), (E58), (E59), (E60), (E61), (E62), (E63), (E64), (E65), (E66), (E67), (E68)].

δυσκολίες στο να ονοματίσει κάποια δημόσια κτίρια εβραϊκής ιδιοκτησίας του παρελθόντος στη Θεσσαλονίκη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι καλύτερα ενημερωμένοι σχετικά με τις εβραϊκο-χριστιανικές σχέσεις αλλά σε μεγάλο ποσοστό οι γνώσεις τους σχετικά με τις ιδεολογικοπολιτικές συνθήκες της εποχής είναι και πάλι συγκεχυμένες. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα (95,7%) δήλωσε ότι δεν διδάχτηκε την ιστορία των Ελλήνων Εβραίων σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα (Μαυροσκούφης, 2015: 253).

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	Σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Στ΄ Δημοτικού	Σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου	Σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Γ΄ Λυκείου
ΝΑΙ	4	1	6
ΟΧΙ	15	16	9
ΣΥΝΟΛΟ	19	17	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Γενικά συμπεράσματα

Τα περισσότερα από τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από τη διεξαχθείσα έρευνα «συμφωνούν» με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν το Ολοκαύτωμα στο μάθημα της ιστορίας, σχετικά με τους λόγους τους οποίους θεωρούν ως σημαντικούς για τη διδασκαλία του γεγονότος. Ύστερα από τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια και την ανάλυσή τους, διαπιστώθηκαν κάποια γενικά συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά, αναδεικνύεται ότι ένας μέρος των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι οποίοι διδάσκουν το Ολοκαύτωμα στη Στ' τάξη στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας εντάσσονται στην κατηγορία (Α). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ιστορία ως μια απλή αφήγηση και παράθεση των γεγονότων, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ερμηνεία τους. Παρομοίως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας την οποία διεξήγαγαν οι Wilson & Wineburg⁸⁰ (1988), σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας, διαπίστωσαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν την ιστορία ως μια αφήγηση γεγονότων. Αυτή τους η αντίληψη για τα γεγονότα της ιστορίας σχετίζεται κυρίως με τη γενικότερη αναπαράστασή τους για τη διδασκαλία της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία κεντρική θέση κατέχει μόνο το παρελθόν. Πρόκειται δηλαδή για μια κατηγορία εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνεται την ιστορική αφήγηση ως μια διαδικασία περιγραφής και εξιστόρησης των γεγονότων προς τους μαθητές και όχι ως μια διαδικασία σύστασης των γεγονότων και ερμηνείας τους. Για τους ίδιους «ο σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι γνωστικός και επικεντρώνεται στη μετάδοση των ιστορικών πληροφοριών στους μαθητές καθώς και στη «γνωριμία» τους με την παράδοσή τους» (Μαμούρα, 2018: 8-9).

Ωστόσο από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην κατηγορία (Β) στην οποία προάγονται ως σημαντικοί κυρίως οι ηθικοί και οι κοινωνικοί λόγοι. Πιο

⁸⁰ Όπως αναφέρεται στη Μαμούρα, 2018: 8

συγκεκριμένα, στόχος των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας είναι η σύνδεση του γεγονότος με τα ολοκληρωτικά καθεστάτα, η διατήρηση του στη μνήμη των μαθητών με σκοπό την αποφυγή παρόμοιων γεγονότων στο μέλλον, η διδασκαλία του ως ένα γεγονός το οποίο ενδείκνυται για αναφορές για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και τέλος η χρησιμοποίησή του ως ένα παράδειγμα, μέσα από το οποίο μπορούν να αναδειχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των πολεμικών συγκρούσεων. Επομένως όλοι οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας αναδεικνύουν την ανάγκη σύνδεσης του γεγονότος με το παρόν, επικαλούμενοι κάθε φορά διαφορετικές διατυπώσεις του ίδιου συλλογισμού. Ειδικότερα όσον αφορά στη σύνδεση του γεγονότος με τα ολοκληρωτικά καθεστάτα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν αυτόν τον συλλογισμό εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εκλαμβάνουν τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος σαν ένα γεγονός το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως «επαγρύπνηση» για τους μαθητές απέναντι στα απολυταρχικά καθεστάτα. Η θέση αυτή παραπέμπει σε μια ιδεολογική χρήση της ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς με αφορμή το Ολοκαύτωμα. Όπως είναι εξάλλου γνωστό τα θέματα της ιστορίας και ο τρόπος με τον οποίο αυτά παρουσιάζονται επηρεάζουν τόσο την κοινωνική συνείδηση των νέων όσο και την ιδεολογία τους, αφού εκτός από τους τομείς της οικογενειακής, οικονομικής, πολιτικής και θρησκευτικής ζωής των νέων οι οποίοι είναι δυνατόν να επηρεάσουν την κοινωνική τους συνείδηση και ορισμένα από τα προσφερόμενα μαθήματα του σχολείου, όπως στην προκειμένη περίπτωση το μάθημα της ιστορίας, ή της φιλοσοφίας ή ακόμη και άλλων κοινωνικών επιστημών ενδείκνυνται για τη διαμόρφωση των κοινωνικών πεποιθήσεων των νέων (Βώρος, 1989: 112-113).

Παρόμοια με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας την οποία διεξήγαγε η Russell (2003) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας, όπου και διαπίστωσε, ύστερα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν το Ολοκαύτωμα, ότι και εκείνοι στην πλειοψηφία τους, επιχειρούσαν να προσεγγίσουν τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από μια ηθική και συναισθηματική κυρίως σκοπιά και όχι υπό το πρίσμα της ιστορικής «ματιάς», παρόλο που το δίδασκαν ως γεγονός στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας. Ενώ ακόμα σε ορισμένες περιπτώσεις, αν και πίστευαν ότι προσεγγίζουν το γεγονός από μια κοινωνική «σκοπιά» στην πραγματικότητα ο μόνος στόχος τους ήταν να συγκινήσουν τους μαθητές ενισχύοντας αυτό το συναίσθημα με διάφορα μέσα τα οποία χρησιμοποιούσαν κατά τη διδασκαλία του

(συγκινητική μουσική) (Russell, 2006: 17-21) ενώ όπως επισημαίνει και ο Salmons (2001), η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος γίνεται συνήθως με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλεί συναισθηματική φόρτιση στους μαθητές. Για παράδειγμα, οι φωτογραφίες οι οποίες επιλέγονται να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, προκαλούν φόβο και αποτροπιασμό για τα όσα εκτυλίχθηκαν και το εύλογο ερώτημα το οποίο τίθεται είναι, αν αυτή η διδακτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος είναι η επιθυμητή καθώς και το κατά πόσο και αν βοηθάει τους μαθητές να το κατανοήσουν και να το ερμηνεύσουν (Salmons, 2001: 35).

Επιπρόσθετα, αντίστοιχα αποτελέσματα εξήγαγε και ο Foster (2009) από την έρευνα που έκανε ο ίδιος. Αναλυτικότερα, αναδείχθηκε ότι και σε αυτή την περίπτωση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δίδασκε το Ολοκαύτωμα υπό τη μορφή μίας «παγκόσμιας προειδοποίησης» η οποία αποσκοπεί στην αντιμετώπιση ευρύτερων διεπιστημονικών στόχων όπως για παράδειγμα, «την κατανόηση των διακλαδώσεων του ρατσισμού και των προκαταλήψεων» και «τη διδασκαλία μαθημάτων, έτσι ώστε να διασφαλισθεί ότι δεν πρόκειται να ξανασυμβεί». Για τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στη έρευνα: «ο βαθμός κατανόησης των ριζών και των επιπτώσεων της προκατάληψης, του ρατσισμού και των στερεοτύπων σε κάθε κοινωνία» αναδείχθηκε ως ο πιο δημοφιλής στόχος διδασκαλίας με ποσοστό 71% (n1937) ενώ ως δεύτερος επικρατέστερος στόχος αναδείχθηκε το: «να μάθουμε από τα διδάγματα του Ολοκαυτώματος ώστε να διασφαλίσουμε ότι μια παρόμοια ανθρώπινη θηριωδία δεν θα επαναληφθεί» που επιλέχθηκε από το 55.9% (n1091) (Foster, 2013: 137).

Καταλήγοντας, η κατηγορία (Γ), η οποία προσιδιάζει σε έναν περισσότερο επιστημονικό τρόπο προσέγγισης του γεγονότος καθώς σχετίζεται με την κατανόηση των αιτιών οι οποίες οδήγησαν στο Ολοκαύτωμα και των συνεπειών τις οποίες επέφερε η τέλεσή του επιλέχθηκε από ένα μικρό σύνολο, πέντε εκπαιδευτικών. Παρόμοια ευρήματα αναδείχθηκαν και στα αποτελέσματα της έρευνας του Foster (2009) όπου και παρατηρήθηκε ότι σε αντίθεση με τους πρωταρχικούς ηθικούς και πολιτικούς στόχους οι οποίοι ήταν κυρίαρχοι καθώς αυτούς διατύπωσε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ένα μικρότερο ποσοστό, περίπου της τάξεως του 25-30% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του επιχειρούσε να εστιάσει στην κατανόηση και την εξήγηση του Ολοκαυτώματος ως ιστορικού φαινομένου το οποίο δεν συνδέεται ρητά με ευρύτερους στόχους. Επρόκειτο για άποψη η οποία εκφράζονταν κυρίως από ιστορικούς και οι οποίοι υποστήριζαν ότι δεν

αποτελεί χρέος των εκπαιδευτικών να μεταβιβάσουν στους μαθητές «ηθικά μαθήματα» αλλά να προσφέρουν στους νέους μια βαθιά κατανόηση του ιστορικού πλαισίου του Ολοκαυτώματος και στη συνέχεια οι ίδιοι οι νέοι να αξιοποιήσουν την κριτική τους σκέψη ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τη σημασία του γεγονότος αυτού στην ιστορία (Foster, 2013: 138).

Συμπερασματικά λοιπόν προκύπτει ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα η προαγωγή των κοινωνικών και ηθικών στόχων μέσα από τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος θεωρείται περισσότερο σημαντική σε σχέση με την κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών του γεγονότος. Είναι βέβαια σύνηθες, κατά τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων και μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της προαγωγής της πολιτειότητας των μαθητών, να εμπλέκονται στη διδασκαλία της ιστορίας παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται και με την ηθική. Όσον αφορά στη διδασκαλία των επίμαχων ιστορικών θεμάτων, η σχέση με την ηθική μπορεί να αποτελέσει μια γόνιμη και παραγωγική διαδικασία, υπό την προϋπόθεση ωστόσο, ότι εκτυλίσσεται με ξεκάθαρο και κατανοητό τρόπο και ότι αναζητούνται τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα και οι πρακτικές που θα την αξιοποιήσουν ώστε να μην οδηγεί σε ηθικολογίες και συναισθηματισμούς. Το πρόβλημα δημιουργείται όταν η διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων προσεγγίζεται αποκλειστικά ως μια ευκαιρία ευαισθητοποίησης των μαθητών ως προς το να ενστερνιστούν αξίες, οι οποίες λειτουργούν για την εξάλειψη ακραίων φαινομένων όπως ο ρατσισμός, ο αντισημιτισμός και η ξενοφοβία, ενώ η προβληματική διαχείριση σχέσης ανάμεσα στην ιστορία και την ηθική αναδεικνύεται έντονα κατά τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, κυρίως εξαιτίας της φύσης του γεγονότος, το οποίο είναι ένα έγκλημα: «μοναδικό κατά της ανθρωπότητας» (Λεμονίδου, 2010: 208). Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει η Λεμονίδου (2010: 209), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν το Ολοκαύτωμα στη Γαλλία συχνά το αντιλαμβάνονται ως «μια ηθική αποστολή», «μια ηθική δέσμευση» ως προς το να αποτίσουν φόρο τιμής προς τα θύματα και μια δέσμευση προς το να παρουσιάσουν τις επιπτώσεις της ναζιστικής θηριωδίας, προωθώντας παράλληλα αξίες όπως η ελευθερία, η ισότητα, και η αξιοπρέπεια του ανθρώπου και προκαλώντας φρίκη και αποτροπιασμό για τα ναζιστικά εγκλήματα στους μαθητές. Πολλές φορές δε, η διδασκαλία επικεντρώνεται κυρίως σε λεπτομερείς διηγήσεις μαρτυρίου και βασανιστηρίων οι οποίες προκαλούν φρίκη αλλά και σε ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με τα θύματα τα οποία έχουν ως

κύριο στόχο τη συγκίνηση και την παθητική ενσυναίσθηση των μαθητών με αποτέλεσμα όμως η ηθική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος να εκτυλίσσεται σε βάρος της γνώσης και της ιστορίας.

Συμπληρωματικά, όπως αναφέρει και η Σακκά (2018: 89) «το πρόβλημα στη προσέγγιση του Ολοκαυτώματος στο ελληνικό σχολείο σχετίζεται με την απουσία ενός οργανωμένου ερμηνευτικού πλαισίου, μιας ορθολογικής προσέγγισης και εμβάθυνσης στο γιατί έγινε το Ολοκαύτωμα και ακόμα περισσότερο στο τι ήταν αυτό που επέτρεψε να συμβεί, στην απουσία ένταξής του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, την έλλειψη ερευνητικών κριτικών ιστορικών ερωτημάτων και την αδυναμία προσέγγισης εννοιών δευτέρου επιπέδου οι οποίες θα εμβαθύνουν στη σπουδαιότητα, τις συνέπειες, τις συνέχειες και ασυνέχειες, την τομή, την αλλαγή, την ιστορική προοπτική και τις ηθικές διαστάσεις των ιστορικών γεγονότων».

Καταλήγοντας, αξίζει να αναφερθεί πως η διαχείριση των τραυματικών και συγκρουσιακών γεγονότων στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, όπως βέβαια και στα άλλα μαθήματα, αποτελεί σίγουρα μια διαδικασία δύσκολη για τον εκπαιδευτικό ο οποίος καλείται να διδάξει τέτοια θέματα. Ωστόσο, όταν πρόκειται για ιστορικά γεγονότα, όπως συμβαίνει στην προκειμένη περίπτωση με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, κρίνεται ως απαραίτητη η επανασυγκρότηση του ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίχθηκε το γεγονός, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι το διδάσκουν να είναι σίγουροι ότι πέρα από τα ηθικά και κοινωνικά μηνύματα τα οποία προάγονται μέσα από τη διδασκαλία του, οι μαθητές αναπτύσσουν παράλληλα τόσο την κριτική τους σκέψη όσο και την ιστορική τους συνείδηση έτσι ώστε μετά από τη διδασκαλία του να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν κριτικά τα αίτια και τις συνέπειες αυτού.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας έρευνας ο/η ερευνητής/τρια ενδέχεται να συναντήσει ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι μπορεί να τον/την δυσκολέψουν κατά την εκπόνηση της, κάτι το οποίο συνέβη και σε αυτή την περίπτωση.

Ο κυριότερος περιορισμός ο οποίος έγινε αρκετά αισθητός κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η απροθυμία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στην ερώτηση της έρευνας καθώς τις περισσότερες φορές εξέφραζαν τη δυσαρέσκειά τους για το γεγονός ότι επρόκειτο για ερώτηση ανοιχτού τύπου και προέβαλλαν ως επιχείρημα

τον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, και παρά το γεγονός του χρονικού περιθωρίου της μίας εβδομάδας που είχαν στη διάθεσή τους, για να την απαντήσουν. Ανάλογα, αντίστοιχη απροθυμία προέκυψε και από την πλευρά δύο διευθυντών στο να διατεθούν ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση στα σχολεία, προβάλλοντας ως επιχείρημα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά προσκείμενοι στο να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια καθώς λαμβάνουν καθημερινά έναν μεγάλο όγκο ερωτηματολογίων προς συμπλήρωση από πολλούς φοιτητές διαφόρων πανεπιστημιακών τμημάτων.

6.3 Προτάσεις

Κάθε έρευνα, όπως και η παρούσα, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μελλοντικές έρευνες. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στη διεξαγωγή της και οι οποίοι διδάσκουν το Ολοκαύτωμα στο σχολείο, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, το προσεγγίζουν ως ένα γεγονός με ηθικές και κοινωνικές προεκτάσεις κυρίως, το οποίο ενδείκνυται για τη διδασκαλία ηθικών διδαγμάτων και γενικότερα ως ένα παράδειγμα κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας ή ως ένα παράδειγμα προς αποφυγή. Ωστόσο, καθώς πρόκειται για ένα τραυματικό γεγονός της σύγχρονης ιστορίας, θα είχε ενδιαφέρον σε μελλοντικές έρευνες να ερευνηθεί περαιτέρω αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τα τραυματικά ιστορικά θέματα μέσα στην τάξη, ποιες διδακτικές μεθόδους ακολουθούν κατά τη διδασκαλία τους και ποιους στόχους επιθυμούν κάθε φορά να εκπληρώσουν.

Επιπρόσθετα, καθώς η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, εκτός από το μάθημα της ιστορίας μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από εκπαιδευτικά σενάρια, προσανατολισμένα για παράδειγμα προς τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου, μια γιορτή στην οποία η αναστοχαστική διάθεση σχετικά με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είναι πρωταρχική και ενδείκνυται για αναφορές στην εξολόθρευση των Ελλήνων Εβραίων, θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να οργανώσουν τέτοιες δράσεις, ποιοι είναι οι στόχοι τους οποίους επιθυμούν να εκπληρώσουν μέσα από αυτές, και κατά πόσο οι στόχοι αυτοί συμπίπτουν ή διαφέρουν από τους στόχους που προάγουν οι εκπαιδευτικοί ως κυριότερους κατά τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας. Παράλληλα, καθώς όπως και διεθνώς έτσι και στην Ελλάδα έχει καθιερωθεί η 27η Ιανουαρίου ως ημέρα μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος, θα ήταν χρήσιμο να

ερευνηθεί, ποιες είναι οι δράσεις τις οποίες επιλέγουν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί εκείνη την ημέρα και ποιους στόχους επιθυμούν να εκπληρώσουν μέσα από αυτές.

Καταλήγοντας, καθώς από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εξήχθη ότι οι αναφορές των σχολικών βιβλίων της ιστορίας στο Ολοκαύτωμα δεν είναι επαρκείς σε κανένα από τα τρία σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Στ΄ τάξης Δημοτικού, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου, για τα οποία ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, προτείνεται οι σύγχρονοι ερευνητές να μελετήσουν τον λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αναφορές στο γεγονός είναι ελλιπείς, και αν τελικά η ιστορία των μειονοτήτων καταλαμβάνει στην πραγματικότητα τη θέση που της αρμόζει στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι» στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι ειν ' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία: έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.

Αντωνίου, Γ., Κοσμίδης, Σ., Ντίνας, Η., Σαλτιέλ, Α. (2017). *Αντισημειτισμός στην Ελλάδα σήμερα- εκφάνσεις, αίτια και αντιμετώπιση του φαινομένου*, Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ: Θεσσαλονίκη.

Apostolidou, E. (2006). *The Historical Consciousness of 15 Year-Old Students in Greece*. Unpublished doctoral dissertation. University of London: Institute of Education.

Apostolidou, E. (2014). The Arab world in the subject of history in elementary and secondary schools in Greece in *The Arab world in history textbooks and curricula* Danijela Trskan (edit), p.35-55. Slovenian National Commission for UNESCO.

Αποστολίδου, Ε. (2015). Από την ενσυναίσθηση στην πολυπρισματικότητα: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 4-30.

Άσερ, Α. (2007). Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της ιστορίας στο Γεωργιάδου, Β. & Ρήγος, Α. (επιμ.), *Λουσβιτς. Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας* (σ. 123-141). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βαρών-Βασάρ, Ο. (2012). *Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για τη γενοκτονία των Εβραίων*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Βώρος, Φ.Κ. (1989). *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

- Carr, E.H. (2015). *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού* (Α. Παππάς, Μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Χ. Τσορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ιων.
- Dalven, R. (1979). Γιάννενα: Μια ρωμανιότικη ή ρωμέικη κοινότητα. *Χρονικά*, τ. 17, Μάρτιος, 3-5.
- Δρομπούκη, Α.Μ. (2014). *Μνημεία της Αλήθειας: Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Πόλις.
- Fleming, K.E (2009). *Ιστορία των Ελλήνων Εβραίων* (Ν. Γάσπαρης, Μτφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Foster, S. (2013). Teaching about the Holocaust in English schools: challenges and possibilities, *Intercultural Education*, 24: 1-2, pp. 133-148.
- Goldhagen, D.J. (1998). *Πρόθυμοι δήμιοι: οι εκτελεστές του Χίτλερ: οι καθημερινοί Γερμανοί και το Ολοκαύτωμα* (Τ. Ρόκας, Μτφ.). Αθήνα: Terzo Books.
- Iggers, G.G (2006). *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα* (Π. Ματάλας Μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Καβάλα, Μ. (2015). *Η καταστροφή των Εβραίων της Ελλάδας (1941-1945): Μια ιστορία με πολλές πτυχές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Katz, J. (1980), *From Prejudice to Destruction: Anti-Semitism, 1700-1933*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Καψάλης, Α.Γ., Χαραλάμπους, Δ.Φ (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος (2007). *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μνημεία και Μνήμες*. Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος (ΚΙΣ-ΓΓΝΓ).

Kitson, A. (2001). Challenging Stereotypes and avoiding the superficial: a suggested approach to teaching the Holocaust, *Teaching History*, 104, pp. 41-48.

Kitson, A., & McCully, A. (2005). «You hear about it for real in School». Avoiding, Containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching history*, 120, 32-37.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κόκκινος, Γ., Σακκά, Β. (2007). Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας και προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος στο: Γ. Κόκκινος, Μ. Βλαχού, Β. Σακκά, Ε. Κουνέλη, Α. Κώστογλου, Σ. Παπαδόπουλος, *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο: ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου* (σ. 143-159). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κόκκινος Γ., Γατσώτης Π. (2015). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα στο Γ. Κόκκινος, Δ.,Κ. Μαυροσκούφης (επιμ). *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σελ. 14-35). Αθήνα: Ρόδον.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάμπσα, Κ., Σιμπή Ι. (2010). *Η ζωή απ' την αρχή. Η μετανάστευση των Ελλήνων Εβραίων στην Παλαιστίνη (1945-1948)*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Lecomte, J.M (2001). *Teaching about the Holocaust in the 21st century*. Council of Europe Publishing.

Λεμονίδου Ε. (2010). Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία στο Μ. Γονιδάκη (Επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας* (σ. 203-246). Αθήνα: Νοόγραμμα.

Λεμονίδου, Ε. (2015). Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία στο Γ. Κόκκινος & Δ.Κ Μαυροσκούφης (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση* (σ.203-246). Θεσσαλονίκη: Ρόδον.

Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.

Μαμούρα, Μ. (2018). *Η επανα-διαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας*. Action Researcher in Education, 8, 1-20. Ανακτήθηκε από: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol8/Mamoura_T.pdf.

Μαργαρίτης, Γ. (2005). *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας. Εβραίοι, Τσάμηδες*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαυροσκούφης, Δ.,Κ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; στο Ανδρέου: *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σ. 69-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2015). Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη στο Γ. Κόκκινος & Δ.Κ Μαυροσκούφης (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση* (σ. 247-254). Θεσσαλονίκη: Ρόδον.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. Κοκκινός, Γ. & Κυρίτσης, Δ. (2015). Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας στο Γ. Κόκκινος & Δ.Κ Μαυροσκούφης (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση* (σ. 121-200). Θεσσαλονίκη: Ρόδον.

Μόλχο, Ρ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων: μελέτες ιστορίας και μνήμης*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπενβενίστε, Ρ. (2015). Για την ιστοριογραφία της Σοά: Το διεθνές πλαίσιο και οι προοπτικές στην ελληνική ιστοριογραφία στο: *Η μακρά σκιά της δεκαετίας του '40. Πόλεμος-Κατοχή-Αντίσταση-Εμφύλιος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α., Ανδρέου, Α., Ισχυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας των βαλκανικών χωρών, στο: Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ., Σιπητάνου, Α. (επιμ.), *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών* (σ. 67-100). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Oxfam Development Education Program (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxford.

Παληκίδης, Α. (2013). Ο Ναζισμός στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας στο: Α. Παληκίδης (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του Ναζιστικού φαινομένου: από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση* (σ.75-128). Αθήνα: Επίκεντρο.

Πανταζής, Β.Α. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Repoussi M. (2011). History Education in Greece in E. Erdmann & W. Hasberg (eds), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, Wochen Schau Wissenschaft, p. 329-370.

Russell, L. (2006). *Teaching the Holocaust in School History. Teachers or Preachers?* London: Continuum.

Σακκά, Β. (2018). Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην Ελλάδα: Αναστοχασμός και ερωτήματα σε ζητήματα θεωρίας και πράξης στο: *Νέα παιδεία*, τ. 166, (σσ.78-91). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Salmons, P. (2001). Moral Dilemmas: History Teaching and the Holocaust, *Teaching History* 104, pp 34-40.

Salmons, P. (2010). Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum, *Teaching History*, 141, pp. 57-63.

Σιομπότης, Γ.Α. (2005). *Οι Ρωμανιώτες Εβραίοι των Γιαννίνων*. Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος.

Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική Θεώρηση στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Οδηγός για Καθηγητές*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Σύρου, Σ. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια Γυμνασίου (1964-2004). Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Tosh, J. (2010). *The pursuit of History. Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History* (5th ed.). London: Longman.

Χρονικά (2006). Σύντομο Ιστορικό για τις Ισραηλιτικές Κοινότητες στην Ελλάδα. *Χρονικά*, τ. 201, Φεβρουάριος, 18-20.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Πρόγραμμα Σπουδών ιστορίας Στ' Δημοτικού. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_st_dim.pdf

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Πρόγραμμα Σπουδών ιστορίας Α' Λυκείου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_a_lyk.pdf

Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ' Δημοτικού- Α' Λυκείου). Εισαγωγή. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf

Αλλαγές στο μάθημα της ιστορίας – περιεχόμενο και θεματικοί φάκελοι ανά τάξη. Άρθρο, Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/270113_allages-sto-mathima-tis-istorias-periehomeno-kai-thematikoi-fakeloi-ana-taxi

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/Αγαπητή,

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας. Ονομάζομαι Χανδρινού Σπυριδούλα και στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας επιχειρώ να συλλέξω και να διερευνήσω τα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο σχολείο. Οι πληροφορίες αυτές είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Για τυχόν διευκρινίσεις επικοινωνήστε στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:
spyridoula.handrinou@gmail.com

1. Ερώτηση έρευνας

Το 'Ολοκαύτωμα' ήδη αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης στη ΣΤ΄ τάξη. Πιστεύετε πως είναι επαρκής η αναφορά του βιβλίου στα γεγονότα του Ολοκαυτώματος;

Γιατί πιστεύετε, πρέπει να διδάσκεται το Ολοκαύτωμα στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο;⁸¹

⁸¹ Η απάντηση να είναι τουλάχιστον πέντε σειρές και να μην υπερβαίνει το όριο των δέκα σειρών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/Αγαπητή,

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας. Ονομάζομαι Χανδρινού Σπυριδούλα και στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας επιχειρώ να συλλέξω και να διερευνήσω τα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο σχολείο. Οι πληροφορίες αυτές είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Για τυχόν διευκρινίσεις επικοινωνήστε στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:

spyridoula.handrinou@gmail.com

1. Ερώτηση έρευνας

Το 'Ολοκαύτωμα' ήδη αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης στη Γ' Γυμνασίου. Πιστεύετε πως είναι επαρκής η αναφορά του βιβλίου στα γεγονότα του Ολοκαυτώματος;

Γιατί πιστεύετε, πρέπει να διδάσκεται το Ολοκαύτωμα στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο;⁸²

⁸² Η απάντηση να είναι τουλάχιστον πέντε σειρές και να μην υπερβαίνει το όριο των δέκα σειρών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/Αγαπητή,

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας. Ονομάζομαι Χανδρινού Σπυριδούλα και στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας επιχειρώ να συλλέξω και να διερευνήσω τα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο σχολείο. Οι πληροφορίες αυτές είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Για τυχόν διευκρινίσεις επικοινωνήστε στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:

spyridoula.handrinou@gmail.com

1. Ερώτηση έρευνας

Το 'Ολοκαύτωμα' ήδη αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης στη Γ' Λυκείου. Πιστεύετε πως είναι επαρκής η αναφορά του βιβλίου στα γεγονότα του Ολοκαυτώματος;

Γιατί πιστεύετε, πρέπει να διδάσκεται το Ολοκαύτωμα στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο;⁸³

⁸³ Η απάντηση να είναι τουλάχιστον πέντε σειρές και να μην υπερβαίνει το όριο των δέκα σειρών