



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

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

Θέμα:

Ο Εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου στο Σχολείο

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Ευστράτιος Τσιακτσίρας

(αρ. μητρώου 422)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Ελένη Αποστολίδου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε.

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

Λάμπρος Φλιτούρης, Επικ. Καθηγητής Ι/Α

Ιωάννινα 2018

**Ο Εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου στο
Σχολείο**

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	4
Περίληψη.....	6
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο πρώτο: Βασικές κατευθύνσεις γραφής της ιστορίας	12
Κεφάλαιο δεύτερο: Επιστημολογικά ζητήματα της ιστορίας.....	18
2.1 Δημόσια Ιστορία και Μνήμη	18
2.2 Συγκρουσιακά ζητήματα και τραύματα.....	24
2.3 Σχολική ιστορία και ιστορικοί επέτειοι	27
2.4 Διδασκαλία με τη χρήση πηγών	35
2.5 Οι σχολικοί εορτασμοί μέσα από τις θεσμικές οδηγίες.....	38
2.6 Οι εορτασμοί της 28 ^{ης} Οκτωβρίου.....	46
Κεφάλαιο τρίτο: Ιστοριογραφία	53
3.1 Πώς φθάσαμε στο καθεστώς της 4 ^{ης} Αυγούστου;.....	53
<i>Για ποιος λόγους επιβλήθηκε η δικτατορία του Μεταξά;</i>	55
3.2 Η πολιτική του καθεστώτος του Ιωάννη Μεταξά εντός συνόρων.....	58
<i>Η εσωτερική δομή και το πολιτικό προσωπικό του καθεστώτος του Μεταξά</i>	58
<i>Η ιδεολογία της 4^{ης} Αυγούστου</i>	59
<i>Ε.Ο.Ν. (Εθνική Οργάνωση Νέων)</i>	64
<i>Η κοινωνική και οικονομική πολιτική του καθεστώτος</i>	65
3.3 Η εξωτερική πολιτική του μεταξικού καθεστώτος.....	68
<i>Βασικές κατευθύνσεις της εξωτερικής πολιτικής</i>	68
<i>Η σχέση μεταξικής Ελλάδας-ναζιστικής Γερμανίας</i>	69
<i>Η σχέση της Μεταξικής Ελλάδας με την Αγγλία</i>	70
<i>Η ιταλική εισβολή στην Ελλάδα και το «Όχι»</i>	71
Κεφάλαιο τέταρτο: Έρευνα.....	75
4.1 Μέθοδος έρευνας.....	75
4.2 Ανάλυση δεδομένων	77
4.3. Συζήτηση	80
4.4 Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τις θεσμικές οδηγίες ..	84
Συμπεράσματα.....	87
Βιβλιογραφία.....	90
Α. Ελληνογλωσση βιβλιογραφία.....	90

B. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	97
Διαδικτυακοί Τόποι	98

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παίρνοντας αφορμή, από το εντεινόμενο ενδιαφέρον γύρω από την Ιστορία, που εκφράζεται μέσα από ένα πολύ μεγάλο αριθμό εκδόσεων, εκδηλώσεων, αφιερωμάτων στον τύπο και στο διαδίκτυο, από έντονες διαφωνίες τόσο σε πολιτικό επίπεδο όσο και στο σύνολο της κοινωνίας, αποτελεί μια προσπάθεια να ερευνηθεί το πώς αυτή η «έκρηξη» του φαινομένου της Δημόσιας Ιστορίας, επηρεάζει την «άρθρωση» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γύρω από το αντικείμενο της Ιστορίας, στο ελληνικό σχολείο. Στην εργασία αυτή ερευνάται, ο τρόπος της διδασκαλίας της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, παίρνοντας αφορμή από το πώς οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις σχολικές γιορτές, για να πετύχουν τους επιθυμητούς, κάθε φορά, στόχους. Το «Όχι» και ιδίως το πρόσωπο του Μεταξά, αποτελούν ένα αντικείμενο χρόνιων συγκρούσεων, μέσα στην ελληνική κοινωνία. Ο συγγραφέας, ορμώμενος από αυτήν την αντιπαράθεση, επιδιώκει να ερευνηθεί αυτό το σύνθετο συγκρουσιακό ζήτημα, να το παρουσιάσει με όσο το δυνατό, ένα κριτικό μάτι.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό περιλαμβάνει την παρουσίαση των βασικότερων ιστοριογραφικών ρευμάτων, των εξελίξεων στη διδακτική των συγκρουσιακών θεμάτων, αλλά και τη θέση αυτά κατέχουν στις ιστορικές επετείους και τους σχολικούς εορτασμούς. Στη συνέχεια, αναφέρονται βασικές θεσμικές οδηγίες που κατευθύνουν τους σχολικούς εορτασμούς και γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή που αφορά τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου. Επιπλέον, στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνεται και η ιστορική πλαισίωση του ζητήματος, με πλούσια αναφορά στο ιστορικό σκηνικό, το οποίο προηγήθηκε του «Όχι» και διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξη των πραγμάτων. Επιπλέον, εξετάζεται η διάσταση που παίρνει η μνημειώδης ιστορική στιγμή του «Όχι», στο δημόσιο επιστημονικό λόγο, στο παρόν. Στο ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνεται μια πιλοτική έρευνα, η οποία εξετάζει, το πώς οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάζανε τη σχολική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου. Βασικό εύρημα της έρευνας, παρά τις διαφοροποιήσεις οι οποίες διαπιστώνονται στους συλλογισμούς των εκπαιδευτικών, είναι ότι ακόμα και στις μέρες μας, επικρατεί σε μεγάλο βαθμό, μια εθνοκεντρική κι τοπικιστική ερμηνεία εξεχουσών ιστορικών στιγμών της χώρας μας. Η έστω και μικρή διαφοροποίηση που εντοπίζεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει και τη σχετική ελευθερία, που παρέχουν

οι θεσμικές οδηγίες ως προς τον εορτασμό μνημειωδών ιστορικών στιγμών. Σαν αποτέλεσμα, αναδεικνύεται, σε εμβρυακό επίπεδο, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο κριτικός τύπος εκπαιδευτικού ο οποίος πασχίζει για την ενστάλαξη όχι μόνο εθνικών, αλλά και πανανθρώπινων αξιών, από τους μαθητές, μέσω πολύμορφων μεθόδων διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Η έκρηξη του φαινομένου της «Δημόσιας Ιστορίας» στις μέρες μας και η επαφή του ευρύτερου ακροατήριου, με μια σειρά από ιστορικά ζητήματα, αποτελεί βασικό κοινωνικό χαρακτηριστικό. Πρωτόγνωρες και δύσκολες καταστάσεις τις οποίες βιώνουν οι κοινωνίες, τις ωθούν στην αναζήτηση και στη μελέτη αντίστοιχων καταστάσεων στο παρελθόν. Φαινόμενα όπως οι οικονομικές κρίσεις, ο πόλεμος, που λαμβάνει ακόμα και σήμερα μέρος, η ισχυροποίηση νεοναζιστικών δυνάμεων στην Ευρώπη, η ανεργία, αναδεικνύουν ένα εντεινόμενο ενδιαφέρον για την ιστορία.

Το σύνολο των παραγόντων μιας κοινωνίας που αξιοποιούν και αναδεικνύουν την ιστορία και συγκροτούν είτε από ατομικά, είτε από συλλογικά βιώματα, ιστορικά αφηγήματα, ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, έχουν διαφορετικά κίνητρα και στοχεύσεις μέσα από αυτήν την ενασχόληση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, για το ίδιο «φλέγον» ιστορικό γεγονός, να υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες, που εγκαινιάζουν ένα σύνολο συγκρούσεων για το αμφιλεγόμενο παρελθόν, τόσο στους επιστημονικούς κύκλους, στις πολιτικές οργανώσεις, όσο και στο ευρύτερο κοινό. Η πολλαπλότητα των ερμηνειών και των απόψεων θέτει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης, γεγονός που συμβαίνει και στις υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται ορατή η μεγάλη σημασία, την οποία έχουν για την κοινωνία, τα ιστορικά «συγκρουσιακά» ζητήματα.

Τα συγκρουσιακά ζητήματα τα χαρακτηρίζει, ότι δεν υπάρχει καμιά καθιερωμένη ή καθολικά αποδεκτή άποψη γι' αυτά και πολύ συχνά προκαλούν ιδιαίτερα συναισθήματα στο κοινό. Το γεγονός ότι συχνά, γίνεται προσπάθεια από συντελεστές της πολιτικής, αυτά τα συγκρουσιακά ζητήματα να λησμονηθούν, αφού σε πολλές περιπτώσεις, η ιστορία καταλήγει να ταυτίζεται με τη συλλογική μνήμη, μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές παθογένειες στο σύνολο της κοινωνίας. Το σχολείο, ως δομικός θεσμός της, δεν δύναται να ξεφύγει από την επιρροή ανάλογων θεμάτων και την αντανάκλαση αυτών στην προσωπικότητα και γνωστική ικανότητα των μαθητών. Σε πολύ μεγάλο βαθμό, έρευνες που αφορούν τη διδακτική της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο και τον τρόπο που παρουσιάζονται μνημειώδη ιστορικά ζητήματα για τη χώρα μας εντός του, αναδεικνύουν τον εθνοκεντρισμό και τον τοπικισμό που χαρακτηρίζουν τις ερμηνείες τους, τη «ρουτίνα» που συνοδεύει τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ιστορία, δηλαδή τόσο έξω όσο και εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταλήγει να «βρίσκεται διχασμένη ανάμεσα στις λογικές της μνήμης και στις επιταγές της επιστημονικής γνώσης». Ένα πολύ σημαντικό δείγμα, το οποίο αποδειχνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας γύρω από το μάθημα της ιστορίας, αποτελεί η οργάνωση των σχολικών γιορτών, που αφορούν σημαίνοντες ιστορικές επετείους. Οι σχολικές γιορτές, στην ελληνική πραγματικότητα, υιοθετούν το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών, ή συμβάλλουν στην ιστορική κατανόηση μέσω της πολυπρισματικής παράθεσης των πηγών και της ανάδειξης σύνθετων ιστορικών συσχετίσεων;

Η διδακτική της ιστορίας μελετά και τη διδακτική αξιοποίηση των συγκρουσιακών ζητημάτων προς όφελος των μαθητών. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ένα τέτοιο σύνθετο ιστορικό ζήτημα, την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από τον Μεταξά, το «Όχι» και πως οι εκπαιδευτικοί το παρουσιάζουν μέσω των σχολικών γιορτών. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε ως απόρροια, του προσωπικού ενδιαφέροντος, για τα ιστορικά γεγονότα που προηγήθηκαν του «Όχι». Επιπλέον, η αντιπαράθεση η οποία οξύνεται κάθε χρόνο τις μέρες της επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου, γύρω από το πρόσωπο του Μεταξά για το αν επιτέλεσε το πατριωτικό του καθήκον, αν η κυβέρνηση του ήταν φιλολαϊκή και ακολουθεί τους λαμπρούς εορτασμούς και εντός του σχολείου, κατέστησε επιτακτικό να παρουσιαστεί πως αυτή η αντιπαράθεση «αγγίζει» τους εκπαιδευτικούς, με ποιο τρόπο επηρεάζεται η διεξαγωγή των αφιερωμένων σχολικών γιορτών, στο γεγονός αυτό.

Το σκεπτικό της εργασίας αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ιστορία και τη διδακτική της, καθώς και το ιστορικό πλαίσιο του υπό μελέτη θέματος. Το ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνει την έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πώς θα παρουσιάζανε τη σχολική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, εφόσον καλούταν να πράξουν κάτι τέτοιο.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο, αποτελείται από μια συνοπτική παρουσίαση των βασικών κατευθύνσεων γραφής της ιστορίας, όπου η παράθεση τους, καθίσταται χρήσιμη, για την κατανόηση της «φύσης» των συγκρουσιακών ζητημάτων. Ενώ το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από υποκεφάλαια, που αφορούν επίσης επιστημολογικά αλλά και μεθοδολογικά ζητήματα της επιστήμης της ιστορίας. Στο υποκεφάλαιο 2.1 παρουσιάζεται η έννοια της «Δημόσιας Ιστορίας», δίνοντας

πληροφορίες για το τι περιλαμβάνει η έννοια αυτή, αλλά και το λόγο της «έκρηξης» του φαινομένου αυτού, σε άμεση συνάρτηση με την έννοια της μνήμης, όπου η χειραγώγηση της αποτελεί μεγάλη πρόκληση για το σύνολο των πολιτικών αρχόντων των κοινωνιών. Το υποκεφάλαιο 2.2 παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο των συγκρουσιακών ζητημάτων και εστιάζει στη θέση που αυτά κατέχουν στη συλλογική μνήμη. Επιπλέον εξετάζεται η μεγάλη επιρροή που έχουν, στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης. Στο υποκεφάλαιο 2.3. αναπτύσσεται η στοχοθεσία της σχολικής ιστορίας και πως αυτή εκφράζεται μέσα από τους σχολικούς εορτασμούς μεγάλων ιστορικών επετείων, σε συνάρτηση με το χώρο που καταλαμβάνουν, τα συγκρουσιακά ζητήματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας, στο σχολείο. Το υποκεφάλαιο 2.4 καταπιάνεται με ένα μεθοδολογικό ζήτημα της ιστορίας, τη διδασκαλία της με τη χρήση πηγών και προτείνει τρόπους αξιοποίησης των ιστορικών αυτών τεκμηρίων, που θα κάνει τη διαδικασία της προετοιμασίας του σχολικού εορτασμού και συνολικότερα το μάθημα της Ιστορίας πιο ελκυστικά στους μαθητές. Ενώ το υποκεφάλαιο 2.5 εξετάζει, τη θεσμική πλευρά των σχολικών εορτασμών, τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές για την υλοποίησή τους. Τέλος στο υποκεφάλαιο 2.6, επιδιώκεται μια συνοπτική παρουσίαση των εορτασμών της 28^{ης} Οκτωβρίου, από τον πρώτο εορτασμό της μέχρι και σήμερα, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει την επισκόπηση των ιστορικών γεγονότων, όπως αυτά προβάλλονται από ένα σύνολο ιστορικών με διαφορετικές αφετηρίες. Στο υποκεφάλαιο 3.1 παρουσιάζεται το σύνολο των παραγόντων, που επέδρασαν καθοριστικά στην εγκαθίδρυση της δικτατορίας του Μεταξά. Το υποκεφάλαιο 3.2 πραγματεύεται βασικές πτυχές της πολιτικής του Μεταξά εντός των συνόρων, μιας και η περίοδος της δικτατορίας, χαρακτηρίζεται από μια σειρά τομές τόσο σε πολιτικό, όσο στο οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ενώ μέσω του υποκεφαλαίου 3.3 γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί, η πολύσημη εξωτερική πολιτική του Μεταξά και πως αυτή δεν έμεινε στάσιμη μέσα στο πέρασμα του χρόνου, αλλά διαρκώς αναπροσαρμοζόταν στις νέες συνθήκες, που καλούσαν να αντιμετωπίσει. Όλη αυτή η ιστορική αναδρομή αποσκοπεί στην κατανόηση των παραγόντων που επέδρασαν στο «Όχι» του Μεταξά, στις 28 Οκτωβρίου. Κατά πόσο σχετίζεται με το «Όχι» και τον αγώνα του ελληνικού λαού ενάντια στις κατοχικές δυνάμεις τη δεκαετία του '40 και πως τοποθετείται σχετικά, η ιστορική κοινότητα στο παρόν.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Αναπτύσσεται μια πιλοτική έρευνα, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός «εργαλείου», που θα περιγράφει τις «στάσεις» των διδασκόντων της ιστορίας απέναντι στις σχολικές εορτές. Συνειδητοποιεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να οργανώσει τη σχολική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, ότι έχει να «αναμετρηθεί» με μια διαδικασία μνήμης; Τα καταφέρνει σε αυτήν την «αναμέτρηση»; Στο υποκεφάλαιο 4.1 αναλύεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια της εκπόνησης, της παρούσας εργασίας. Σε αυτόν περιλαμβάνονται τα κριτήρια της επιλογής, της ερευνητικής μεθόδου καθώς και του ερευνητικού εργαλείου. Ακολουθεί το υποκεφάλαιο 4.2, στο οποίο λαμβάνει μέρος η ανάλυση των δεδομένων και η κατηγοριοποίηση των συλλογισμών των εκπαιδευτικών. Στο υποκεφάλαιο 4.3, περιλαμβάνεται η συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο υποκεφάλαιο 4.4, εξετάζεται εάν οι τύποι των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τη μικρού μήκους έρευνα, συνάδουν με τις θεσμικές κατευθυντήριες γραμμές που έχουν. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προέκυψαν, από την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Κεφάλαιο πρώτο: Βασικές κατευθύνσεις γραφής της ιστορίας

Η επιστήμη της ιστορίας, έχει αποκτήσει δικά της μεθοδολογικά εργαλεία και στηρίγματα, γεγονός που την καθιστά ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, από τον 19^ο αιώνα. Ο τρόπος που κάνουν ιστορία οι ιστορικοί, αλλάζει μέσα στο χρόνο, μαζί με τις τεχνικές, τις μεθόδους της, τις οπτικές των επιστημόνων της για το παρελθόν. Για να κατανοηθεί η φύση ενός συγκρουσιακού ζητήματος, αλλά και για να χαραχθεί μια πορεία εισαγωγής τους και διδασκαλίας τους εντός των σχολικών αιθουσών, κρίνεται απαραίτητη μια σαφής οριοθέτηση του τρόπου γραφής της ιστορίας, της ιστοριογραφίας δηλαδή.

Η λέξη «ιστορία» ουσιαστικά παραπέμπει στον διαχωρισμό του παρελθόντος από το παρόν, πράγμα που γίνεται εμφανές από τον παρακάτω ορισμό της: Σύμφωνα με την Αβδελά (1998: 85), ιστορία είναι «το παρελθόν το ίδιο, οι πράξεις των ανθρώπων που τελέστηκαν σε αυτό το χρονικό διάστημα, καθώς και τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει σχετικά με αυτό, από την ιστορική έρευνα και συγγραφή». Το παρελθόν είναι εξ ορισμού ένα δεδομένο, που τίποτε στο μέλλον δεν μπορεί να αλλάξει. Ο Λιάκος (2007: 95) αναφέρει ότι «το παρελθόν αποτελείται από έναν άπειρο αριθμό συμβάντων, όπου η ιστορία εντοπίζει και αφηγηματοποιεί, δημιουργώντας ότι εμείς γνωρίζουμε ως ιστορία». Η ιστορία λοιπόν, γίνεται γνωστή χάρη στο έργο εκείνου που την καταγράφει, του ιστορικού.

Η ποιότητα της ιστορίας σε κάθε εποχή, διαφέρει ανάλογα με το στάδιο της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και συνεπακόλουθα με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις, την πολιτισμική στάθμη των κοινωνιών. Κατά την ιστορική έρευνα, οι επιστήμονες διαφοροποιούνται, στα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να θέσουν σε τάξη το άμορφο συνεχές του παρελθόντος, στον τρόπο που αναγιγνώσκουν και ερμηνεύουν τις ιστορικές πηγές, στα ερωτήματα που θέτουν σε αυτό. Επομένως, τα συμβάντα του παρελθόντος, τα οποία συνέβησαν αντικειμενικά και έξω από τη θέληση των ιστορικών, υπόκεινται σε πολλαπλές ερμηνείες από αυτούς και επαναπροσδιορίζονται με βάση τα δεδομένα που ανακαλύπτονται από την ιστορική έρευνα.

Όπως προαναφέρθηκε, η ιστορία συγκροτήθηκε σε επιστημονικό κλάδο τον 19^ο αιώνα, γεγονός που σήμανε την «επαγγελματοποίηση» των ιστορικών σπουδών και τη συγκέντρωσή τους σε πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα. Η συγκρότηση της σε επιστημονικό κλάδο, συνέπεσε με την εδραίωση της οικονομικής κυριαρχίας της

τάξης των καπιταλιστών, τη συγκρότηση εθνών-κρατών, σε μια σειρά ευρωπαϊκές χώρες. Βέβαια η ιστοριογραφία του 19^{ου} αιώνα είχε πίσω της μια παράδοση, που ξεκινούσε από τους μεγάλους ιστορικούς της κλασσικής ελληνικής αρχαιότητας. Η γραφή της ιστορίας γεννήθηκε, από τη στιγμή που ο άνθρωπος αισθάνθηκε την ανάγκη να ανακοινώσει στους συγχρόνους του και να κληροδοτήσει στους μεταγενέστερους, οτιδήποτε θεωρούσε αξιομνημόνευτο. Σύμφωνα με την Αβδελά (1998), από τις ιστορίες του Ηρόδοτου μέχρι τους χρονικογράφους του Μεσαίωνα, ιστορία ήταν η αφήγηση γεγονότων, αφήγηση που στόχο είχε να διδάξει, να φρονηματίσει τους νεότερους, ενώ από την Αναγέννηση παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τα γραπτά τεκμήρια του παρελθόντος, για τη διάσωση και τη διερεύνηση των ιστορικών πηγών.

Κατά το 19^ο αιώνα, αναπτύχθηκε και γιγαντώθηκε το μοντέλο του γερμανικού ιστορικισμού ή η θετικιστική ιστοριογραφία, ονομασία που της δόθηκε εξαιτίας της επιρροής του φιλοσοφικού ρεύματος του θετικισμού. Οι ιστορικοί της θετικιστικής περιόδου συμμερίστηκαν την άποψη των άλλων επαγγελματοποιημένων επιστημών, πως μια μεθοδολογικά ελεγμένη έρευνα κάνει εφικτή την αντικειμενική γνώση. Για τους ιστορικούς της περιόδου, όπως και για το σύνολο των επιστημονικών κλάδων η αλήθεια συνίσταται στην αντιστοιχία της γνώσης προς μια αντικειμενική πραγματικότητα. Η έρευνα και η κριτική των πηγών, εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα της ιστορίας, η οποία δεν επηρεάζεται από άλλους υποκειμενικούς και αξιακούς παράγοντες.

Για το γερμανικό ιστορικό τα ιστορικά γεγονότα έχουν σημασία μόνο και μόνο γιατί είναι ιστορικά και όχι επειδή προσφέρουν ηθικά ή πολιτικά διδάγματα (Iggers, 2006: 14). Ο ιστορικός έπρεπε να αποφεύγει να κρίνει το παρελθόν και έπρεπε να περιορίζεται να δείχνει το πώς έγιναν πραγματικά τα γεγονότα. Βασικότερος εκπρόσωπος της γερμανικής ιστορικοιστικής σχολής ήταν ο Λέοπολντ Φον Ράνκε, σύμφωνα με τον οποίον το «παρελθόν και η ιστορική εξέλιξη ακολουθούν μια γραμμική πορεία βασισμένη στο σχήμα αιτίου-αιτιατού» (Αβδελά, 1998: 86-87). Σύμφωνα με τον Iggers (2006: 15), ο επιστημονικός προσανατολισμός της ιστορίας, από την εποχή του Λέοπολντ Φον Ράνκε, συμμερίζονταν τρεις βασικές παραδοχές της συγγραφικής παράδοσης:

- Η ιστορία απεικονίζει ανθρώπους που πραγματικά υπήρξαν και πράξεις που πραγματικά συνέβησαν.

- Έπαιρναν ως δεδομένο πως οι ανθρώπινες πράξεις αντανακλούν τις προθέσεις των δρώντων υποκειμένων και πως το χρέος του ιστορικού είναι να κατανοήσει αυτές τις προθέσεις έτσι ώστε να οικοδομήσει ένα συνεκτικό ιστορικό αφήγημα.
- Λειτουργούσαν με βάση μια μονοδιάστατη, διαχρονική αντίληψη του χρόνου, σύμφωνα με την οποία τα μεταγενέστερα γεγονότα έπονται των προγενέστερων σε μια συνεπή δομή.

Οι παραπάνω παραδοχές αμφισβητήθηκαν βαθμιαία στη σύγχρονη ιστορική σκέψη. Η βασικότερη κριτική που δέχθηκε το ρεύμα του ιστορικισμού σχετιζόταν με την ‘εργαλειοποίηση’ της ιστορίας, που ικανοποιούσε τις πολιτικές στοχεύσεις των νεοσύστατων κρατών. Επιπρόσθετα, τα μεγάλα κοσμοϊστορικά γεγονότα που συνέβησαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπως ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η Οκτωβριανή Επανάσταση, η οικονομική κρίση του 1929, συνέβαλαν να διαπιστωθεί, ότι «η εξέλιξη των κοινωνιών συμπεριλαμβάνει τη γραμμική ακολουθία αλλά και πισωγυρίσματα, ρήξεις και τομές» (Αβδελά. 1998: 89). Επομένως αναζητήθηκε, μια ιστορία που θα παίρνει υπόψη τις θυελλώδεις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις της περιόδου. Η νέα ιστορική επιστήμη είχε στόχο να ευθυγραμμίσει την ιστορία, με τις κοινωνικές επιστήμες. Μια τέτοια ιστορία θα έπρεπε απαραίτητως να εγκαταλείψει την επικέντρωση σε γεγονότα και προσωπικότητες, για να δώσει το βάρος στις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες εντάσσονται και δρουν αυτά.

Δύο είναι οι διαφορετικές κατευθύνσεις ιστορικής σκέψης τον 20^ο αιώνα. Η πρώτη σχετίζεται με το μετασχηματισμό της αφηγηματικής ιστορίας, που χαρακτήριζε την επαγγελματική ιστοριογραφία το 19^ο αιώνα, στις κοινωνικό-επιστημονικού μορφές ιστορικής έρευνας και γραφής του 20^{ου} αιώνα (Iggers, 2006). Τα διάφορα είδη αυτής της κοινωνικό-επιστημονικού προσανατολισμού ιστορίας, εκτείνονται από διάφορες οικονομικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, τη σχολή των *Annales*, μέχρι τη μαρξιστική ταξική ανάλυση. Από εκεί που η θετικιστική ιστοριογραφία, τόνιζε το ρόλο των ατόμων, οι νέες μορφές κοινωνικής ιστορίας έδιναν έμφαση στις κοινωνικές δομές και στις διαδικασίες των κοινωνικών αλλαγών. Στη νέα επιστήμη της ιστορίας που ξεπροβάλλει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στο επίκεντρο της ιστορικής εξέλιξης τίθεται ο ρόλος των συλλογικοτήτων και δίνεται έμφαση στη δράση κοινωνικών ομάδων ή και ολόκληρης της κοινωνίας.

Σε αυτό το έδαφος μεταβάλλεται και η διαχείριση των πηγών. Αλλάζουν τόσο τα κριτήρια επιλογής τους όσο και ο τρόπος με τον οποίο μελετώνται. Η Αβδελά (1998) επεξηγεί τον νέο τρόπο συγγραφής της ιστορίας με βάση το παρακάτω σχήμα. Τα ερωτήματα που θέτει ο ιστορικός στις πηγές προηγούνται της ερμηνείας και καθορίζουν το αποτέλεσμα. Ανάλογα με τα ερωτήματα αυτά προκύπτει και η ιστορική εξήγηση ή ερμηνεία. Εξασφαλίζεται έτσι η πολλαπλότητα των ερμηνειών για τα γεγονότα καθώς καμιά πηγή δεν θεωρείται εξ ολοκλήρου αντικειμενική πλέον. Πηγές πλέον δε θεωρούνται μόνο τα επίσημα έγγραφα και οι μαρτυρίες αλλά οποιοδήποτε «ίχνος» στο οποίο έχει επιδράσει το παρελθόν.

Οι παραπάνω εξελίξεις επέφεραν μια πολύ σημαντική αλλαγή στην αντίληψη του ιστορικού χρόνου. Οι ιστορικοί του περιοδικού των *Annales*, εγκατέλειψαν σε μεγάλο βαθμό την οπτική της γραμμικής ιστορίας. Στη θέση του μοναδικού ιστορικού χρόνου, βλέπουν τη συνύπαρξη πολλαπλών χρόνων (Iggers, 2006: 80). Μαζί με την εγκατάλειψη του γραμμικού χρόνου, ανατράπηκε και ο προοδοκεντρισμός που χαρακτήριζε το γερμανικό ιστορικό κίνημα.

Αρκετά σημαντική επίδραση στον τρόπο γραφής της ιστορίας τον 20^ο αιώνα είχε, η μαρξιστική ταξική ανάλυση. Σύμφωνα με αυτή, η όλη ως τώρα εξέλιξη των κοινωνιών είναι ιστορία ταξικών αγώνων. Όπως αναφέρει ο Μαρξ (2010: 19-20) στον πρόλογο της «Κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας», κινητήρια δύναμη της ιστορίας είναι οι παραγωγικές δυνάμεις. «Οι παραγωγικές δυνάμεις καθώς αναπτύσσονται, έρχονται σε αντίθεση με τις παραγωγικές σχέσεις... Τότε επέρχεται περίοδος κοινωνικής επανάστασης». Στη μαρξιστική μεθοδολογία της ιστοριογραφίας, τέσσερα, χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Topolski (1983: 16-17):

- α. η θεωρητική και ιδεολογική προοπτική του ιστορικού έργου.
- β. ο ρεαλισμός του, η αναφορά του δηλαδή στην πραγματικότητα.
- γ. η ιστορικότητα, η συνείδηση δηλαδή των αλλαγών.
- δ. η αντίληψη της ουσιοκρατίας. Η αντίληψη, δηλαδή, ότι μέσα στην ανθρώπινη ιστορία υπάρχουν γεγονότα ουσιώδη και δευτερεύοντα.

Με βάση την παραπάνω παραδοχή, διαμορφώθηκε η μαρξιστική ταξική γραφή της ιστορίας και στη χώρα μας, όπου ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς της, ο Κορδάτος (1957: 10) αναφέρει: «Ο χαρακτήρας της ιστορικής δράσης των λαϊκών μαζών καθορίζεται από ορισμένες οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και από οικονομικούς νόμους που δεν εξαρτώνται από τη θέληση των ανθρώπων.»

Εποικοδομητικό κρίνεται να παρουσιαστούν, σημεία της κριτικής που αφορούν τα παραπάνω ιστοριογραφικά μοντέλα. Υπό το πρίσμα του γερμανικού θετικισμού ελλοχεύει ο κίνδυνος της θεώρησης της Ιστορίας μόνο μέσα από την οπτική γωνία των μεγάλων πολιτικών και στρατιωτικών ηγετών (Αβδελά, 1998: 96). Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά την κοινωνικό-επιστημονικού προσανατολισμού ιστορία, η γαλλική ιστοριογραφία του 20ου αιώνα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους ιστορικούς και τις επιλογές τους, όσον αφορά την έρευνα, με κίνδυνο την χειραγώγηση της επιστήμης ενώ η μαρξιστική ταξική ανάλυση τοποθετεί στο κέντρο της ιστορίας, μεγάλες απρόσωπες δομές, δίχως να θέτει επαρκώς το ζήτημα των πραγματικών σχέσεων εξουσίας.

Οι σκέψεις αυτές κατευθύνθηκαν με τη σειρά τους προς έναν σκεπτικισμό που αντανάκλασθηκε στον μεταμοντερνισμό της δεκαετίας του 1960, που αποτελεί τη δεύτερη βασική κατεύθυνση ιστορικής σκέψης τον 20^ο αιώνα. Αν η κοινωνικό-επιστημονικού προσανατολισμού ιστορία είχε θελήσει να αντικαταστήσει τη μελέτη της πολιτικής με τη μελέτη της κοινωνίας, η νέα ιστορία στρεφόταν τώρα στη μελέτη της κουλτούρας, αποδίδοντας έμφαση στις συνθήκες της καθημερινής ζωής (Iggers, 2006: 21).

Πιο σοβαρή υπήρξε η αμφισβήτηση γενικά άσκησης κάθε αντικειμενικής ιστορικής έρευνας, όπου βάση αυτής της αμφισβήτησης αποτέλεσε η θέση του Νίτσε ότι, δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική αλήθεια που να είναι ανεξάρτητη από την υποκειμενικότητα του στοχαστή. Η παραπάνω θέση στηρίχτηκε μετέπειτα με το εξής συλλογισμό: Η μελέτη και η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων δε γίνεται με βάση τις συνθήκες- γλωσσικές και κοινωνικές- της εποχής τους, αλλά της εποχής του όποιου ιστορικού. Έτσι ο Κόκκινος (1998: 258-259) αναφέρει, ότι οι ιστορικοί του μεταμοντερνισμού καταλήγουν στο αδύνατο της συγγραφής της ιστορίας, αφού η νοηματοδότηση των φαινομένων γίνεται με τους γλωσσικούς όρους του πλαισίου αναφοράς του ιστορικού και όχι αυτού των ίδιων των γεγονότων. Οι ιστορικοί της περιόδου αυτής είχαν φτάσει δηλαδή στο συμπέρασμα, ότι η ιστορία έχει μεγαλύτερη σχέση με τη λογοτεχνία παρά με την επιστήμη.

Από την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση βασικών πτυχών της επιρροής του μεταμοντερνισμού στην ιστορική γραφή, γίνεται εμφανής ένας απόλυτος σχετικισμός, που φτάνει στο σημείο να ακυρώνει την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης της ιστορίας. Παρόλα αυτά, η άποψη του Bloch (1994: 83) ότι «το παρελθόν είναι ένα δεδομένο το οποίο τίποτα στο μέλλον δεν μπορεί να αλλάξει και η γνώση του είναι

κάτι προοδευτικό, το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μεταμόρφωσης και τελειοποίησης», δίνει ώθηση στους νέους ιστοριογράφους να αναδεικνύουν αδιάκοπα ανεξερεύνητες πλευρές του παρελθόντος, να τις ερμηνεύουν, ώστε τα πορίσματα της να γίνονται όλο και πιο χρήσιμα στην κοινωνική πρακτική. Κινητοποιεί τις δυνάμεις των σύγχρονων ιστορικών, ώστε να δώσουν απαντήσεις σε φλέγοντα ζητήματα της ιστορίας των κοινωνιών, η οποία χαρακτηρίζεται από περιόδους εικονικής σταθερότητας, αλλά και από πισωγυρίσματα, ρήξεις και τομές, με φορέα την ανθρώπινη πρακτική.

Κρίνεται όμως επιτακτικό κάθε φορά για τον αναγνώστη, να λαμβάνει υπόψη την κοινωνική θέση του φορέα της ιστορικής γνώσης, τη συνολικότερη τοποθέτηση του γύρω από κοινωνικά θέματα, ώστε κάθε φορά να εντοπίζει τις συγγραφικές του επιδιώξεις και από πού αυτές απορρέουν. Καθοριστικής σημασίας παράμετρος βέβαια κατά την ιστορική ανάγνωση, αποτελεί η απόκτηση εκ μέρους του αναγνώστη κριτικής θέασης των ιστορικών γεγονότων από τη σχολική ηλικία ακόμα, ώστε η ιστορική γνώση να προσεγγίζει όσο το δυνατόν περισσότερο τα ιστορικά γεγονότα και να μη γίνεται χειραγωγίσιμη.

Κεφάλαιο δεύτερο: Επιστημολογικά ζητήματα της ιστορίας

2.1 Δημόσια Ιστορία και Μνήμη

Η εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονες οικονομικές (οικονομικές κρίσεις), κοινωνικές (φτωχοποίηση των λαϊκών οικογενειών), πολιτικές (άνοδος νεοαζιιστικών μορφωμάτων) μεταβολές, ωθεί το σύνολο της κοινωνίας σε μια στροφή στην ιστορία. Οι πρωτόγνωρες καταστάσεις αυτές, οι οποίες δεν είναι προσωρινές αλλά έχουν και πιο μόνιμο χαρακτήρα, τα διλήμματα, οι συγκρούσεις που προκαλούν, κάνουν επιτακτική την στροφή αυτή. Οι άνθρωποι προσπαθούν να συσχετίσουν αυτό που τους συμβαίνει σήμερα, με ανάλογες καταστάσεις του «χθες», όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια, ώστε να οικειοποιηθούν μια αντίστοιχη πείρα των προγόνων τους. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται κατανοητή η όλο και μεγαλύτερη ενασχόληση με το αντικείμενο της ιστορίας, από το σύνολο της κοινωνίας, διαπιστώνεται η έκρηξη του φαινομένου της Δημόσιας Ιστορίας.

Σύμφωνα με τον Φλάϊσερ (2009: 24), Δημόσια Ιστορία αποτελεί, «ότι τριγύρω μας αφηγείται κάτι για το παρελθόν, ότι διακυβεύεται σε επίπεδο κοινής γνώμης, γύρω από κρίσιμα εθνικά και πολιτικά ζητήματα του παρελθόντος». Δημόσια Ιστορία δε νοείται μόνο το φαινόμενο αυτό καθεαυτό, αλλά η συστηματική μελέτη του, ώστε να γίνεται κάθε φορά η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής επιλογής για την ολόπλευρη κατανόηση του (Αθανασιάδης, 2015: 32). Η Δημόσια Ιστορία φιλοδοξεί, να εμπλέξει ουσιαστικότερα την ιστορική κοινότητα με τα μέσα παραγωγής και διάδοσης της ιστορικής γνώσης, να διακινήσει την ιστορική γνώση σε ευρύτερα ακροατήρια. Επιπλέον, μας αποκαλύπτει «τη διαλογική σχέση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, μιας και καθώς θέτουμε καινούργια ερωτήματα για το παρελθόν, παράλληλα προς εκείνα των πολιτικών επιστημών, ανατροφοδοτούμαστε στο παρόν, με νέα ιστορική γνώση» (Φλάϊσερ, 2009: 25). Όπως αναφέρει η Συριάτου (2011: 100), ο Φλάϊσερ αντιλαμβάνεται την ιστορία «ως μία συνεχή αναθεώρηση, δηλαδή αμφισβήτηση της κυρίαρχης κάθε φορά άποψης». Ο αναθεωρητισμός αυτός όμως, σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να στηρίζεται σε ατεκμηρίωτες καταγγελίες, σε διαστρέβλωση της πραγματικότητας.

Επιπλέον, η Δημόσια Ιστορία επωφελούμενη από την ανάπτυξη της τεχνολογίας, λειτουργεί ως μεσολαβήτρια ανάμεσα στην κοινή γνώμη και τους φορείς της επιστημονικής έρευνας. Αυτό το υλοποιεί, γεφυρώνοντας το χάσμα,

μεταξύ της συγκροτημένης επιστημονικής γνώσης και της βιωμένης εμπειρίας του ευρύτερου ακροατηρίου, ευαισθητοποιώντας το. Καθοριστικής σημασίας συμβολή της Δημόσιας Ιστορίας είναι ο «εκδημοκρατισμός» που προσφέρει στη γνώση, κάτι που το επιτυγχάνει με δύο τρόπους: Επιδιώκει να κατανοήσει και να αναδείξει τους οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς άξονες που προσδιορίζουν τη διαμόρφωση ευρύτερης ιστορικής κουλτούρας, ώστε ο κοινός αναγνώστης, να μη γίνεται εύκολα χειραγωγήσιμος σε οποιασδήποτε ιστορική σκοπιά. Επίσης μέσω της «από-επαγγελματοποίησης» της ιστορίας, καλλιεργεί την ανοχή στην ανάπτυξη διαφορετικών ερμηνειών για το παρελθόν. (Γαζή, 2002: 52-53)

Η ανάδυση του παρελθόντος στη δημόσια ζωή, μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και στην περίοδο που διανύουμε, αυτή η ανάδυση, προέκυψε πολλές φορές, μέσω ανεύρεσης οστών πολεμιστών, ανακάλυψης μαζικών ταφών, δημοσίευσης αποκαλυπτικών εγγράφων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η δυναμική αυτών των αναζητήσεων και διαπιστώσεων είναι τέτοια, που προκάλεσε, επαναλαμβανόμενα, σφοδρές συγκρούσεις τόσο σε επιστημονικό επίπεδο, όσο και στο σύνολο της κοινωνίας. Αν το ιστορικό γεγονός, θα χαρακτηριστεί ως είδηση, ή ως αντικείμενο ερμηνευτικών διαφοροποιήσεων, καθορίζεται από τις δημόσιες διαμάχες που προκύπτουν, με διάφορες αφορμές. Σε αυτό το έδαφος το επίκαιρο, κάθε φορά γεγονός, μεταβάλλεται σε ιστορικό και αντίστροφα (Φλάϊσερ, 2009).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια, να αναδείξει πως ένα μνημειώδες ιστορικό ζήτημα για την Ελλάδα, το «Όχι», προσεγγίζεται μέσα από τις σχολικές γιορτές. Το «Όχι» αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης και διαφορετικών ερμηνειών, τόσο στον επιστημονικό κύκλο, αλλά και συνολικότερα στην κοινωνία, εδώ και χρόνια. Από τη μία, επίσημα οι εκάστοτε κυβερνήσεις, κόμματα, κρατικοί φορείς και κρατικές εκδόσεις, εθνικιστικές οργανώσεις ομολογούν ότι το «Όχι» αποτέλεσε μια πατριωτική πράξη του Μεταξά, ο οποίος ήταν ένας γνήσιος λαϊκός ηγέτης και από την άλλη, επιστήμονες, πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, πλήθος εκδόσεων, ζωντανοί λαϊκοί αγωνιστές και οι μαρτυρίες τους να αντιπαραβάλλουν αυτή τη θέση, υποστηρίζοντας ότι το «Όχι» του Μεταξά, αποτέλεσε επί της ουσίας, να στη βρετανική πολιτική, δεν έχει καμία σχέση με το μεγάλο λαϊκό «Όχι», που ακολουθήθηκε με τη θυσία χιλιάδων Ελλήνων πραγματικών λαϊκών αγωνιστών, ότι το 1940 δεν υπήρχε εθνική ομοψυχία.

Ο δημόσιος χώρος, περιλαμβάνει εξίσου τις επαγγελματικές και μη επαγγελματικές εκδοχές της ιστορίας, τις γνωστικές αλλά και τις φαντασιακές

διαστάσεις της και αποτελεί ένα τεράστιο πεδίο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων (Γαζή,2002:50). Πολύ συχνά, ζητήματα σύγχρονης ιστορίας, αξιοποιούνται από πολιτικούς, εθνικούς, πολιτιστικούς αλλά και αθλητικούς φορείς, για να νομιμοποιηθούν και να δικαιωθούν, είτε για την καταδίκη των αντιπάλων τους, αξιοποιώντας πληροφορίες, που βρίθουν αντιεπιστημονικότητας (Φλάϊσερ, 2009: 29). Σαν επακόλουθο, πολλές φορές, παρουσιάζονται πράξεις φανατισμού(π.χ. κάψιμο βιβλίων δημοτικιστών το 1920), δηλαδή «μια πνευματική κατάσταση που αποτελείται από μισαλλοδοξία, μίσος απέναντι στον υποτιθέμενο εχθρό, καθώς και δικαιολογίες για αυτήν την επιθετικότητα» (Κουλούρη, 1996: 145). Βασική κατηγορία άκρατου φανατισμού, σε συνθήκες παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και όξυνσης των οικονομικών αντιθέσεων ανάμεσα στα κράτη, αποτελεί ο σωβινισμός. Η Δημόσια Ιστορία έχει τέτοια δυναμική, όπου «είναι ικανή να θεμελιώνει ή και να κλονίζει συλλογικές ταυτότητες» (Φλάϊσερ. 2009: 25).

Ο Rolf Torstendahl (όπως αναφέρεται στο Γαζή, 2002: 51) αναφέρει ότι, η ιστορία δηλαδή, «βρίσκεται διχασμένη ανάμεσα στις λογικές της μνήμης και στις επιταγές της επιστημονικής γνώσης». Ενώ ο Αθανασιάδης (2015: 19) συμπληρώνει ότι, η συγκρότηση της ιστορικής αφήγησης προκύπτει πλέον από την παράλληλη διαχείριση και ανασύνθεση του παρελθόντος, από τη συνάντηση της ακαδημαϊκής έρευνας με την μνήμη και την αυτοκατανόηση των υποκειμένων. Αξίζει να τονιστεί, ότι η διάχυση της Δημόσιας Ιστορίας στη Γαλλία προκάλεσε ανησυχίες, που ώθησαν το 2005, ιστορικούς της χώρας, να δημιουργήσουν την «Επιτροπή επαγρύπνησης για τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας». Με αυτόν τον τρόπο έκριναν ότι θα αντιμετώπισουν την «εργαλειοποίηση» της ιστορίας και τη μονοπώληση της σε μέσο πολιτικής διαπάλης (Αβδελά, 2014).

Αυτή η στροφή στην ιστορία λοιπόν, δε γίνεται πολύ συχνά με «επιστημονικά κριτήρια» τα οποία είναι ανεξάρτητα από οποιαδήποτε επιρροή του γύρω κόσμου και ανεξάρτητα από τη θέση, τη σκοπιά, τους στόχους, που υπηρετεί όποιος αποφασίζει να ασχοληθεί με αυτή. Η Αβδελά (1998: 104) σημειώνει πως πολλές φορές «η ιστορία, καταλήγει να ταυτίζεται με την συλλογική μνήμη, τη συλλογική επίγνωση του παρελθόντος». Αλλού υπογραμμίζει, στο έδαφος που η ιστορική μεθοδολογία ταυτίζεται με την ανακάλυψη γεγονότων, στις δημόσιες χρήσεις της, η ιστορία όλο και ταυτίζεται με τη μνήμη (Αβδελά, 2014). Καθοριστικός παράγοντας στην εδραίωση αυτής της ταύτισης, αποτελεί ο ιδεολογικός χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο αλλά και δράσεις εντός και εκτός σχολείου, όπως ο

εορτασμός των επετείων και οι επισκέψεις σε συγκεκριμένα μνημεία. Η Αβδελά (1998: 104) καταλήγει, ότι «η ιστορική αφήγηση καταντάει να περιλαμβάνει μόνο μνήμες που ενισχύουν την εθνική συνείδηση και όχι το σύνολο των ιστορικών γεγονότων, που συντελούν καθοριστικά στην επιστημονική κατανόηση ενός ιστορικού ζητήματος». Εκ του αποτελέσματος, η Αποστολίδου (2017) διαπιστώνει, ότι «η συνειδητοποίηση των αντιφάσεων στις ιστορικές ερμηνείες εξαρτάται από τη βαθιά γνώση του παρελθόντος αυτού καθαυτού, ενώ η επιφανειακή γνώση του παρελθόντος απαλείφει τελικά τις αντιφάσεις, το ίδιο και τις αντιπαραθέσεις».

Η ενασχόληση του κάθε ιστορικού επιστήμονα με το ιστορικό γεγονός, γίνεται δυνατή χάρη στην προ-του ιστορικού σημείωση του κόσμου και πριν από αυτήν την ενασχόληση, το άμορφο συνεχές του παρελθόντος, έχει ήδη συγκροτηθεί σε ιστορία. Χαρακτηριστικά ο Λιάκος (2007: 97) αναφέρει, πως «ανάμεσα στον ιστορικό και στις άπειρες στιγμές του παρελθόντος, παρεμβαίνουν οι κοινωνικοί μηχανισμοί παραγωγής της μνήμης, οι οποίοι συνίστανται ταυτόχρονα από τη συλλογική λήθη και μνήμη». Αυτό σημαίνει ότι η ιστορική έρευνα που διεξάγεται είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικό γίνεσθαι, δεν σηματοδοτείται από το μικρόκοσμο του ιστορικού, ή όπως καταλήγει ο Λιάκος (2007: 101), η «ιστορία αποτελεί μια κοινωνική λειτουργία, από την άποψη της προσημείωσης».

Βέβαια η λειτουργία της προσημείωσης διευρύνεται στο σύνολο της κοινωνίας. Ο Φλάϊσερ (2009: 26) ομολογεί, ότι οι κοινωνικές και εθνικές ομάδες και έχουν μια δεδομένη γνώμη, δηλαδή άμεσες ή έμμεσες μνήμες για άλυτα ιστορικά ζητήματα, όπου οι πρόγονοι στη διαμόρφωσή τους είχαν καθοριστική επίδραση, με αποτέλεσμα συναισθήματα να παίζουν κεντρικό ρόλο δρομολόγησης των αντιδράσεων τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι, στο πλαίσιο της μεταβίβασης της μνήμης, από γενιά σε γενιά, επινοήθηκε ο όρος «μετά-μνήμη» (Δρομπούκη, 2014).

Η μνήμη αποτελεί ένα καθοριστικό στοιχείο συγκρότησης και διατήρησης ταυτοτήτων. Κύρια λειτουργία της μνήμης αποτελεί η ανάκληση όλων των παρελθουσών αντιλήψεων, που είναι ανάλογες με την παρούσα αντίληψη, η υπενθύμιση αυτού που είχε προηγηθεί και αυτού που ακολούθησε και να μας υποδεικνύει την πιο κατάλληλη απόφαση (Bergson, 2013). «Η μνήμη ενός έμβιου όντος, μετρά και τη δύναμη της δράσης του πάνω στα πράγματα και δεν είναι μόνο ένας διανοητικός παράγοντας» (Bergson, 2013: 258). Τα κοινά βιώματα, οι κοινές μνήμες σφυρηλατούν στενούς δεσμούς ανάμεσα στους ανθρώπους. Όταν οι άνθρωποι νιώσουν ότι αυτή η κοινή τους ταυτότητα μπορεί να θιχτεί, με οποιοδήποτε τρόπο,

αντιδρούν για να την επανακτήσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η όλη διαδικασία που εκτυλίσσεται γύρω από την ονοματολογία των Σκοπιών και η αντίδραση μερίδας του ελληνικού πληθυσμού. Ιδίως σε μικρές κοινωνίες, η παράδοση αποτελεί πυρήνα συνοχής, ενώ σε σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί πολλές φορές εμπόδιο για την κοινωνική εξέλιξη και πρόοδο, με εμφανή τα σημάδια νοσταλγίας του παρελθόντος που τίθεται σε κίνδυνο στο παρόν (Tosh, 2010: 13).

Ο ορισμός της συλλογικής φύσης της μνήμης ανήκει στον Halbwachs. «Η μνήμη δεν είναι βίωμα αλλά μια ορθολογική κατασκευή του παρελθόντος με στοιχεία και πλαίσια που ενυπάρχουν στη συνείδηση της ομάδας» (Halbwachs, 2013: 14). Η συλλογική μνήμη λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν και ενδυναμώνει τους δεσμούς με αυτό. Σύμφωνα με τη Δρομπούκη (2014), αφορμή για την έκρηξη της μνήμης στάθηκε, η σύγκρουση που δίχασε την κοινή γνώμη στα τέλη της δεκαετίας του '80 στη Γερμανία, σχετικά με τις πολλαπλές ερμηνείες για τις αιτίες της απήχησης του Εθνικοσοσιαλιστικού Γερμανικού Κόμματος(NSDAP).

Το γεγονός ότι η μνήμη, λειτουργεί συνήθως ασυνείδητα, την κάνει πιο εύκολα χειραγωγίσιμη σε σχέση με την ιστορική επιστήμη. Το περιεχόμενο της μνήμης αποτελεί πεδίο σφοδρής αντιπαράθεσης των αντιτιθέμενων κοινωνικών τάξεων. Σύμφωνα με την Αβδελά (1998), κάθε κοινωνική ομάδα που βρίσκεται στην εξουσία, προσπαθεί να κατευθύνει το περιεχόμενο της μνήμης, να το αξιοποιήσει για της πολιτικές στοχεύσεις της. Η θεσμική μνήμη εκφράζεται μέσα από νομοθετικά κείμενα, σχολικά εγχειρίδια και τις μνημονικές πρακτικές (Δρομπούκη, 2014: 99). Σε αυτά τα πλαίσια, αναδεικνύονται μνήμες που ταιριάζουν στην επίσημη και κυρίαρχη αφήγηση. Βασικές κινήσεις που πραγματοποιεί, είναι η πολλαπλασιαστική θέσπιση νέων ιστορικών επετείων, η κατασκευή μνημείων, η ίδρυση μουσείων και επιστημονικών ιδρυμάτων, αλλά και η πρόκληση και επωφελής διαχείριση συμβολικών συγκρούσεων για την ιστορία στο δημόσιο χώρο, με διάυλο τα Μ.Μ.Ε. Δηλαδή δεν την ενδιαφέρει να αναδείξει αυτό που έγινε με επιστημονική επάρκεια, αλλά την ενδιαφέρει να ελέγξει τι μαθαίνουν οι άνθρωποι, τι θεωρούν και τι πιστεύουν ότι έγινε στο χθες. Η χειραγώγηση της συλλογικής μνήμης αποκαλύπτεται καλύτερα, μέσα από τα κενά και τις σιωπές της ιστορίας, που προβάλλονται στην καταγραφή της.

Η χειραγώγηση της συλλογικής μνήμης συντελεί στη λήθη. Ο Λιάκος (2007: 97) σημειώνει ότι τα ιστορικά γεγονότα που δε συμπεριλαμβάνονται στη συλλογική

μνήμη δε γίνεται να ξεχαστούν παρά μόνο, επιλέγεται η αποσιώπησή τους και η απόθεση τους από τη μνήμη. Υπό αυτό το πρίσμα γίνεται κατανοητή η θέση του Halbwichs (2013: 13), ότι «η ατομική μνήμη ανακαλείται μονάχα στο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται». Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα πολύ σημαντικές πτυχές της ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας όπως π.χ. Μικρασιατική Καταστροφή να παρακάμπτονται, εξαιτίας της έγερσης τραυματικών εμπειριών για ένα μεγάλο κομμάτι του ελληνικού λαού.

Βέβαια αξίζει να σημειωθεί, η άποψη της Δρομπούκη (2014: 94) ότι, η έννοια συλλογική μνήμη καταλήγει να αποδίδει την ποικιλία των ατομικών συμπεριφορών, μέσα σε ένα πολύ γενικό συλλογιστικό πλαίσιο. Συνεχίζει, η μνήμη οφείλεται να κατανοείται, ως ένα πολιτιστικό φαινόμενο. Η πολιτισμική μνήμη δομείται μέσα από δημόσια ενεργήματα μνήμης. Η πολιτιστική μνημόνευση, σε αντίθεση με τη βιωματική, αποτελεί μια διαδικασία, που λαμβάνει μέρος στο παρόν, μέσα από διαρκείς αναδιαπραγματεύσεις του παρελθόντος. Βασική διαδικασία παραγωγής πολιτισμικής μνήμης, αποτελούν οι μνημονικές πρακτικές, όπου η επιτυχία τους έγκειται στη δημιουργία μιας ζωντανής σχέσης με το παρελθόν (Δρομπούκη, 2014: 92).

Βασική πλευρά έκφρασης της συλλογικής μνήμης αποτελούν τα μνημεία, όπου τείνουν να ενσωματώνονται στην καθημερινότητα του λαού. Σύμφωνα με την Ρεπούση (2014: 99), «το μνημείο αποτελεί εργαλείο για να οδηγηθούμε στους τρόπους, μέσα από τους οποίους διαμορφώνεται η ιστορική νοοτροπία, προσλαμβάνεται και κατανοείται το παρελθόν, ομογενοποιείται η μνήμη». Η έννοια του μνημείου μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο. Σύμφωνα με την Ρεπούση (2014: 91), παραδοσιακά, η έννοια του μνημείου διαμορφώνεται σε τέσσερις βασικές επιλογές: Η πρώτη σχετίζεται με τις κύριες ιστοριογραφικές πρακτικές, η δεύτερη με τη δημιουργία του έθνους-κράτους, η τρίτη με την ιδέα της καταγωγής του σύγχρονου κράτους από την Αρχαία Ελλάδα, η τέταρτη με το ιδεολόγημα της συνέχειας του ελληνισμού και τη στροφή του ελληνικού πολιτισμού στο χριστιανισμό.

Μνημεία, όπου η παρουσία τους ταυτίστηκε με την επίσημη μνημειακή πολιτική των κρατών, που συμβάλλουν στη συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, αποτελούν τα «πατριωτικά- εθνικά μνημεία». Η ύπαρξη τους νομιμοποιείται, στο όνομα των εθνικών αξιών που προάγουν. Τα μνημεία αυτά παριστάνουν πρόσωπα, που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εθνική πραγμάτωση. Είναι έκδηλο ότι χαράζουν συγκεκριμένες εθνικές και έμφυλες αναπαραστάσεις. Σημαίνοντας αποτελεί ο χώρος

που βρίσκονται, με τις πλατείες, τις εκκλησίες, τα προαύλια σχολείων, να αποτελούν κύρια μέρη παράστασης τους. (Ρεπούση, 2004: 96-99)

Ωστόσο, η έννοια του μνημείου στις μέρες μας, διευρύνει τη σημασία της σε κατευθύνσεις, οι οποίες τείνουν να εντάξουν στη μνημειακή σήμανση, κάθε υλικό και άυλο ίχνος της ανθρώπινης δραστηριότητας. Χαρακτηρίζεται από υπέρβαση του ελιτίστικου χαρακτήρα της, η εννόηση του μνημείου λαμβάνεται πλέον, στο πλαίσιο του περιβάλλοντος χώρου, προσπέραση του εθνικού χαρακτήρα του μνημείου και έμφαση στην ανάγκη μια παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς (Ρεπούση, 2004: 93). Ο παραπάνω επαναπροσδιορισμός της έννοιας του μνημείου, θα μπορούσε να συμβάλλει με τη σειρά του, στο σχηματισμό συλλογικών μνημών μη επιβεβλημένων από τα πάνω. Ο βαρυσήμαντος αυτός στόχος μπορεί να επιτευχθεί, με τη συγκρότηση, κριτικής επεξεργασίας των δημόσιων μνημών από τα άτομα, σε όλους του τομείς της κοινωνικοποίησης τους και πόσο μάλλον μέσα στο σχολείο.

Η μνήμη, εκτός από την έκφραση της μέσω των μνημείων, διατηρείται ζωντανή μέσα και από τις τελετές. «Οι τελετές παίζουν καθοριστικό ρόλο ώστε να ανακληθούν τα γεγονότα στην μνήμη» (Δρομπούκη, 2014: 98). Έτσι και στο συγκεκριμένο συγκρουσιακό, ιστορικό ζήτημα, το οποίο μελετάει και αυτή εργασία, είναι χαραγμένο στη μνήμη του ελληνικού λαού, σε πολύ μεγάλο βαθμό, μέσα από τους μεγαλειώδεις εορτασμούς που το ακολούθησαν και λαμβάνουν μέρος, έως και τις μέρες μας.

2.2 Συγκρουσιακά ζητήματα και τραύματα

Η χειραγώγηση της συλλογικής μνήμης, αποτρέπει το «κομματίασμα» της, που συντελείται μέσω της έγερσης συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων. Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τον όρο ‘συγκρουσιακό’ (controversial), ορισμένοι από τους οποίους είναι οι εξής, όπως τους απαριθμεί ο Μαυροσκούφης (2015: 121-122): «Συγκρουσιακό θέμα θεωρείται εκείνο για το οποίο ένας αριθμός ανθρώπων επιχειρηματολογεί σχετικά μ’ αυτά, χωρίς να καταλήγει σε αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα(...) πρόκειται για ένα θέμα για το οποίο δεν υπάρχει καμιά καθιερωμένη ή καθολικά αποδεκτή άποψη». Επιπλέον, «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».

Ο Levinson (όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης, 2015: 122) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά, που διέπουν όλους τους ορισμούς των συγκρουσιακών ζητημάτων ως εξής:

- Οι εμπλεκόμενοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις οι οποίες προβάλλονται στις αντίθετες απόψεις τους για ένα ζήτημα

- Ο αριθμός των εμπλεκόμενων ανθρώπων ή ομάδων είναι μεγάλος

- Τα τεκμήρια δεν βοηθούν στην επίλυση της διαμάχης γύρω από το θέμα

Η Λεμονίδου (2010: 203), αξιοποιώντας τη γαλλική βιβλιογραφία, χρησιμοποιεί τον όρο «κοινωνικά επίμαχα ζητήματα» για να περιγράψει ζητήματα στα οποία «υπάρχουν συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων, είναι φορτισμένα με συναισθήματα και συχνά πολιτικά ευαίσθητα και τα διακυβεύματά τους είναι σημαντικά για το παρόν και το κοινό μέλλον μιας κοινωνίας». Ένα κοινωνικά επίμαχο ζήτημα είναι τριπλά συγκρουσιακό από κοινωνική άποψη. Σύμφωνα με τη Λεμονίδου (2010: 204), είναι επίμαχο:

- Για την κοινωνία μιας και συχνά προκαλεί διενέξεις και αντιπαραθέσεις στο δημόσιο χώρο.

- Ως προς τις επιστήμες. Προκαλεί συγκρούσεις στη «σφαίρα» των ειδικών επιστημόνων.

- Σε ότι αφορά τις σχολικές γνώσεις. Δάσκαλοι και μαθητές πολλές φορές νιώθουν αμηχανία στην προσέγγιση τους.

Σύμφωνα με τον Strandling (2001), όλα τα ιστορικά ζητήματα είναι αμφιλεγόμενα, μιας και υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με το τι συνέβη και γιατί. Τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που διχάζουν κοινωνικά, είναι συνήθως και επίμαχα. Κάποια κοινωνικά επίμαχα ζητήματα αποτελούν τα εγκλήματα πολέμου, η παραβίαση ανθρώπινων δικαιωμάτων, οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις, θρησκευτικοί διωγμοί, γεγονότα που σημάδεψαν τον αιώνα που μας πέρασε. Τα κοινωνικά επίμαχα γεγονότα είναι ευαίσθητα ζητήματα, γιατί σχετίζονται με συγκεκριμένες οδυνηρές, τραγικές, διχαστικές στιγμές του παρελθόντος μιας χώρας και υπάρχει ο φόβος ότι μια επαναφορά τους στο προσκήνιο, μπορεί να αναζωπυρώσει παλιές κόντρες και πληγές (Strandling, 2001: 102). Από την άλλη, όλα τα ευαίσθητα ζητήματα δεν είναι συγκρουσιακά. Για να χαρακτηριστούν κατά αυτόν τον τρόπο, θα πρέπει να

προκαλούν ή να αντικατοπτρίζουν βαθύτερες διαιρέσεις της κοινωνίας που πυροδοτούνται από αυτά.

Τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα έχουν συνέπειες στο παρόν και γι' αυτό εμφανίζονται στις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας. Εμφανίζονται ως συγκρούσεις ανάμεσα στην ιστορική μνήμη, που συγκροτείται μέσω της επιστημονικής έρευνας και τη συλλογική μνήμη, που σχηματίζεται από τους κυρίαρχους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Πολλά συγκρουσιακά ζητήματα, όπως το Ολοκαύτωμα, προκαλούν τραυματικές αναμνήσεις, στο σύνολο των ομάδων μιας κοινωνίας, με αποτέλεσμα όπως προαναφέρθηκε, να παρακάμπτονται.

Σε αυτό το έδαφος κατανοείται η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν και τα τραυματικά γεγονότα. Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007: 225), το τραύμα αποτελεί «ένα από τα κύρια πεδία σχηματισμού ιστορικής συνείδησης, επειδή κινητοποιεί τις διανοητικές δυνάμεις για την κατανόηση του και δεν μπορεί να νοηθεί ξέχωρα από το ψυχικό παράγοντα». Ο LaCapra (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος, 2010: 19) έχοντας ως σημείο εκκίνησης τη φροϋδική θεωρία, ορίζει το τραύμα ως «μια βιωματική εμπειρία διαμελισμού του υποκειμένου, εξάρθρωσης του εαυτού, που δημιουργεί υπαρξιακά ρήγματα». Τα τραυματικά γεγονότα ανακαλούνται ασυνείδητα, από άλλα συμβάντα και προκαλούν παρόμοιες αντιδράσεις με το αρχικό συμβάν που προξένησε το τραύμα. Από την οπτική γωνία των νευροεπιστημών, τα τραύματα χαρακτηρίζονται από έντονα συναισθήματα άγχους, τα οποία αναστέλλουν νοητικές λειτουργίες και το άτομο δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί.

Η επιστημονική κοινότητα, παρόλη τη «σύνθετη» φύση των τραυματικών εμπειριών, καταλήγει ότι υπάρχει «αντίδοτο» στην «εξάρθρωση του εαυτού», που μπορούν να προκαλέσουν. Αν το τραύμα ιστορικοποιηθεί, μπορεί να αποτελέσει πηγή ιστορικής συνείδησης. Επομένως λύση για κάθε δημοκρατική χώρα δε θα πρέπει να είναι η απόσυρση τραυματικών γεγονότων από τη συλλογική μνήμη, αλλά η ιστορικοποίησή τους, η τοποθέτησή τους στα ιστορικά τους συμφραζόμενα, με κύριο σκοπό την κατανόηση και την επούλωση τους.

Η παραπάνω ιστορικοποίηση των τραυματικών εμπειριών, σύμφωνα με τον La Capra (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος, 2010: 21-22), μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: η πρώτη ονομάζεται 'acting out' («βιώνοντας ξανά το γεγονός») και περιγράφει την αδυναμία ικανοποιητικής αντιμετώπισης του τραυματικού γεγονότος με την ταυτόχρονη επαναλαμβανόμενη βίωση των δυσάρεστων εμπειριών,

οδηγώντας στην κυριαρχία του τραυματικού παρελθόντος στο παρόν. Επομένως καθίσταται αδύνατη η οποιαδήποτε κριτική στάση απέναντι στο τραύμα.

Η δεύτερη μορφή, υπό το όνομα ‘working through’ («προσπαθώντας να ξεπεραστεί»), αναφέρεται στην πολυπρισματική επεξεργασία του τραυματικού γεγονότος, μέσω της κριτικής αποστασιοποίησης του. Αυτή η μορφή συντελεί στην ελεγχόμενη επεξεργασία του τραυματικού γεγονότος. Παρόλα αυτά η διεργασία του “working through”, δεν μπορεί να συντελεστεί ποτέ πλήρως με αποτέλεσμα πολύ συχνά να επιστρέφει στο “acting out”. Σύμφωνα με τον Novick (2001: 2), το τραύμα έχει την τάση να επανέρχεται στη συνείδηση και στη μνήμη, παρόλη την καταστολή ή επεξεργασία που μπορεί να έχει υποστεί.

Το συνεχώς, λοιπόν αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ιστορία από το σύνολο της κοινωνίας, είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί από μια αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική, όπου τα συγκρουσιακά ζητήματα και οι τραυματικές εμπειρίες δε θα παρακάμπτονται, αλλά θα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Μέσω της ιστορικοποίησης τους, μπορούν να γίνουν εργαλείο για τη διαμόρφωση κριτικής ιστορικής συνείδησης και κατανόησης, δύναται να εξαλειφθούν οι δυσχερείς επιρροές τους. Η θεμελίωση μιας γνώσης είναι ικανή να χτίσει μια «αληθινή μνήμη», όπου Ιστορία και μνήμη διασταυρώνονται και αλληλοτροφοδοτούνται αλλά δεν πρέπει να ταυτίζονται.

2.3 Σχολική ιστορία και ιστορικοί επέτειοι

Από την στιγμή που σε μια σειρά χώρες του κόσμου, επικράτησαν και εδραιώθηκαν οι καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής (19^{ος} αιώνας), ιδρύθηκαν κράτη, όπως και το ελληνικό, βαρύνουσα σημασία για αυτά κατέλαβε, η συγκρότηση στο λαό του κάθε κράτους, εθνικής ταυτότητας. Καθοριστικό ρόλο σε αυτόν το στόχο έπαιξε η εκπαίδευση και βέβαια τα γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών, που είναι κατά βάση υπεύθυνα, για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Σε αυτά τα πλαίσια εγείρει τεράστιο ενδιαφέρον, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές στοχεύσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η χρησιμοποίηση του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο. Η ιστορία, μεταξύ άλλων μαθημάτων, στο εκπαιδευτικό σύστημα προάγει εκείνα χαρακτηριστικά που

συγκροτούν την εθνική ταυτότητα, το κοινό ιδίωμα, συγκεκριμένα εδαφικά όρια και κοινές ιστορικές μνήμες. (Αβδελά, 1997: 34)

Η διδασκαλία της ιστορίας για πρώτη φορά ως αυτόνομο μάθημα του δημοτικού σχολείου, περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα του 1881(Γκόλια, 2006: 127). Μέχρι και τις μέρες μας, βασική επιδίωξη του σχολείου είναι, να τονίζει την ιστορική συνέχεια του έθνους. Όπως τονίζει και η Αβδελά (1997: 27), βασικός προσανατολισμός του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο, αποτελεί η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της αγάπης στα δημοκρατικά ιδεώδη, μέσα από την αντίστοιχη επιλογή ιστορικών γεγονότων και ερμηνειών. Ενώ ο Μονιότ (2011) αναφέρει ότι οι διδακτικοί σκοποί της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο συνοψίζονται ως εξής: η ιστορία λειτουργεί σαν κατευθυντήριο γραμμή για τις πράξεις και τις σκέψεις μας, αποτελεί μηχανισμό συγκρότησης συλλογικής ταυτότητας και τοποθετεί στον χρόνο τα γεγονότα που δημιούργησαν το παρόν. Βέβαια από το 1970 και έπειτα, εμφανίζεται μια ευρεία κίνηση γνωστή ως «Νέα Ιστορία», σε μια σειρά ευρωπαϊκές χώρες, που τείνει να «αποτινάξει» το περιεχόμενο της παραδοσιακής ιστορίας με την ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη και την εστίαση στα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα. Είναι εποχή όπου «παιδαγωγοί της ιστορίας άρχισαν να βλέπουν την ιστορία και το ρόλο του ιστορικού πιο κριτικά εστιάζοντας στην ιστορία ως κατασκευή» (Αποστολίδου, 2017). Αυτή η κίνηση περιγράφει την παραδοσιακή ιστορία, ως ένα διανοητικό υποπροϊόν της νεωτερικότητας και οι ισχυρισμοί της, ότι παράγει γνώση μέσω της αφήγησης θεωρείται αστήρικτη (Husbands, 2004).

Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2010: 14), στις μέρες μας, ο παροντισμός αποτελεί το κύριο καθεστώς ιστορικότητας, γεγονός που έχει σαν συνέπειες, είτε την εργαλειοποίηση του παρελθόντος, είτε την αδιαφορία γι αυτό, τη λήθη. Πτυχή του κυρίαρχου παροντιστικού καθεστώτος, αποτελεί η διαπιστωμένη άποψη των μαθητών, ότι κάθε τι και νεότερο πρόοδος, οπότε απορρίπτονται το παρελθόν (Κόκκινος, 2010: 15). Σαν επακόλουθο, εμφανίζεται η αδυναμία να κατανοήσουν συγκρουσιακά και τραυματικά ζητήματα, όπως το Ολοκαύτωμα.

Τέτοια ζητήματα αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι καθημερινά. Γι' αυτό το λόγο, θεωρείται από παιδαγωγική άποψη απαραίτητη η εκπαίδευση των παιδιών στην κατανόηση των αντιφάσεων και των αντικρουόμενων οπτικών και ερμηνειών, καθώς θα έρθουν στο μέλλον αντιμέτωπα με τέτοιου είδους προβλήματα, τα οποία θα πρέπει είτε να επιλύσουν είτε τουλάχιστον να τα αντιμετωπίσουν λαμβάνοντας τις καλύτερες αποφάσεις. Η εισαγωγή των συγκρουσιακών και τραυματικών γεγονότων στην

εκπαίδευση, δύναται να συντελέσει καθοριστικά, στη διαμόρφωση από μέρους των μαθητών, πραγματικής ιστορικής γνώσης, συνάμα με την κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον Moniot (2011: 321), η κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης, γίνεται δυνατή, υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

α) Εάν το φάσμα των ιστορικών περιόδων, των πολιτισμών και των εθνικών ιστοριών που εξετάζονται έχει τη μεγαλύτερη δυνατή ευρύτητα.

β) Εάν η διδασκόμενη ύλη περικλείει το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

γ) Εάν προσφεύγουμε συστηματικά στη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία ιστορικών πηγών, μεθόδων.

δ) Εάν γνωρίζουμε σε βάθος το νοητικό επίπεδο και τη ψυχολογική κατάσταση του μαθητή.

ε) Εάν παρέχουμε στο μαθητή τη δυνατότητα ανάληψης των πρωτοβουλιών.

Βέβαια το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο είναι συγκεντρωτικό, επιβαρύνει τον παραπάνω στόχο. Είναι χαρακτηριστικό, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, εφοδιάζει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με ένα και μόνο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο, φέρεται να παρουσιάζει τη μόνη αλήθεια. Εκτός από το κυρίαρχο παροντιστικό καθεστώς ιστορικότητας η διαχείριση των επίμαχων ζητημάτων στη τάξη, περιλαμβάνει κι άλλες δυσκολίες, που έχουν να κάνουν με την αντίσταση των εκπαιδευτικών, την κυρίαρχη ιδεολογία και τον εθνικισμό που περικλείει τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων στο σχολείο, την πολιτική ορθότητα που στο όνομα της οι διαφορετικές οπτικές παραμερίζονται, η συναισθηματική φόρτιση που προκαλούν, η μικρή ηλικία των μαθητών (Κόκκινος, 2010: 27-28). Η ίδια η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας, άρα η ιστορική σκέψη θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές στη ζωή, στην πράξη, κατά συνέπεια η ιστορική γνώση αυτή καθ' αυτή δεν επαρκούσε, έπρεπε να βρίσκει και την εφαρμογή της. Οι παιδαγωγοί της ιστορίας αναφέρονταν στην ανάγκη συνάφειας του μαθήματος της ιστορίας με τους μαθητές, τα ενδιαφέροντα και τη ζωή τους. Αυτό είναι δυνατό μόνο όταν τα συγκρουσιακά ζητήματα δεν προσπερνώνται στο μάθημα της ιστορίας, στο σχολείο.

Οι τραυματικές εμπειρίες και τα αντιθετικά βιώματα, που μπορεί να προκαλέσει η ενασχόληση των μαθητών με συγκρουσιακά και τραυματικά γεγονότα, μπορούν να μετριαστούν σύμφωνα με τον Strandling (2001: 106), μέσω των ακόλουθων στρατηγικών:

- Στρατηγικές μείωσης: Όταν ένα ζήτημα αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευαίσθητο, ή υπάρχει πόλωση μέσα στην τάξη, παρουσιάζεται ως λύση η μετρίαση της έντασης.

- Στρατηγικές αντιστάθμισης: Εφαρμόζονται όταν μέσα στη σχολική τάξη υπάρχει ομοφωνία, ή η πλειοψηφία τάσσεται εναντίον της μειοψηφίας.

- Στρατηγικές ταύτισης: Εφαρμόζονται ως «αντίδοτο» στις προκαταλήψεις που μπορούν να εμφανίζουν οι μαθητές.

- Στρατηγικές Διερεύνησης: Όταν ο δάσκαλος σκοπεύει πέρα από την κατανόηση του ζητήματος, στην ανάπτυξη των αναλυτικών ικανοτήτων μαθητών.

Παρά τις δυσκολίες όμως, η παιδαγωγική σημασία της ένταξης των συγκρουσιακών ζητημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι τεράστια και αποτελεί πεδίο συνεχούς έρευνας ιδίως στο εξωτερικό. Εκτός από τη συγκρότηση κριτικής ιστορικής σκέψης, σύμφωνα με τα πορίσματα των Harwood και Hann και του Hess (όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης, 2015: 125), η διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων στις μαθητικές αίθουσες, συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν θετικότερες πολιτικές στάσεις, εντείνει την πολιτειότητα τους. Δηλαδή μέσω της προβληματικής που θέτει κάθε ιστορικό γεγονός, οι μαθητές μαζί με την καθοριστική βοήθεια του δασκάλου, συμβάλλουν να ιστορικοποιηθεί ένα αντιθετικό βίωμα, γεγονός που είναι καθοριστικό ώστε να εφοδιαστούν με δεξιότητες μελέτης και επίλυσης συγκρούσεων, συνολικότερα στην καθημερινότητα τους.

Στη σχολική αίθουσα η ιστορικοποίηση των συγκρουσιακών ζητημάτων, είναι καθοριστική αφού η εξοικείωση και η τριβή των μαθητών με τέτοια ζητήματα, «αποδυναμώνει» την αποφυγή στη λήθη για κάποια ιστορικά γεγονότα (Κόκκινος, 2015:18-19). Επίσης η εισαγωγή των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων μέσα στην τάξη και η επιστημονική αντιμετώπιση τους, συμβάλουν στη συγκρότηση δημοκρατικών συνειδήσεων των μαθητών, που σέβονται τη γνώμη του άλλου, χωρίς να κρίνουν τον εαυτό τους σαν φορέα της μόνης και αδιαπραγμάτευτης αλήθειας. Η μη εισαγωγή των συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική αίθουσα από την άλλη, μετατρέπει το δάσκαλο, σε διαχειριστή ασύνδετων πληροφοριών και ιστορικών γεγονότων.

Έτσι λοιπόν, όπως αναφέρει ο Seixas (όπως αναφέρεται στο: Κόκκινος, 2010: 18), η ιστορική παιδεία έχει νόημα, μόνο μέσα από την πολυπρισματική σύγκριση των ιστορικών πηγών, των μεθοδολογικών οπτικών και των ερμηνευτικών εκδοχών, και των κοινωνικών και ιδεολογικοπολιτικών χρήσεων του παρελθόντος. Ο δάσκαλος

πρέπει να δώσει ζωή στο υλικό της Ιστορίας, να το συμπληρώσει, να το φωτίσει απ' όλες τις μεριές. Να οδηγήσει το παιδί όχι μόνο να το μάθει, αλλά να σκεφτεί πάνω στο ιστορικό υλικό και να το κρίνει. Να το κάνει ικανό να γενικεύει, να του μάθει τις αιτίες και της ατομικής και της συλλογικής πράξης και τα αποτελέσματα που σηματοδοτεί.

Βέβαια για να καταστεί δυνατή η παιδαγωγική αξιοποίηση των συγκρουσιακών ζητημάτων, απαιτείται αυτή η συμφιλίωση με το επίμαχο παρελθόν να μην πραγματοποιείται μόνο μέσα στην τάξη, αλλά συνολικά σε όλες τις δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας. Το σχολείο δηλαδή δεν είναι αποκομμένο από τις συνολικότερες λειτουργίες της κοινωνικής πολιτικής ενός κράτους, αλλά η πρόοδος των εκπαιδευτικών διαδικασιών κινείται ευθύγραμμα με τη συνολικότερη κοινωνική πρόοδο.

Παρόλη όμως την διαφωτιστική επίδραση που μπορεί να έχει η εισαγωγή των επίμαχων ζητημάτων στη σχολική ιστορία, η έμπρακτη αξιοποίηση τους βρίσκει πολύ επιφυλακτικούς και ανέτοιμους τους καθηγητές ιστορίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ελάχιστα είναι τα σημάδια αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών από τους παραδοσιακούς στόχους του μαθήματος, κάτι που αποδεικνύεται και από τα πορίσματα των παρακάτω ερευνών. Στην έρευνα των Borne & Garcia (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 32) διαπιστώνεται η εξάρτηση των εκπαιδευτικών από τη γραμμική αναπαράσταση της ιστορικής γνώσης. Ο Laurtier (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 32) αποκαλύπτει την υποκατάσταση του γνωστικού αντικείμενου από τυποποιημένες δραστηριότητες, χωρίς νόημα. Σε σημαντικά πορίσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στα επίμαχα ιστορικά ζητήματα, κατέληξαν, οι Kitson και McCully (2005) που κατηγοριοποίησαν τους εκπαιδευτικούς, με βάση έρευνα που πραγματοποίησαν στη Βόρεια Ιρλανδία. Οι τρεις κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι παρακάτω:

1. Αυτός που αποφεύγει (the Avoider): αποφεύγει τη διδασκαλία των συγκρουσιακών ζητημάτων. Υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι δε μπορούν να βοηθήσουν στην περαιτέρω βελτίωση της κατανόησης των μαθητών.

2. Αυτός που τα περιλαμβάνει (the Container): Παρόλο που τα συμπεριλαμβάνει, δε δίνει πραγματική ώθηση για πρόσθετη εξερεύνηση των αιτιών της σύγκρουσης, τα διδάσκει χωρίς να προκαλεί την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, αποκλειστικά και μόνο επειδή περιλαμβάνονται στην ύλη.

3. Αυτός που παίρνει ρίσκα (the Risk-taker): επιδιώκει να δίνει έμφαση σε συγκρουσιακές πτυχές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συνδέοντας συνειδητά το παρόν με το παρελθόν αποδεχόμενος πλήρως την κοινωνική χρησιμότητα του μαθήματος της ιστορίας. Επίσης, δε χάνει την ευκαιρία να θίξει αμφιλεγόμενα ζητήματα, ξεπερνώντας κάποιες φορές τα όρια που θέτει η ίδια η φύση των συγκρουσιακών ζητημάτων.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν απέχουν πολύ από τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών στο εξωτερικό. Σύμφωνα με έρευνα του Μαυροσκούφη (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 33), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ακολουθούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, έχουν συντηρητική άποψη για την Νέα ιστορία, αισθάνονται αμήχανα απέναντι στο χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών. Ο Κόκκινος (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 35), διαπιστώνει μια ισχυρή δόση «πολιτικοστρατιωτικής γεγονοτολογίας», εθνοκεντρισμού και τοπικισμού εντός της ελληνικής σχολικής αίθουσας, υποτίμηση της μη ελληνικής ιστοριογραφίας.

Πολύ μεγάλης σημασίας δείγμα, για το πώς ορθώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από το μάθημα της ιστορίας, αποτελεί η αναφορά στις ιστορικές επετείους, μέσω του εορτασμού των σχολικών γιορτών. Η περίοδος ίδρυσης των αστικών κρατών (19^{ος} αιώνας), σηματοδότησε τη διεύρυνση της υπηρεσίας του σχολείου σε πλατύτερες λαϊκές μάζες, τη διαμόρφωση του ως ένα από τα κυριότερα μέσα συγκρότησης εθνικής ταυτότητας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι Γάλλοι επαναστάτες την «πρώτη πραγματικά εθνική γιορτή μνήμης», την γιόρτασαν στις 14 Ιουλίου 1790 στην πρώτη επέτειο της πτώσης της Βαστίλης, η οποία αποτέλεσε το σύμβολο της Γαλλικής αστικής επανάστασης. Στην Ελλάδα ξεχωριστές σχολικές γιορτές αποτελούν, οι εορτασμοί της 25^{ης} Μαρτίου, της 28^{ης} Οκτωβρίου.

Οι σχολικές γιορτές αποτελούν υποχρεωτικές δραστηριότητες του σχολικού θεσμού, όπου το σύνολο των μαθητών εμπλέκεται για τη διεξαγωγή τους. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών, αυτοί διαπαιδαγωγούνται εθνικά, πολιτικά, ηθικά. Χαρακτηριστικά η Γκόλια (2006: 190) αναφέρει ότι οι σχολικές γιορτές, οι οποίες εγείρουν ζητήματα ταυτότητας των μαθητών, φρονηματίζουν ηθικά και εθνικά τον μαθητή, ο οποίος οδηγείται στην κανονικοποίηση της συμπεριφοράς τους. Σε άλλο σημείο τονίζει ότι ο ρόλος των σχολικών γιορτών είναι «ο ενστερνισμός του συστήματος αξιών που διέπει τον κοινωνικό βίο και την ηθική» (Γκόλια, 2006: 155). Παρατηρώντας το περιεχόμενο των σχολικών παραστάσεων, καταλήγουμε σε

χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα, τις παιδαγωγικές αξίες και πρότυπα μιας κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη εποχή, αλλά δημιουργούμε μια πειστική εικόνα για το ιδεολογικό οικοδόμημα, για τις αξίες και τα μοντέλα συμπεριφοράς που επιβάλλει η εκάστοτε άρχουσα τάξη (Γραμματάς, 2008: 36). Οι σχολικές γιορτές αποτελούν δηλαδή αναγκαία συνθήκη για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής μνήμης μιας και οι ημερομηνίες των εορτασμών είναι επιλεκτικά στοιχεία γι' αυτή, αποσιωπώντας άλλες μνημονικές περιοχές (Γκόλια, 2006).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται, ότι οι σχολικές εορτές δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητες από τις συλλογικές στοχεύσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά οργανώνονται και σχεδιάζονται με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που αυτά έχουν. Πολύ συχνά, συστατικό στοιχείο των σχολικών γιορτών, αποτελούν διάφορων ειδών τελετουργίες. Σύμφωνα με τον Δημητρίου (όπως αναφέρεται στο Γκόλια, 2006: 390), «η τελετουργία είναι μοντέλο κοινωνικής πράξης, που μεταβιβάζει με μορφικά μέσα τις κοινωνικές αξίες και ένας τρόπος μονόδρομης επικοινωνίας στην οποία το μήνυμα που μεταβιβάζεται είναι ιδεολογικό με μεγάλο συγκινησιακό φορτίο». Η σημασία των τελετουργιών στην εγχάραξη κοινωνικών αξιών στο δέκτη είναι λοιπόν τεράστια. Ο Turner (1967: 30) ισχυρίζεται ότι οι τελετουργίες είναι «ένας μηχανισμός που περιοδικά μετατρέπει το υποχρεωτικό σε επιθυμητό». Αυτό το επιτυγχάνει μέσω της σύνδεσης των μηνυμάτων τους, με ισχυρά συγκινησιακά και αισθητηριακά ερεθίσματα όπως η μουσική, το τραγούδι και ο χορός.

Πέρα όμως από την κοινωνικοποιητική λειτουργία των σχολικών γιορτών, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαπαιδαγωγική της πλευρά. Οι γιορτές ως μέσο αγωγής, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο (όπως αναφέρεται στο Γκόλια, 2006: 160) θα πρέπει να διέπονται από συγκεκριμένες αρχές:

- Την αρχή της αυθορμησίας, μέσω της οποίας δεν «κουκουλώνεται» η αυτενέργια και η αυτονομία των μαθητών, αλλά τα ενδιαφέροντα τους αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαδικασίας, κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα η αυτοπεποίθηση τους να ενισχύεται.

- Την αρχή της «ιδιομορφίας εκάστου παιδιού δια των εορτών», μέσω της οποίας οι μαθητές κατά τη διαδικασία της κοινής δράσης που αναπτύσσουν για την ολοκλήρωση της τέλεσης της σχολικής γιορτής και της ομαδικής ευθύνης,

εξελίσσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, δεξιότητες και ικανότητες τους. Το παραπάνω λοιπόν συμβάλλει και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

- Την αρχή της «ορμής προς κίνηση». Η κίνηση η δράση και το παιχνίδι αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες, για να ικανοποιηθούν οι κοινωνικοποιητικοί και οι εκπαιδευτικοί στόχοι της τέλεσης των σχολικών γιορτών.

- Την αρχή της «θεραπείας του υλικού σκοπού της διδασκαλίας δια των εορτών». Μέσω αυτής διαπιστώνεται ότι οι σχολικές γιορτές, συμβάλλουν στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους υιοθετούν.

- Την αρχή της κοινωνικότητας. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των σχολικών γιορτών, οι μαθητές συνεργάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες προς εκπλήρωση ενώπιον των συμμαθητών τους, εκτιμούν την προσπάθειά τους, διαμορφώνουν πραγματικές κοινωνικές σχέσεις.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, η υπηρεσία που προσφέρουν οι σχολικές γιορτές στην εδραίωση εκ μέρους των μαθητών της σχολικής γνώσης. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο (όπως αναφέρεται στο Γκόλια, 2006: 167), η προπαρασκευή και η προετοιμασία της γιορτής αποτελεί την πιο πιστή εφαρμογή των σχολικών γνώσεων. Ιδίως στις σχολικές γιορτές που αφορούν το εθνικό παρελθόν, καθοριστική είναι η προεργασία τους, που συντελείται μέσω της ιστορικής εξήγησης και κατανόησης. Έτσι βιωματικά, αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της κυκλικότητας του χρόνου, να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν και γίνονται αργότερα οι συνειδητοί συνεχιστές της κληρονομιάς που τους παραδόθηκε (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 1991: 104). Οι σχολικές γιορτές δηλαδή αποτελούν μια γνωσιοπαραγωγική διαδικασία, όπου η παραγωγή της νέας γνώσης γίνεται μέσω της ομαδικής εργασίας των μαθητών, εκτός διδασκαλίας. Επιπλέον η πολυμορφία με την οποία δύναται να προσεγγιστεί και να πραγματοποιηθεί μια σχολική γιορτή(θεατρικά σκετς, μουσική παράσταση, βιντεοπροβολές κ.α.), οξύνουν την καλλιέργεια του πνεύματος και την τροφοδότηση της φαντασίας τους.

Καθοριστική παράμετρος αποτελεί, η σχολική γιορτή να διοργανώνεται από το σύνολο των παιδιών μιας δοσμένης σχολικής ομάδας, για να επιτελεί τον εκπαιδευτικό σκοπό της. Οι μεγάλες προσδοκίες που τρέφουν πολλές φορές οι γονείς από τις σχολικές γιορτές και συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα, έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να καταπονούνται από τις επαναλαμβανόμενες πρόβες, αλλά και να παρακάμπτεται η σχολική πράξη, στο όνομα της προετοιμασίας της

«μεγαλειώδους τελετουργίας». Σε αντίστοιχες περιπτώσεις ο Χαραλαμπίδης (όπως αναφέρεται στο Γκόλια, 2006: 168) καταλήγει ότι, οι σχολικές γιορτές τείνουν να μετατραπούν σε ένα μέσο επίδειξης.

Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, η έρευνα της Γκόλια (2006), για το πώς οι σχολικές γιορτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση εθνικής και πολιτικής ταυτότητας. Ένα χαρακτηριστικό εύρημα της έρευνας αποτελεί, η συμπάθεια των παιδιών και καθηγητών προς στις σχολικές γιορτές, οι οποίες όμως συνοδεύονται σε πολύ μεγάλο βαθμό, από επετειακούς λόγους βαθιά εθνοκεντρικούς, συντελώντας έτσι ώστε η κάθε πολιτική εξουσία να θωρακίζει τη θέση της. Η Γκόλια (2006: 880) καταλήγει, «στην επιτακτικότητα μιας πολυεπίπεδης, πολυπρισματικής, εναλλακτικής, διαπολιτισμικής θεώρησης των εορταζόμενων γεγονότων», στον εκσυγχρονισμό του τρόπου οργάνωσης και διεξαγωγής τους.

2.4 Διδασκαλία με τη χρήση πηγών

Η ζητούμενη πολυεπίπεδη θέαση των εορταζόμενων γεγονότων, αλλά και του συνόλου των ιστορικών ζητημάτων, δύναται να ενθαρρυνθεί, με την ορθή, επιστημονικά, χρήση των πηγών. Αποδεχόμενοι ότι η ιστορία δεν αποτελεί ένα χαοτικό σύνολο τυχαιοτήτων, ματαιοτήτων και ηθικών στάσεων, αλλά βαθύτερες και πιο σύνθετες ερμηνείες και αποτελέσματα δράσης, διαπιστώνεται ότι οι ιστορικές πηγές αποτελούν βασικό συστατικό για τη μελέτη της. Η ιστορική πηγή μεσολαβεί ανάμεσα σε εμάς και ένα ιστορικό θέμα. Οι ιστορικές πηγές μπορούν να χαλιναγωγήσουν τη φαντασία (Moniot, 2011: 271).

Οι πρώτες ύλες δεν είναι καθαυτές «η ιστορία» ή το ίδιο το παρελθόν αλλά αποτελούν τη βάση της ιστορικής επιστήμης. Η ενασχόληση λοιπόν εκ μέρους των μαθητών με αυτές, η συλλογή τους, η ερμηνεία τους αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να επιφέρει πολλαπλά μαθησιακά οφέλη. Ένα από αυτά τα βασικά οφέλη, είναι ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας και κατανόησης των πηγών, μπορούν να οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος αλλά και της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών ερμηνειών. Παρόλα αυτά η δόμηση των σχεδίων διδασκαλίας εκ μέρους των δασκάλων και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούν τις πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας διαφοροποιείται. Σύμφωνα με τον Moniot (2011:

266), το εξής ερώτημα απασχολεί σημαντικά τους δασκάλους ιστορίας: «Παράδοση του μαθήματος μέσω ιστορικής αφήγησης ή χρήση πηγών ή και τα δύο, είναι κεντρικά στοιχεία στην οργάνωση του μαθήματος της ιστορίας;»

Είναι γεγονός ότι στο ελληνικό σχολείο, υπήρχε και υπάρχει η άποψη ότι η εκμάθηση ιστορίας, είναι μια στείρα απομνημόνευση ημερομηνιών και συμβάντων, όπου οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες. Η εισαγωγή και η ορθή, επιστημονικά, αξιοποίηση των πηγών μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την αντίκρουση της παραπάνω άποψης; Σύμφωνα με τον Husbands (2004: 34-35), δύο παράμετροι είναι βασικοί για την κατανόηση της σημασίας των ιστορικών πηγών, που καθιστούν αναγκαία την αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διανοητική πειθαρχία που απαιτεί η συλλογή, η επεξεργασία και η ανάλυση των ιστορικών πηγών, προετοιμάζει τους μαθητές, να αποκτήσουν κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης διάφορων σύνθετων καταστάσεων που θα αντιμετωπίσουν συνολικότερα στη ζωή τους. Ο Turner (όπως αναφέρεται στο Βακαλούδη, 2014: 54) αναφέρει ότι δραστηριότητες όπως «...ανακαλύψεις και εξερευνήσεις, επινοήσεις, λήψη αποφάσεων, ιστορικές συναντήσεις και διαμάχες, πολιτισμικές αναπαραστάσεις...», που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Δεύτερον, τα τεκμήρια αντικατοπτρίζουν το παρελθόν και είναι οι κεντρικοί φορείς πληροφοριών για αυτό.

Ο Moniot (2011: 267), εντοπίζει δύο είδη ιστορικών πηγών: Οι «ομιλούσες» οι οποίες υπήρξαν στην εποχή τους φορείς επικοινωνίας ή τουλάχιστον έκφρασης ή σημασίας, παραμένουν προσβάσιμες σε μας, σε συγκεκριμένη κατάσταση και θέα. Οι «βουβές» οι οποίες αποτελούν αντικείμενα, λεπτομέρειες, συμπεριφορές, διευθετήσεις, οι οποίες έχουν για τον ιστορικό την αξία της ένδειξης. Συνήθως το σχολικό απόθεμα πηγών απαρτίζεται από πηγές γραπτές και ακουστικές ή οπτικοακουστικές.

Το γεγονός ότι στην καθημερινότητα μας, αντιμετωπίζουμε πολλές φορές καταστάσεις δύσκολα διαχειρίσιμες, μας ωθεί να ανατρέξουμε στο παρελθόν, να θέσουμε ερωτήματα για το πώς, τυχόν αντίστοιχα φαινόμενα αντιμετωπίστηκαν πριν από εμάς. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η διατύπωση ερωτήσεων για το παρελθόν, είναι καθοριστική για την πραγματική ιστορική γνώση και η επαφή κάθε φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ιστορικές πηγές εγείρει ένα σύνολο ερωτήσεων. Ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων που διατυπώνονται μέσα στη σχολική αίθουσα

οι Saxton και Morgan (όπως αναφέρεται στο *Husbands*, 2004: 43), τις ταξινομούν ως εξής:

- Ερωτήσεις με στόχο την απόσπαση πληροφοριακού υλικού (ανάκληση, ανάμνηση)

- Ερωτήσεις με στόχο την κατανόηση. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είτε αποκλίνουσες, να προωθούν δηλαδή την έκφραση συλλογισμών και τη λογική θεμελίωση, είτε συγκλίνουσες, να προωθούν συσχετίσεις και ερμηνείες.

- Ερωτήσεις με στόχο τον στοχασμό (διατύπωση κρίσεων, δημιουργική σκέψη).

Παίρνοντας υπόψη τον κυρίαρχο ρόλο που παίζει ο ενήλικας στην ανάπτυξη του παιδιού, που κεφαλαιοποίησε ο Vygotsky μέσω της έννοιας της «ζώνης πλησιέστερης ανάπτυξης», διαπιστώνεται ότι η καθοδηγητική δουλειά των ενήλικων, πόσο μάλλον των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη είναι καθοριστική. Έτσι και στο μάθημα της ιστορίας, η παρέμβαση των δασκάλων ιστορίας και η επιρροή τους στη διατύπωση αποτελεσματικών ερωτήσεων, αφορά τον καθορισμό του είδους της σκέψης που θέλουν να αναδείξουν (*Husbands*, 2004). Οι Saxton & Morgan (όπως αναφέρεται στο *Husbands*, 2004: 43) συνηγορούν, στο ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν σαφείς στόχους, σχετικά με το ποιες νοητικές δραστηριότητες προσπαθούν να αναλάβουν τα παιδιά, ώστε οι ερωτήσεις τους να προωθούν αυτές.

Στο παραπάνω έργο των εκπαιδευτικών, βασικό εμπόδιο αποτελεί η ανιστορικότητα που χαρακτηρίζει τους μαθητές, η αδυναμία τους να εντάξουν τις πληροφορίες που δέχονται στα ιστορικά του συμφραζόμενα, την παραίτηση τους, πολλές φορές, όταν καταπιάνονται με ένα σύνθετο ιστορικό ζήτημα. Ο *Husbands* (2004: 109) υποστηρίζει ότι η αδυναμία των μαθητών, είναι αδυναμία να συλλάβουν τη φύση του ιστορικού πλαισίου κάτι που αποτελεί σημαντική πηγή των εσφαλμένων αντιλήψεων που τα παιδιά διατυπώνουν για το παρελθόν, να κατανοήσουν την πηγή των ανθρώπινων κινήτρων. Αδυνατούν να δουν τις βαθύτερες αιτιακές σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ενέργειες και γεγονότα του παρελθόντος. Η έλλειψη ιστορικότητας που παρουσιάζουν πολλές απόψεις παιδιών περιγράφονται από τους Lee & Ashby (όπως αναφέρεται στο *Husbands*, 2004: 108-109), μέσω των παρακάτω σταδίων:

- Στάδιο 1: Του «ακατανόητου» παρελθόντος
- Στάδιο 2: Του στερεοτυπικού παρελθόντος
- Στάδιο 3: Της κατανόησης με βάση την καθημερινότητα

- Στάδιο 4: Της περιορισμένης ιστορικής κατανόησης
- Στάδιο 5: Της ιστορικής κατανόησης με βάση πλαίσιο αναφοράς

Τις παραπάνω δυσκολίες ο δάσκαλος της ιστορίας οφείλει να τις αντιμετωπίσει, υποβοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική γνώμη και σκέψη, αναδεικνύοντας τους, το σύνολο των ιστορικών πηγών που αναφέρονται σε ένα ιστορικό ζήτημα. Να ακολουθήσει δηλαδή μια πολυπρισματική προσέγγιση στα ιστορικά ζητήματα που θα αναδεικνύει. Ο Stradling (2003: 13) ορίζει την πολυπρισματικότητα ως “την ικανότητα εξέτασης μιας κατάστασης από διαφορετικές οπτικές γωνίες”. Μέσω αυτού του τύπου την προσέγγιση εξασφαλίζεται η αποδοχή της διαφορετικής άποψης, οι μαθητές υποβοηθούνται καθοριστικά στη διαμόρφωση της δικής τους συλλογιστικής πορείας. Όταν συναντούν ένα συγκρουσιακό ζήτημα, δεν καθορίζουν τη δράση τους ανάλογα με τη συναισθηματική τους κατάσταση, αλλά μοχθούν για να διαμορφώσουν μέσω της μελέτης, μια στάση που θα ανταποκρίνεται όσο το δυνατότερο στα πραγματικά γεγονότα.

2.5 Οι σχολικοί εορτασμοί μέσα από τις θεσμικές οδηγίες

Η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται και λαμβάνει μέρος με βάση τη σχετική νομοθεσία. Αυτή περιλαμβάνει μια σειρά από προεδρικά διατάγματα (βασικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου) και υπουργικές αποφάσεις, οι οποίες συμπληρώνονται από αντίστοιχες εγκυκλίους, που αφορούν το πρακτικό σκέλος της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από τη νομοθετική βάση, η οποία χαρακτηρίζει την εκπαίδευση, προκειμένου να επιτευχθούν οι πολύ σημαντικοί στόχοι της, απαιτείται ακόμη η αποτελεσματική διοίκησή της (αρθρώνεται σε τρία επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό και το επίπεδο σχολικής μονάδας) και η συστηματική και συγχρονισμένη διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Το Α.Π.Σ. κατασκευάζεται κεντρικά και ισχύει σε εθνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με την Γκόλια (2006: 124) η εκπαίδευση είναι μια έννοια ευμετάβλητη, αποτελεί μια «ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη, μεταβαλλόμενη κοινωνική πρακτική». Ενώ σύμφωνα με τον Durkheim (1992), «η εκπαίδευση αποτελεί εικόνα και αντανάκλαση της κοινωνίας», μιας και αναπαράγει κοινωνικές

συμπεριφορές. Επομένως, ο ρόλος του σχολείου συνίσταται στη νομιμοποίηση και στην αναπαραγωγή του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2010).

Τα Α.Π.Σ. από τη Μεταπολίτευση έως το 2003, παρά τις συνεχόμενες διαφοροποιήσεις, ήταν συγκεντρωτικά και έδιναν περισσότερο βάρος στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστο στη μαθησιακή διαδικασία. Η αλλαγή στο Α.Π.Σ. του 2003 προέκυψε ως αναγκαία προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις κοινωνικές ανακατατάξεις και την ακόλουθη πολυπολιτισμικότητα, που χαρακτήρισε την κοινωνία μας και εξακολουθεί να τη χαρακτηρίζει μέχρι και τις μέρες μας. Παρόλα αυτά όμως, το σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζεται από μεγάλη ομοιογένεια σε κοινωνικές και πολιτικές αξίες, όπως «η κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, η υποστήριξη του δημοκρατικού τρόπου ζωής, η συμμετοχή στη λήψη πολιτικών αποφάσεων» (Γκόλια, 2006: 34).

Στην όρθωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξέχων είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος, αν και έχει κι ο ίδιος προσωπική άποψη σχετικά με κοινωνικά και πολιτικά θέματα, συνήθως λειτουργεί ως μεσάζοντας για τη μετάδοση των συστημικών αξιών και ως βασικός υπεύθυνος για την εμπέδωση των αξιών αυτών, αλλά και των γνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές. Σε πολύ μεγάλο βαθμό από την επιτυχία της αποστολής αυτής κρίνεται η συμβολή ενός εκπαιδευτικού στην πράξη. Σχετικά ο Gramsci (1972) αναφέρει ότι βασικό καθήκον των «διανοούμενων» είναι η διάδοση της θεωρίας και της πρακτικής της κυρίαρχης ιδεολογίας, ώστε να γίνει εφικτή η συναίνεση των λαϊκών στρωμάτων.

Είναι γεγονός ότι οι βάσεις που αφορούν την κοινωνικοποίηση, την πολιτική αγωγή και την εθνική διαπαιδαγώγηση, διαμορφώνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό εντός σχολείου. Η ιστορία αποτελεί κύριο μάθημα, καθώς μέσα από τη διδασκαλία της διαμορφώνονται οι βάσεις αυτές. Όπως αναφέρει σχετικά η Γκόλια (2006: 146), «η φρονηματιστική διάσταση της ιστορίας ως μαθήματος έμμεσης πολιτικής αγωγής, εναρμονίζεται με τον εθνοποιητικό ρόλο», όπως λογίζεται να έχει η ιστορική επιστήμη, γεγονός που το καθιστά ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα στο σχολείο. Βασική στόχευση του μαθήματος της ιστορίας, λοιπόν, σύμφωνα με την Αβδελά (1998: 27) αποτελεί: «Η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της αγάπης στα δημοκρατικά ιδεώδη μέσα από την ανάλογη επιλογή ιστορικών γεγονότων και ερμηνειών». Ως αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικές αρχές καταλήγουν στην ιδεολογική διαχείριση του παρελθόντος, που σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2011), σημαίνει τη συνειδητή ή ασυνείδητη αναφορά στο παρελθόν με

σκοπό τη χρησιμοποίησή του στο παρόν, πράξη η οποία δε συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, αλλά συχνά σε υποδαύλισή της. Στο «Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» (2017), υπάρχει μια μικρή στροφή στην επίσημη τοποθέτηση του κράτους γύρω από το μάθημα της ιστορίας, όπου αναφέρεται ότι η διδασκαλία της ιστορίας οφείλει να συμβάλλει στην «καλλιέργεια μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας, η οποία θα είναι απαλλαγμένη από μισαλλοδοξία και ξενοφοβία». Σχετικά, ο Πρεβελάκης (2017) εντοπίζει «απάλειψη του θρησκευτικού παράγοντα», γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την επιστημονική εγκυρότητα του εν λόγω σχεδίου.

Όπως προαναφέρθηκε, βασική παράμετρο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν οι εγκύκλιοι. Από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους οι συντηρητικές δυνάμεις προωθούν μέσα από τις εγκυκλίους μια σχολική ιδεολογία, εναρμονισμένη με τα προστάγματα της κυρίαρχης εθνικής ιδεολογίας (η τυπολατρία κατέχει εξέχουσα θέση). Ενώ οι προοδευτικές δυνάμεις προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα ανθρώπινο μοντέλο, που να ενστερνίζεται τη δυτικότητα, εθνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας (χωρίς να γίνει δυνατή η επικράτησή τους), αν και από το 1984, που αλλάζουν οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, οι εγκύκλιοι παύουν να περιλαμβάνουν πτυχές, οι οποίες θα χαλάσουν τις καλές σχέσεις με τους γειτονικούς λαούς. (Γκόλια, 2006)

Όσον αφορά τους σχολικούς εορτασμούς, που το επίσημο πρόγραμμά τους δομείται με βάση το μοντέλο της «σημειωτικής», συχνά οι περιλαμβανόμενες στις εγκυκλίους διαταγές, ορίζουν όλες τις παραμέτρους της σχολικής εκδήλωσης, με τρόπο που όχι μόνο υποδεικνύουν τον τρόπο εορτασμού, αλλά δίνουν διαταγές. Σύμφωνα με την Γκόλια (2006: 18), το νόημα της κάθε εθνικής γιορτής, «επικαιροποιείται κάθε φορά στα πλαίσια του νέου κάθε φορά κοινωνικού και πολιτικού συγκείμενου, επανερμηνεύεται σε αναφορά με το παρόν και αναδεικνύεται σε προσδιοριστικό παράγοντα συλλογικών ταυτοτήτων». Βασική έκφραση των σχολικών εορτασμών αποτελούν οι τελετουργίες, οι οποίες συντελούν στην ανάπλαση της ατμόσφαιρας της εποχής. Ακόμα και στις μέρες μας, αρκετοί επετειακοί λόγοι που συνοδεύουν τις τελετουργίες στο ελληνικό σχολείο αποτελούνται από «στερεότυπα και προκαταλήψεις για κοινωνικές, θρησκευτικές ομάδες, εθνικιστικές αντιλήψεις, μισαλλόδοξες απόψεις για άλλους πολιτισμούς κλπ.» (Γκόλια, 2006: 198).

Σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνονται εκδηλώσεις, σύμφωνα με τις παρ. 2 και 6 του άρθρου 3 του Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ.) «79/201». Το πρόγραμμα των σχολικών γιορτών συνήθως περιλαμβάνει, επετειακούς λόγους, μήνυμα πολιτικού προσώπου, δραματικές αναπαραστάσεις, τραγούδια, εθνικό ύμνο κ.α. Τα δημοτικά σχολεία λαμβάνουν μέρος στις παρελάσεις και στο γενικό εορτασμό των εθνικών και τοπικών εορτών, σε πλήρη συνεργασία με τον δήμο στον οποίο ανήκουν. Αξίζει να αναφερθεί ότι η σχολική παρέλαση έχει μεταξική προέλευση και υιοθετήθηκε υπό ναζιστικά πρότυπα. Επιπλέον, η χρονική διάρκεια, το περιεχόμενο και ο τρόπος παρουσίασης των σχολικών γιορτών, δε θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από καμιά υπερβολή, η οποία δεν είναι «σύμμαχος» της ποιότητας και της αποδοτικότητάς τους.

Το περιεχόμενο των σχολικών γιορτών είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις κεντρικές οδηγίες που έχουν στα χέρια τους οι εκπαιδευτικοί. Είναι γεγονός ότι μέχρι και τις μέρες μας, η ελληνική εκπαίδευση δεν απομακρύνθηκε από τον έντονο ελληνοκεντρισμό, ούτε από την εθνική ανάγνωση της ιστορίας, παρά τις κατά καιρούς είτε ατομικές, είτε συλλογικές προσπάθειες, οι οποίες βρίσκονταν σε αντίθετη κατεύθυνση. Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π. Ιστορίας (2017), «η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον». Διαπιστώνεται από τα παραπάνω λεγόμενα ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει πραγματικά βαρύτητα στην ιστορικοποίηση των γεγονότων, χωρίς όμως να αναιρεί τη μεγάλη βαρύτητα που έχει η ιστορία στην εθνική διαπαιδαγώγηση. Ενδεικτικά, σε άλλο σημείο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π. Ιστορίας (2017: 188) αναφέρεται, ότι μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν «εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς».

Σε ανάλογη κατεύθυνση βρίσκονται και οι οδηγίες, οι οποίες εντοπίζονται στο «Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» (2017), όπου αφενός αναφέρεται ως βασικός στόχος της διδασκαλίας της η κριτική ιστορική σκέψη μέσα από τη συνύπαρξη αλληλοεπιδρώντων παραγόντων, όπως η αναζήτηση πρωτογενών πηγών, η ιστορική νοηματοδότηση

μέσα από το σχήμα αιτίου-αποτελέσματος και η κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας και από την άλλη η καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας, δηλαδή της αντίληψης του «ανήκειν σε μια εθνική κοινότητα η οποία έχει διαμορφωθεί μέσα από ιστορικές διαδικασίες». Αντίστοιχη τοποθέτηση εντοπίζεται και στον «Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό» (2015) του μαθήματος ιστορίας, σχετικά με τη γενική στοχοθεσία του μαθήματος ιστορίας, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην ποικιλία μορφών διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν (πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, επίσκεψη σε μουσεία κ.α.).

Πιο συγκεκριμένα, έχει μεγάλο ενδιαφέρον η προσέγγιση εκ μέρους των επισήμων αρχών και προσώπων σε δύο μνημειώδεις ημερομηνίες για το ελληνικό έθνος, όπως είναι η 25^η Μαρτίου και η 28^η Οκτωβρίου, που απασχόλησε και την παρούσα εργασία. Όσον αφορά την 25^η Μαρτίου, στο «Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας» της ΣΤ' τάξης (2018: 9-10), ως ένας από τους κύριους σκοπούς διδασκαλίας του μαθήματος εμφανίζεται «ο προσδιορισμός των σημαντικότερων αιτιών έναρξης της Ελληνικής Επανάστασης», ενώ σε άλλο σημείο «η ερμηνεία των εμφύλιων συγκρούσεων κατά την εξέλιξη της επανάστασης, σε συνάρτηση με τις επαναστατικές συνθήκες και τα αποκλίνοντα συμφέροντα. Στο παραπάνω εγχειρίδιο ως ένας από τους πολλούς εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας προτείνεται η «οπτικοποίηση της πορείας της Ελληνικής Επανάστασης με σύμβολα (νίκη, μάχη, πολιορκία, κλπ.) πάνω σε χάρτη».

Αντίστοιχα, σε άλλο σημείο του «Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας της ΣΤ' τάξης» (2018: 20-22), για την 28^η Οκτωβρίου προβλέπεται να εξετάσουν τις «μορφές και τη σημασία της αντίστασης των Ελλήνων εναντίον των δυνάμεων κατοχής». Επιπλέον «να αναγνωρίσουν και να συσχετίσουν τους παράγοντες που συνέβαλαν στην άνοδο του φασισμού και του ναζισμού» και ότι το «Ολοκαύτωμα εκτός των Εβραίων αφορούσε επίσης Ρομά, ομοφυλόφιλους, κομμουνιστές και άλλους πολιτικούς αντιπάλους του Χίτλερ». Θα ήταν δυνατό οι παραπάνω στόχοι, και πολλοί ακόμα που αναφέρονται στο πρόγραμμα, να προσεγγιστούν μέσω της παρακολούθησης κινηματογραφικής ταινίας με θέμα την Κατοχή στην Ελλάδα (π.χ. *Ευπόλυτο τάγμα*).

Αντίστοιχα, το βιβλίο του δασκάλου με τίτλο «Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις (Α'- ΣΤ' Δημοτικού)» (όπως αναφέρεται στο http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/pol_ekdiloseis/sel_1_122.pdf), εστιάζει στις αντιξοότητες και την οργάνωση της μεγαλειώδους εθνικής αντίστασης, η οποία όμως στέφθηκε

υπό απόλυτη επιτυχία, αφού όπως αναφέρεται, «καμιά δυσκολία δε σταματά τους Έλληνες». Επιπλέον καλεί τον εκπαιδευτικό να αναδείξει το ρόλο της γυναίκας αλλά και των παιδιών της κατοχής, στην καθοριστική συμβολή τους στην απόκρουση της τριπλής απειλής/κατοχής. Τέλος, ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας προτείνεται η παρουσίαση του ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη, «Άσμα ηρωικό και πένθιμο».

Ενώ το τροποποιημένο και πιο πρόσφατο «Βιβλίο του Δασκάλου» (2012: 145) του μαθήματος της ιστορίας, παρουσιάζει ως στόχο οι μαθητές να μάθουν, για την ιταλική επίθεση στην Ελλάδα και το «Όχι» του Μεταξά εξ ονόματος του ελληνικού λαού. Παράλληλα η Ελλάδα εμφανίζεται έτοιμη να αντισταθεί στους ξένους εισβολείς. Η αντίσταση των Ελλήνων απέναντι στις δυνάμεις του άξονα, των «εθνικά άλλων» δηλαδή, εξισώνεται με την αντίσταση των προγόνων στις Θερμοπύλες.

Όπως προαναφέρθηκε, το περιεχόμενο των οδηγιών που υπάρχει γύρω από τη διδασκαλία μνημειωδών ιστορικών στιγμών, συχνά αξιοποιείται για τη διεξαγωγή των σχολικών γιορτών. Μπορεί, όπως διαπιστώθηκε και παραπάνω, τα τελευταία χρόνια να υπάρχει μια μικρή στροφή στις οδηγίες αυτές, οι οποίες παρεκκλίνουν από τον στείρο εθνοκεντρισμό και να εμφανίζονται κάποια περιθώρια πολυπρισματικής αντιμετώπισης. Έτσι, εντοπίζεται ένα μικρό «παραθυράκι», που ευνοεί ώστε οι σχολικές γιορτές να αντισταθούν στα «υπάρχοντα συστήματα εξουσίας με διαπραγμάτευση της εθνικής μνήμης» (Kertzer, 1988). Επομένως, ως ένας βασικός στόχος της ενασχόλησης των μαθητών με την ιστορία του 20^{ου} αιώνα, έτσι όπως εντοπίζεται στο Δ.ΕΠ.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ιστορίας (2017: 188) είναι «να αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη, σε συνδυασμό, με το σεβασμό, στο δημοκρατικό πολίτευμα».

Παρά αυτή τη στροφή, ακόμα και στις μέρες μας επιβεβαιώνεται, ότι ο εθνοκεντρισμός εξακολουθεί να κυριαρχεί και πολύ συχνά επιτυγχάνεται μέσω της δόμησης των σχολικών γιορτών με βάση τη δράση ενός πρότυπου- ήρωα. Επιπλέον, η τακτική αυτή, σύμφωνα με την Γκόλια (2006: 228), συχνά δεν είναι εποικοδομητική, μιας και οι εθνικοί ήρωες πρέπει «να τιμούνται όχι μόνο για την προσωπικότητά τους, αλλά και για τις αξίες και τα ιδανικά που αντιπροσωπεύουν, με συνήθη κατάληξη το έθνος να τιμάει απλά τον εαυτό του». Επιπλέον η Γκόλια (2006: 230) διαπιστώνει ότι οι ήρωες αυτοί, «ανταποκρίνονται στις κλασικές συλλήψεις ηρωισμού για τον μοναδικό απελευθερωτή...». Ενώ τέλος, καταλήγει ότι η επίσημη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αρχών δε συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης και

φαντασίας, αλλά στην «ενσωμάτωση» από το κάθε φορά πολιτικό σύστημα (Γκόλια, 2006: 336).

Η πανελλαδική καθιέρωση των σχολικών εορτασμών οφείλει να νοηθεί στα πλαίσια μιας συνειδητής στρατηγικής, μέσω της οποίας αναδεικνύονται μηχανισμοί και διεργασίες πολιτικοκοινωνικού χαρακτήρα στη συγκυρία της θέσπισής τους (Γκόλια, 2006: 264). Επομένως, κατά τόπους ιστορικές επέτειοι, όπως αυτές της Απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης, των Ιωαννίνων και μια σειρά άλλων πόλεων από τον τουρκικό ζυγό, σηματοδοτούν την εθνική ανάταση και περηφάνια των ντόπιων πληθυσμών, την πίστη στην «ένδοξη πατρίδα», παράμετρος η οποία αφορά άμεσα την κάθε κρατική εξουσία. Επιπλέον, η 25η Νοεμβρίου γιορτάζεται κάθε χρόνο στα σχολεία, ως «Ημέρα Εθνικής Αντίστασης», με την απελευθέρωση να εμφανίζεται σαν «έργο όλων των ελλήνων, για το πανανθρώπινο αγαθό της ελευθερίας» (Γκόλια, 2006: 272). Ενώ με σχετική διαταγή από το ΥΠ.ΕΣ. (2000), «οι Διευθυντές των σχολείων καλούνται να φροντίσουν να παρευρίσκονται οι σημαιοφόροι με τις σημαίες στη δοξολογία και στην Επιμνημόσυνη δέηση στο Μνημείο της πλατείας Ηρώων».

Στα πλαίσια επίσης της προαναφερθείσας στρατηγικής του κράτους εντάσσεται ο θρησκευτικός εορτασμός των «Τριών Ιεραρχών», ο οποίος πολύ συχνά ακολουθείται από τον εκκλησιασμό των μαθητών. Παράλληλα με τον εκκλησιασμό, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές όλων των σχολείων της χώρας διαβάστηκε ένα μήνυμα της Ιεράς Συνόδου, το οποίο ακολουθούσε τη σχετική εγκύκλιο της Ιεράς Συνόδου (2016), με φράσεις όπως: «Άς γνωρίζουμε ότι και οι Τρεις έπιφανεις λόγιοι Ιεράρχες επέτυχαν να μετατρέψουν σέ τρανά τά μικρά» και «τιμᾶτε σήμερα τό θαυμαστό ἦθος ἐλευθέρων ἀνθρώπων καί γνησίων κοινωνικῶν μεταρρυθμιστῶν, οἱ ὅποιοι ἀγωνίστηκαν μέ πίστη στόν Χριστό καί μέ ἀγάπη στόν ἄνθρωπο, γιά τόν ὅποιο ὁ Κύριος ἀπέθανε καί ἀνέστη». Από τα παραπάνω λόγια γίνεται εμφανής η προσπάθεια εκ μέρους του κράτους και της Εκκλησίας, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μέσα από αυτή τη γιορτή να προσεταιριστούν στα θρησκευτικά ιδεώδη.

Μια πρωτοβουλία του υπουργείου, κατά το σχολικό έτος του σχολικού έτους 2017-18, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι ενθάρρυνε τους μαθητές να αναζητήσουν την ιστορική αλήθεια, αποτελεί ο μαθητικός διαγωνισμός δημιουργίας βίντεο, του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (όπως αναφέρεται στο <https://www.minedu.gov.gr/gepo-menu-m/2015-09-16-09-19-00/32214-19-12-17-mathitikos-diagonismos-dimiourgias-tainias->

[mikroy-mikous-vinteo-me-thema-to-olokaytoma-kai-oi-ellines-evraioi-2](#)) με θέμα: «Το Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι». Ως σκοπός της παραπάνω εκπαιδευτικής δραστηριότητας, είναι η ενημέρωση των μαθητών για το Ολοκαύτωμα. Όπως αναφέρεται σχετικά, αναπτύσσοντας «επιστημονική και ιστορική έρευνα, θα γίνουν οι ίδιοι ερευνητές του παρελθόντος μέσα από την αναδίφηση και μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών». Ως απόρροια αυτής της διαδικασίας θα καταλήξουν να εκφράσουν τις σκέψεις και τη φαντασία τους, ώστε να φτάσουν στο τελικό αποτέλεσμα.

Στις μέρες μας, σύμφωνα με τη Γιαννάκη (2012), η σπουδαιότητα του εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου έγκειται τόσο στο συνδυασμό εθνικών (προσφορά και θυσία για την πατρίδα), όσο και πανανθρώπινων (αγώνας για δικαιοσύνη, σεβασμό στον πολιτισμό άλλων χωρών) αξιών, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό και από τις σχετικές οδηγίες για τη διδασκαλία του «Όχι», που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Αυτή η διττή λειτουργία του σχολικού εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου γίνεται εμφανής και από τα λόγια που συμπληρώνουν την επιστολή (όπως αναφέρεται στο <https://www.esos.gr/arhra/53627/ytoyrgos-galazio-kai-leyko-tis-patridas-mas-toys-hora-oloys>) του Υπουργού Παιδείας το 2017 προς τα σχολεία: «απέναντι στις φασιστικές αντιλήψεις, στην ξеноφοβία, στον ρατσισμό, στις κάθε είδους διακρίσεις. Το γαλάζιο και το λευκό της πατρίδας μας τους χωρά όλους».

Παρά τις δεσμεύσεις, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν οι διευθυντές και οι υπεύθυνοι των σχολικών γιορτών, από το σύνολο των εγκυκλίων, διαπιστώνεται μια σχετική ελευθερία στην επιλογή της χρονικής διάρκειας και του περιεχομένου των εκδηλώσεων. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που στην παρούσα εργασία, ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για το πώς θα οργάνωναν τη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου και τι περιεχόμενο θα έδιναν. Παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον αν οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών συνάδουν με το σύνολο των σχετικών οδηγιών για τη διδασκαλία των γεγονότων αυτής της περιόδου, πώς εκλαμβάνουν αυτή τη σχετική ελευθερία που έχουν να διαχειριστούν, αν εναρμονίζονται με το περιεχόμενο των επετειακών λόγων (που εξετάζονται στη συνέχεια) και μηνυμάτων για την επέτειο αυτή.

2.6 Οι εορτασμοί της 28^{ης} Οκτωβρίου

Ανθρωπολόγοι έχουν υποστηρίξει, ότι συνέπεια κάθε τελετουργικής παράστασης, είναι η ψυχολογική ταύτιση με την κοινωνική συλλογικότητα που συμβολίζεται στις τελετές. Οι εορταστικές τελετές και στη χώρα μας, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη σταδιακή καθιέρωση μιας «συναίνεσης», γύρω από την εθνική ταυτότητα, μέσα από το χειρισμό ευρέως διαδεδομένων συναισθηματικών και διανοητικών συνειρμών που παραπέμπουν στην Ελλάδα (Καρακάση, 2004: 251-252). Οι μεγάλες στιγμές του ελληνικού έθνους, ακόμα και σήμερα, γιορτάζονται με διάφορους τρόπους: Για παράδειγμα, ο Δήμος Αθήνας (όπως αναφέρεται στο <http://freeathens44.org/%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%B7%CE%BB%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-2017/>) γιορτάζει την Απελευθέρωση της πόλης κάθε χρόνο με πολύμορφες εκδηλώσεις, όπως, έκθεση αρχειακού και φωτογραφικού υλικού, έκθεση κόμικς, συναυλίες, εκπαιδευτικές δράσεις, θεατρικές παραστάσεις, ομιλίες, αγώνες δρόμου, ιστορικούς περίπατους.

Η συμμετοχή των σχολείων, στους εορτασμούς των εθνικών επετείων είναι επιβεβλημένη και η οργάνωση των εθνικών σχολικών γιορτών, ορίζεται από προεδρικά διατάγματα, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής ελληνικής πραγματικότητας. Σε αυτά μεταξύ άλλων προβλέπονται σημαιοστολισμός, επίσημη έπαρση της σημαίας, επίσημη δοξολογία, επιμνημόσυνη δέηση και κατάθεση στεφάνων στο μνημείο ηρώων, στρατιωτική και μαθητική παρέλαση.

Η επέτειος του «Όχι», γιορτάστηκε για πρώτη φορά, το 1941, σε συνθήκες τριπλής κατοχής της Ελλάδας. Η χώρα μας, εκείνη την περίοδο, ήταν μοιρασμένη σε τρεις ζώνες κατοχής: Τη γερμανική, τη βουλγάρικη και την ιταλική. Ενώ, ένα μεγάλος μέρος του πολιτικού προσωπικού της χώρας, όπως ο διάδοχος Παύλος και η Φρειδερίκη, αλλά και ο διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδας και άλλοι κρατικοί λειτουργοί, είχαν αποχωρήσει από την Ελλάδα, τον Απρίλιο του 1941. Αξίζει να σημειωθεί ότι τον Απρίλιο του 1941, ο ελληνικός στρατός είχε συνθηκολογήσει οριστικά. Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι η οργάνωση του πρώτου εορτασμού, του μεγάλου ελληνικού «Όχι», οφείλεται αποκλειστικά στις αντιστασιακές οργανώσεις,

μιας και μεγάλη μερίδα εξεχόντων προσώπων της Ελλάδας, βρέθηκαν εκτός Ελλάδας, ενώ κάποια συνεργάστηκαν με τον ξένο κατακτητή.

Στις 10 Οκτώβρη του 1941, όπως αναφέρεται στο «Κείμενα της Εθνικής Αντιστάσης» (1981: 20), η Κεντρική Οργανωτική Επιτροπή του ΕΑΜ απηύθυνε το πρώτο διάγγελμα του ΕΑΜ, το οποίο αποτελεί και ενδεικτική πλευρά, για τις προθέσεις του από εκεί και πέρα:

«Το ΕΑΜ ορίζει το χρονικό διάστημα απ' τα σήμερα ως τις 28 Οκτωβρίου, την πρώτη επέτειο της ανανδρης επιδρομής των Ιταλών φασιστών ενάντια στη χώρα μας, περίοδο του νέου εθνικού απελευθερωτικού ξεκινήματος. Μέρα με τη μέρα, ώρα με την ώρα, ας ανεβάσουμε τις μορφές της πάλης μας. Στις 28 Οκτωβρίου με κάθε είδους εκδήλωση, αγωνιστείτε για το εθνικό ξεκίνημα.»

Εκείνο το διάστημα το «Χωνί», άρχισε να ενημερώνει και να καλεί τον κόσμο, να πάρει μέρος στη δράση ενάντια στον κατακτητή, να συμμετέχει μαζικά στον πρώτο εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου. Κάποια από τα συνθήματα ήταν «Ζήτω η 28 Οκτώβρη – ΕΑΜ», «Τσαρούχι – ΕΑΜ», «Λευτεριά – Κάτω ο Φασισμός – ΕΑΜ». Κατά τη διάρκεια του εορτασμού, κατατέθηκαν στεφάνια στον Άγνωστο Στρατιώτη, έγιναν ομιλίες, ακούστηκαν συνθήματα για τη λευτεριά και την ανεξαρτησία της Ελλάδας και για πρώτη φορά ακούστηκε το σύνθημα «Θάνατος στο Φασισμό-λευτεριά στο λαό». Γίνονταν ομιλίες από τους φοιτητές, ενώ την παραμονή μίλησε για την επέτειο και ο καθηγητής Κωνσταντίνος Τσάτσος, ο οποίος δε δέχτηκε να κάνει μάθημα ανήμερα της επετείου, με αποτέλεσμα να απολυθεί και να χάσει την πανεπιστημιακή θέση του (Τσάτσου, 1976). Το πρωί της Τρίτης 28 Οκτώβρη 1941, έλαβε μέρος μαζική εθνικοαπελευθερωτική συγκέντρωση στην Αθήνα, στην Πλατεία Συντάγματος. Η απάντηση των Ιταλών καραμπινιέρων ήταν άμεση και επιχείρησαν με τη χρήση βίας τη διάλυση της συγκέντρωσης. Ο κόσμος τους υποδέχτηκε με συνθήματα και φωνάζοντας «Αέρα». Ακολούθησαν οδομαχίες στους γύρω δρόμους. Τέλος αξίζει να σημειωθεί, ότι επιφανείς Έλληνες εντός και εκτός Ελλάδας, με διαγγέλματα τους, αποθέωναν τη μεγαλειότητα του ελληνικού έθνους, που ύψωσε το ανάστημά του τον Οκτώβριο του 1940, χωρίς όμως να κάνουν ξεκάθαρες εκκλήσεις για την αποφασιστική οργάνωση αντίστασης στον νέο ξένο κατακτητή(τους ναζί). Ο Συρίγος (2017) ενδεικτικά αναφέρει, ότι ο λαός επέβαλε τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου και το κράτος ακολούθησε.

Η ημέρα του «Όχι» αποτέλεσε και αποτελεί, έναν τελετουργικό εορτασμό της εθνικής ενότητας. Γιορτάστηκε με λαμπρότητα από το εργατικό κίνημα της χώρας, σε

όλη τη διάρκεια της κατοχής, ενώ θεωρήθηκε μέρα εθνικού εορτασμού για πρώτη φορά, με θεσμικό μανδύα, με Βασιλικό Διάταγμα στις 24 Οκτώβρη του 1944. Ενδεικτική είναι η εικόνα που μας μεταφέρει η Καρακάση (2004: 244), για τον πρώτο επίσημο εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου, στη Θεσσαλονίκη: Από τις 7 το πρωί οι μπάντες του δήμου και του στρατού παιάνιζαν σε όλη την πόλη, με τη συνοδεία από τις καμπάνες των εκκλησιών. Έλαβε μέρος Δοξολογία, μαζί με τη δέουσα ομιλία του μητροπολίτη. Παράλληλα τα πολεμικά πλοία εκτόξευσαν πυροτεχνήματα, ενώ πραγματοποιήθηκε μεγαλειώδης προσκοπική γιορτή με παραστάσεις, θέατρο, τραγούδια εθνικιστικού περιεχομένου. Από την πρώτη περίοδο λοιπόν του εορτασμού του μεγάλου «Όχι» γίνεται εμφανής, η μεγάλη πολυμορφία που είχαν οι εκδηλώσεις, το μεγάλο αντίκτυπο που συναντούσαν στον ελληνικό λαό. Ωστόσο η πολιτική του ελληνικού κράτους, ήταν τόσο «σφιχτή», που οδήγησε το 1946 στέλεχος του στρατού, από τη Γενική Στρατιωτική Διεύθυνση του Τρίτου Σώματος Στρατού, να συντάξει επιστολή προς τον υπουργό εσωτερικών, με την παρατήρηση ότι, η κατάχρηση του εθνικού ύμνου, σε όλες της πτυχές της καθημερινότητας, οδηγούσε στην υποτίμηση του (Καρακάση, 2004: 256).

Σύμφωνα με την Κουλούρη (2000), «το περιεχόμενο και η σημασία της επετείου δεν είναι σταθερά μέσα στο χρόνο». Σημαντικό παράγοντα σε αυτή την εξέλιξη, παίζει η μεταβολή του πολιτικού σκηνικού, η εναλλαγή κυβερνητικών δυνάμεων στην εξουσία, συνολικότερες διεθνείς εξελίξεις. Οι συντελεστές αυτοί είναι καθοριστικοί, για τη στερέωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, με αντίστοιχη κάθε φορά κουλτούρα, νοηματοδοτώντας κάθε φορά αυτόν το μεγάλο εορτασμό, ανάλογα με τις επιδιώξεις τους.

Μετά την τριπλή κατοχή, το ελληνικό κράτος προσέτρεξε στις οδηγίες και τους νόμους του μεταξικού κράτους προκειμένου να επαναφέρει τους εορτασμούς. Το 1947, οι κρατικές αρχές ενεργοποίησαν το μεταξικό νόμο του 1938, «περί σεβασμού της εθνικής σημαίας». Σε όλες τις εθνικές αργίες η σημαία έπρεπε να κυματίζει σε όλα τα καταστήματα και τα σπίτια (Καρακάση, 2004: 250). Το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετεμφυλιακή Ελλάδα, όντας ανάλογο με την αντίστοιχη πολιτική κατάσταση, χαρακτηρίστηκε από έντονο φρονηματικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με την Γκόλια (2006: 740-741), η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της μετεμφυλιακής περιόδου, τάσσεται ανεπιφύλακτα στην υπηρεσία του ιδεολογικού και πολιτικού φρονηματισμού, παρουσιάζοντας εθνικό χαρακτήρα, στα πλαίσια του «ελληνοχριστιανικού» πολιτισμού. Η εθνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών,

χαρακτηρίζεται από το «αποτελούμε έθνος με μακράν ιστορία θριάμβων». Γίνεται εμφανές το ιδεολόγημα της αδιάσπαστης ενότητας και συνέχειας της πορείας του ελληνικού έθνους, μέσω της σύνδεσης με την προσφορά του ελληνικού έθνους στην αντίσταση του 1940. Το ελληνικό έθνος, όπως επισημαίνει η Γκόλια (2006: 524) παρουσιάζεται να «διανύει μια ένδοξη γραμμική πορεία», με τη συμβολή της εκκλησίας, σε αυτή την κατεύθυνση, να είναι καθοριστική.

Ανήμερα του εορτασμού της επετείου το 1950, η εφημερίδα «Ακρόπολις» (όπως αναφέρεται στο Κουλούρη, 2000), αναφέρει: *«Όχι, δεν θα με νικήσης [...], δεν θα με παραδώσης εις τον Σλαύον ανάπηρην, παράλυτην. Θα νικήσω την Πείναν, διά να τελειώσω με τον θρίαμβον μιας Αναγεννήσεως, εκείνον που ήρχισα την 28ην Οκτωβρίου, επάνω εις την Πίνδον. Έτσι θα κλείσω, όπως πάντοτε, τον κύκλον του επικού αγώνος μου»*. Ως εχθροί του έθνους δηλαδή, δεν παρουσιάζονται μόνο οι εισβολείς του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, αλλά και οι κομμουνιστές.

Στη μετεμφυλιακή περίοδο έως και τη δικτατορία, οι διακηρύξεις, οι εγκύκλιοι, άλλα επίσημα κείμενα του τότε υπουργείου Παιδείας, παρουσιάζουν την 28^η Οκτωβρίου ως μέρα «επέτειος του εθνικού σαλπίσματος του 1940», «πανηγυρισμός του νέου και μεγάλου φυλετικού τροπαίου», «ένας εκ των μεγαλύτερων, λαμπρότερων και ενδοξότερων ιστορικών σταθμών της τρισχιλιετούς ζωής του ενδόξου ημών έθνους» (Γκόλια, 2006: 510). Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από την εγκύκλιο «140981/25-10-1965» (όπως αναφέρεται στο: Γκόλια, 2006: 520) του Υπουργείου Παιδείας, το 1965: *«Στάθηκαν τα οκτώ εκατομμύρια Ελλήνων, ενωμένα σαν ένας άνθρωπος, εμπρός στο ανοικτό βιβλίο της Μοίρας και υπαγόρευσαν το νέο, μεγαλειώδες κεφάλαιο της ιστορίας του έθνους μας»*. Γίνεται φανερό ότι, συνακόλουθα, στους επετειακούς λόγους, της εποχής το ελληνικό έθνος προβάλλεται ως ταξικά αδιαφοροποίητο. Οι ενδογενείς συγκρούσεις, ανάγονται σε «εμφύλιες» έριδες, οι οποίες αποτελούν αδιαμφισβήτητο γνώρισμα μιας ομοιογενούς ράτσας. Οι κομμουνιστές παρουσιάζονται, ως ο «κόκκινος εχθρός», γνήσιο φερέφωνο της Μόσχας. Οι εορτασμοί έπρεπε να οργανώνονται με τη μεγαλύτερη δυνατή επιμέλεια, ως ένδειξη ευγνωμοσύνης στους προγόνους.

Επί δικτατορίας, το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπακόλουθα και οι εθνικοί εορτασμοί και οι σχολικές γιορτές, υιοθετούν ακόμα βαθύτερα την αντικομμουνιστική ιδεολογία. Κάθε μήνα οι συνταγματάρχες έστελναν στους μαθητές κατάλογο των ιστορικών γεγονότων που είχαν λάβει χώρα, μέρα προς μέρα, εκείνο το μήνα (Καρακάση, 2004: 260). Κατά τη διάρκεια τη Χούντας, οι χριστιανοί

Έλληνες εμφανίζονται ως η μοναδική ελπίδα για την χώρα, οι μόνοι οι οποίοι δικαιωματικά μπορούσαν να κατοικούν σε αυτό τον τόπο. Ενώ αξίζει να αναφερθεί, ότι η Απριλιανή δικτατορία θεσμοθέτησε σχολικές γιορτές, ανήμερα της επετείου της 21^{ης} Απριλίου.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την Κουλούρη (2000), μέχρι τη μεταπολίτευση ο εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου θα διατηρήσει κάποια σταθερά γνωρίσματα: α) θα συνδυάζεται με τον εορτασμό της απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους (26 Οκτωβρίου 1912), β) θα εντάσσεται σε μια ιστορική συνέχεια «ένδοξων» στιγμών όπου οι πρωταγωνιστές θα είναι κυρίως η «ελληνική φυλή» (όχι ο «λαός») και οι «ηγέτες», γ) ως κεντρική ηρωική φυσιογνωμία θα προβάλλεται ο βασιλιάς, δ) ως βασικό σύμβολο της επετείου θα καθιερωθεί το «Όχι», ε) οι εορτασμοί θα είναι πραγματικά πολύμορφοι, θα διεξάγονται ακόμα και αγώνες ποδοσφαίρου, όπου θα απονέμονται «κύπελλα του Όχι».

Στη Μεταπολίτευση, το κύριο ερώτημα που δημιούργησαν τα πολιτικά πεπραγμένα στη χώρα μας και με την έξωθεν συμβολή, ήταν τι είδους αστικής διαχείρισης θα επικρατήσει στην Ελλάδα, τι είδους δημοκρατία. Η παγίωση της πολιτικής ομαλότητας που ακολούθησε κατέστησε τον εορτασμό της επετείου λιγότερο χρήσιμο από ότι στο παρελθόν. Ενδεικτικά, σχετικός τίτλος τη εφημερίδας «*Τα Νέα*» (όπως αναφέρεται στο Κουλούρη, 2000) στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ανέφερε, «Συντομεύτηκε λόγω κρύου η παρέλαση κατόπιν επιθυμίας Καραμανλή».

Στις επετείους του εορτασμού κατά τη Μεταπολίτευση και στο διάστημα που ακολούθησε, το «Όχι» δε συμβολίζει μόνο την άρνηση του ελληνικού έθνους στη φασιστική υποδούλωση, αλλά πλέον και το «Όχι» στη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου, το μεγάλο «Όχι», που οδήγησε το δικτατορικό καθεστώς σε κατάρρευση. Η εφημερίδα «*Ελευθεροτυπία*» (όπως αναφέρεται στο Κουλούρη, 2000), *μια μέρα πριν από τον 35^ο εορτασμό της επετείου*, προσδιορίζει αυτήν την αλλαγή στο ιδεολογικό περιεχόμενο της: ο «Μεγάλος Αντιφασιστικός Πόλεμος» κράτησε στην Ελλάδα εννέα χρόνια και «*ήταν μια γενναία και επική τιτανομαχία εναντίον του ξένου και του ντόπιου φασισμού*».

Στο μάθημα της ιστορίας, αλλά και κατά τη διάρκεια των σχολικών γιορτών, μπορεί να ειπωθεί, ότι αναπτερώθηκε το ενδιαφέρον γύρω από την απόκτηση ιστορικής γνώσης, εξακολουθώντας όμως, οι σχολικές τελετουργίες να έχουν ως βασικό σκοπό την εθνική διαπαιδαγώγηση. Η κεντρική ομιλία εκφωνείται όχι από τον

δάσκαλο αλλά από τον «πρόεδρο της τάξης». Για πρώτη φορά εξάλλου εμφανίζεται σε σχολικά βιβλία ο όρος «Εθνική Αντίσταση». Όσον αφορά τον τύπο, στις εφημερίδες, τα σχετικά δημοσιεύματα θα χάσουν τη συχνότητα που είχαν και θα περιοριστούν σε στερεότυπες αναφορές στον «λαμπρό εορτασμό» και σε φωτογραφίες από την παρέλαση (Κουλούρη, 2000).

Μέχρι τις μέρες μας, βασικός προσανατολισμός τους αποτελεί η καλλιέργεια της φιλοπατρίας, με την εθνική διαπαιδαγώγηση να διαπερνά, το συνολικό έργο της αγωγής εντός του σχολείου. Η Γκόλια (2006: 766) καταλήγει, ότι παρά την είσοδο της Ελλάδος στην ευρωπαϊκή κοινότητα και τις μεταρρυθμίσεις που ακολούθησαν και στην εκπαίδευση, το πρόταγμα του ιδεολογικού ελέγχου και της πολιτικής και κοινωνικής συμμόρφωσης, προς το καθεστώς, υπερίσχυσε κάθε εκσυγχρονιστικής πρότασης».

Όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών, στη διοργάνωση των επετείων, εντός του σχολικού χώρου, σα δημόσιοι υπάλληλοι είχαν ειδικές υποχρεώσεις απέναντι στον εργοδότη τους, το κράτος. Η Αβδελά (1997: 34) αναφέρει ότι η θέση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους υπαγορεύει σε μεγάλο βαθμό, το ρόλο του φορέα της εθνικής διαπαιδαγώγησης μέσα στο σχολείο. Ο φόρος τιμής στους προγόνους και την ιστορία του έθνους ήταν καθήκον. Επιπλέον, έπρεπε να πρωτοστατήσουν, ώστε τα δημόσια κτήρια να διακοσμούνται με εικόνες εθνικών ηρώων, να σημαιοστολίζονται και να μένουν φωταγωγημένα, σε όλη τη διάρκεια των εορταστικών εκδηλώσεων, ενώ η μουσική είναι πανταχού παρούσα (Καρακάση, 2004: 259).

Ενδιαφέρον έχει η νοηματοδότηση εκ μέρους της κυβέρνησης, της επετείου αυτής, στον πιο πρόσφατο εορτασμό, τον Οκτώβριο του 2017. Η σχετική οδηγία του Υπουργείου Εσωτερικών (ΥΠ.ΕΣ. 31849/2017), υποδεικνύει, ως βασική πτυχή του, την ανάδειξη της αντίστασης όλου του ελληνικού έθνους στη φασιστική και ναζιστική Κατοχή, καταφέροντας έτσι την τόνωση του εθνικού αισθήματος, την καταπολέμηση εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας, που στις μέρες μας με την αύξηση και στη χώρα μας, των προσφυγικών ροών, έχουν αυξηθεί.

Ιδίως μετά την Μεταπολίτευση η σταθεροποίηση του πολιτικού συστήματος που επιτεύχθηκε, συντέλεσε ώστε οι εορτασμοί ιστορικών επετείων έχουν χάσει λίγο από την παλιά τους αίγλη και αποκτούν κάποιο από το ενδιαφέρον τους, σε περιόδους όξυνσης και αποσταθεροποίησης και κρίσης του. Επιπλέον αξίζει να αναφερθεί ότι στις μέρες μας, η σύνδεση ιστορικών εορτασμών με πολιτικά και γεωστρατηγικά

συμφέροντα, όπως και στο παρελθόν εξακολουθεί να λαμβάνει μέρος. Σαν επίκαιρο παράδειγμα, μπορεί να αναφερθεί το ζήτημα που έχει ανακύψει, με την ονομασία των Σκοπίων και τη μεγάλη έμφαση που δόθηκε από φορείς σε τελετουργίες και σε αναφορές που είχαν να κάνουν με τις ένδοξες στιγμές του ελληνικού παρελθόντος.

Ένα βασικό συμπέρασμα, από τη σύντομη αναδρομή του εορτασμού του «Όχι», είναι ότι διαπιστώνονται ελάχιστες διαφοροποιήσεις στην ιστορική αφήγηση, η οποία χαρακτηρίστηκε από ένα έντονο εθνοκρατικό χαρακτήρα. Η αδιαμφισβητούμενη αποτελεσματικότητα των εθνικών εορτών στην ανάπτυξη εθνικής συνείδησης, στη μακρά πορεία εορτασμών τους, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο «υποβάθμισαν ταξικές, πολιτισμικές, και εθνοτικές διαφορές, κατορθώνοντας τη σύγκλιση ελιτίστικής και λαϊκής κουλτούρας» (Καρακάση, 2004: 254). Το σύνολο των επετειακών λόγων που χαρακτήρισαν, τους εορτασμούς εντός και εκτός σχολείου, σύμφωνα με την Γκόλια (2006: 548), εμφανίζουν τους Έλληνες, συστηματικά αδικημένους, έχοντας ρόλο θύματος. Ως συμβολικές εικόνες που ακολουθούσαν και συνεχίζουν να ακολουθούν τους εορτασμούς του «Όχι», είναι ο φόρος τιμής στους ήρωες του 1940 για να «ξαναζωντανέψει η ένδοξη εποχή» των αρχαίων, τα έντονα στοιχεία θρησκευτικότητας, με την Ορθοδοξία να αποτελεί το ακλόνητο σύμβολο της ενότητας του ελληνικού γένους, η συνέχεια της εθνικής συλλογικότητας (Καρακάση, 2004:256-257).

Κεφάλαιο τρίτο: Ιστοριογραφία

3.1 Πως φθάσαμε στο καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου;

Το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου, προέκυψε ως απόρροια μιας σειράς παραγόντων, που σχετίζονται με την οικονομία, την πολιτική και την κοινωνία. Αποτέλεσε μια καθοριστικής σημασίας λύση, στην πολυδιάσπαση που χαρακτήριζε το αστικό πολιτικό σύστημα της εποχής και βέβαια της μεγάλης πολιτικής κόντρας που διήρκησε για δυο σχεδόν δεκαετίες, ανάμεσα στους βενιζελικούς και αντιβενιζελικούς, σε μια περίοδο όπου τα σύννεφα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ήταν κάτι παραπάνω από εμφανή. Πρόκειται για ένα τύπο άσκησης της πολιτικής εξουσίας, που είχε καθοριστικές ομοιότητες με τα φασιστικά καθεστώτα του Μπενίτο Μουσολίνι (1922-1943) στην Ιταλία και του Αδόλφου Χίτλερ (1934-1945) στη Γερμανία. Το ζήτημα για το τι εννοούσε ο Μεταξάς, με την απόρριψη του ιταλικού τελεσιγράφου, σχετίζεται με τις διαφορετικές τοποθετήσεις γύρω από τη φύση του μεταξικού καθεστώτος, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη παράθεση τους, μέσα από την οπτική ιστορικών, με διαφορετική ιδεολογική αφετηρία. Ποια λοιπόν ήταν η πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση που οδήγησε και στην Ελλάδα σε μία ανάλογο τύπου εξουσία;

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι Άγγλοι είχαν οδηγηθεί στην ανάδειξη και επαναφορά της μοναρχίας στο πρόσωπο του Βασιλιά Γεωργίου, στις 25 Νοεμβρίου 1935, ο οποίος έπαιξε καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή συνεργασία ελληνικής και βρετανικής κυβέρνησης (Κολιόπουλος, 1985). Οι βουλευτικές εκλογές της 26ης Ιανουαρίου 1936 που ακολούθησαν, χαρακτηρίστηκαν από την αδυναμία σχηματισμού κυβέρνησης συνεργασίας Φιλελεύθερων- Λαϊκού Κόμματος. Το Παλλαϊκό Μέτωπο, ως τρίτος σε σειρά εκλογικός συνδυασμός, έμελε μετά τις άκαρπες διαπραγματεύσεις Φιλελεύθερων-Λαϊκών, να γίνει ο ρυθμιστής για το σχηματισμό κυβέρνησης.

Η υπηρεσιακή κυβέρνηση Δεμερτζή, αντικατέστησε τον Παπάγο στο υπουργείο Στρατιωτικών με τον Ιωάννη Μεταξά, ο οποίος πλέον είχε αποκτήσει την πλήρη στήριξη του Παλατιού. Όπως αναφέρει ο Λιναρδάτος (1978: 199), ο Μεταξάς είχε τρία ατού: το βασιλιά, το σύνολο των Στρατιωτικών, και την ηγεσία των Φιλελευθέρων. Η πολιτική ασυμφωνία, για τους όρους σχηματισμού της νέας κυβέρνησης, ώθησε τον βασιλιά να αναθέσει στον Δεμερτζή εκ νέου εντολή

σχηματισμού κυβέρνησης και έτσι σχημάτισε τη δεύτερη κυβέρνηση του. Σε αυτή την κυβέρνηση ο Ιωάννης Μεταξάς έγινε αντιπρόεδρος και παρέμεινε υπουργός Στρατιωτικών. Τον ξαφνικό θάνατο του πρωθυπουργού Δεμερτζή στις 13 Απρίλη, ακολούθησε ο ορισμός του Ιωάννη Μεταξά από τον Γεώργιο, ως πρωθυπουργού. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο Γεώργιος όρκισε τον Μεταξά ως πρωθυπουργό, χωρίς να πάρει τη γνώμη της Βουλής!

Το σύνολο του αστικού πολιτικού κόσμου αντιμετώπισαν την εξέλιξη αυτή δείχνοντας ανοχή. Χαρακτηριστικά, υπέρ της πρωθυπουργίας του Ιωάννη Μεταξά τάχθηκαν 241 βουλευτές, ενώ υπήρξαν και 4 αποχές. (Λιναρδάτος, 1978: 225-226). Μια εξήγηση που μπορεί πάντως να δοθεί για τη σχετική αδράνεια των υπόλοιπων πολιτικών κομμάτων, είναι ότι οι προηγούμενες δικτατορίες στην Ελλάδα παρέδωσαν οικειοθελώς την εξουσία στους πολιτικούς, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον προσωρινό χαρακτήρα τους, ενώ η δικτατορία του Μεταξά φιλοδοξούσε να έχει μόνιμο χαρακτήρα, γεγονός που αιφνιδίασε σύσσωμο τον πολιτικό κόσμο (Πλουμίδης, 2016: 21).

Στις 30 Απρίλη η Βουλή ενέκρινε ψήφισμα, με το οποίο διέκοπτε τις εργασίες της, μέχρι τις 30 Σεπτέμβρη. Αυτή η διακοπή με την επιβολή της τεταρτοαυγουστιανής δικτατορίας, έμελε να διαρκέσει πολύ περισσότερο από αυτούς τους πέντε μήνες. Όπως προδίδει ο ίδιος ο Μιλτιάδης Μαλαίνος (1966: 7), ο οποίος διετέλεσε υπουργός στην κυβέρνηση Μεταξά μέχρι την κήρυξη της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου, σε μία από τις πρώτες συνεδριάσεις της Βουλής του '36, ήχησε από διάφορα σημεία της αίθουσας η κραυγή: «*Ζήτω η Δικτατορία*». Οι παραπάνω ενέργειες του μελλοντικού δικτάτορα δεν συνετέλεσαν ώστε το σύνολο του πολιτικού κόσμου να εναντιωθεί σε αυτή την κυβέρνηση. Χαρακτηριστικά ο βενιζελικός πολιτικός Θ. Σοφούλης (όπως αναφέρεται στο Δαφνής, 1955: 430) ανέφερε:

«Ο κ. Πρωθυπουργός δεν σκέπτεται τοιούτον τι. Περί αυτού είμαι πεπεισμένος και ο κόσμος πρέπει να ησυχάση και να μη δίδη πίστιν εις τοιαύτας σκοπίμους διαδόσεις.»

Η νεοδιόριστη κυβέρνηση του Μεταξά, από την πρώτη στιγμή συγκρότησης της, βρέθηκε απέναντι στο λαϊκό κίνημα. Μια από τις πιο χαρακτηριστικές στιγμές αυτής της σύγκρουσης, μπορεί να θεωρηθεί η 9 Μάη 1936 στη Θεσσαλονίκη, όπου σύμφωνα με τον Λιναρδάτο (1978: 233), ο αριθμός των απεργών έφτασε τις 25.000.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση του ΚΚΕ, σχετικά με το ενδεχόμενο μιας επερχόμενης δικτατορίας. Στην απόφαση της 2ης Ολομέλειας της Κεντρικής Επιτροπής του Ιούνη 1936, τονίζεται:

«...το Κομμουνιστικό Κόμμα καλεί όλες τις οργανώσεις και όλο τον εργαζόμενο λαό στην πιο ανειρήνευτη πάλη για τη ματαίωση των καθημερινών φασιστικών μέτρων, για το χάλασμα των φασιστικών δικτατορικών σχεδίων των Μεταξά- Σκυλακάκη, εκπρόσωπων της μοναρχίας, της ντόπιας πλουτοκρατίας και των ξένων ληστών...». (ΚΚΕ, 1968: 390)

Στα μέσα Ιουλίου, επετεύχθη συμφωνία των Φιλελεύθερων με το κόμμα Εθνικών- Λαϊκών για τη συγκρότηση κυβέρνησης, η οποία όμως θα σχηματιζόταν όταν θα επανεκινούσαν οι εργασίες της Βουλής, δηλαδή στις αρχές του Οκτώβρη του 1936(Λιναρδάτος, 1978: 261-262)! Έτσι η τελευταία ευκαιρία του δημοκρατικού κόσμου να εμποδίσει την κήρυξη δικτατορίας χάθηκε.

Τις τελευταίες μέρες του Ιούλη, η κυβέρνηση του Μεταξά προσπαθούσε να καλλιεργήσει την εντύπωση, ότι η Ελλάδα βρισκόταν στις παραμονές εξέγερσης. Η πρόθεση της κυβέρνησης να εφαρμόσει ένα σύστημα υποχρεωτικής διαιτησίας των εργατικών διαφορών, είχε ως αποτέλεσμα την κήρυξη απεργίας για την 5^η Αυγούστου βγαίνοντας με αυτόν τον τρόπο η εργατική τάξη, ορμητικά στη μάχη κατά της κυβέρνησης του Μεταξά και της επερχόμενης δικτατορίας (Ανδρικόπουλος, 1977: 24). Η ολοκλήρωση την πορείας προς τη φασιστική δικτατορία, ήρθε στις 4 Αυγούστου του 1936, όταν ο Μεταξάς, έχοντας πλήρη κάλυψη από τα ανάκτορα, συγκάλεσε υπουργικό συμβούλιο και ζήτησε από τους υπουργούς του να υπογράψουν δύο διατάγματα, όπου με το πρώτο αναστελλόταν η ισχύς βασικών άρθρων του Συντάγματος και με το δεύτερο διαλυόταν η Βουλή, με πρόφαση τη σχεδιαζόμενη πανεργατική απεργία της 5ης Αυγούστου. Όσον αφορά τον Βασιλιά, επέτρεψε στο Μεταξά να κηρύξει δικτατορία και η Αγγλική πλευρά δε αντιτάχτηκε, γιατί όλες οι προσπάθειες του Γεώργιου Β' για επαναφορά του κοινοβουλευτικού πολιτεύματος, είχαν αποτύχει (Κιτσίκης, 1974).

Για ποιος λόγους επιβλήθηκε η δικτατορία του Μεταξά;

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και την τεταρτοαυγουστιανή δικτατορία, σε δικτατορικές λύσεις δε στράφηκαν μόνο δεξιές ή ακροδεξιές δυνάμεις, αλλά και κεντρώες. Σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2016: 19), οι παρεκκλίσεις από την κοινοβουλευτική νομιμότητα, ξεκίνησαν με το κίνημα του

Στρατιωτικού Συνδέσμου στο Γουδί και ακλούθησαν μια σειρά από στρατιωτικά πραξικοπήματα.

Το για ποιους λόγους επιβλήθηκε η δικτατορία ομολογεί με σαφήνεια κι ο ίδιος ο Μεταξάς (όπως αναφέρεται στο Λιναρδάτος, 1988: 112): *«Η αδιάκοπος φροντίς διά την στερέωσιν του αστικού καθεστώτος με όλας τας αναγκαίας θυσίας δια το σύνολον της κοινωνίας και ιδίως δια τας ενδεείς τάξεις.»*

Βέβαια ο παραπάνω ισχυρισμός του Μεταξά αποτελεί υπερβολή, μιας και η συνείδηση και ο βαθμός οργάνωσης της εργατικής τάξης, δεν ήταν σε τέτοιο επίπεδο που να απειλούν άμεσα την κυρίαρχη αστική εξουσία, με εξαίρεση κάποια λαϊκά ξεσπάσματα (απεργία καπνεργατών το Μάη του '36). Ο Χατζηβασιλείου (2011: 160) αναφέρει, ότι η αντικομμουνιστική «πλεύση» του Κέντρου ήταν, σε πολλές ιστορικές στιγμές, ανάλογη με αυτή δεξιών πολιτικών δυνάμεων. Η ανησυχία επομένως για τις προθέσεις και για το αναπτυσσόμενο λαϊκό έρεισμα των κομμουνιστών ήταν μία παγιωμένη αστική αντίληψη, η οποία εδράζοταν στην υπερεκτίμηση ότι στην Ελλάδα μπορεί να συμβεί επαναστατική ανατροπή του υπάρχοντος συστήματος (Χατζηβασιλείου, 2011 :164)

Στο ότι η απειλή του κομμουνιστικού κινδύνου δεν είναι άμεση, αλλά είναι μονόδρομος η αποφασιστική αντιμετώπιση του, συνηγορεί ο ίδιος ο Σοφούλης (όπως αναφέρεται στο Πυρομάγλου, 1965: 107):

«Αλλ' εάν ο κ. Πρωθυπουργός είχε στοιχεία, πείθοντα αυτόν, ότι ευρισκόμεθα προ ενός πραγματικού κινδύνου ανατροπής του καθεστώτος, είχε όλην την ευχέρειαν να αποτρέψει τον κίνδυνον δια μόνης της κηρύξεως του στρατιωτικού νόμου, παρεχομένης αναντιρρήτως και υπό της εθνικής αντιπροσωπείας της εγκρίσεως αυτής. Και λέγω αναντιρρήτως, διότι κατά τας συνεδριάσεις της συνταγματικής επιτροπής είχε διατυπωθή η γνώμη, ότι συμφέρει να κατοχυρωθή και υπό του Συντάγματος το πολίτευμα της Χώρας δια παντός μέτρου ασφαλείας κατά του κομμουνισμού, τιθεμένου εν ανάγκη εκτός νόμου.»

Η Μαχαίρα (1987) εξετάζει τη δικτατορία, ως τη συνέχιση της πολιτικής των αστικών στρωμάτων, κάτω από μια πιο αντιδραστική μορφή διακυβέρνησης, διασφαλιζόμενη από την επάνοδο της μοναρχίας. Ενώ ο Ψυρούκης (1976: 87) εντοπίζει ως ένα από τους βασικούς σκοπούς επιβολής της δικτατορίας:

«Η μοναρχική-φασιστική δικτατορία είχε σαν άμεσο σκοπό τον συγχρονισμό του κράτους στη βάση της κανονικής και απρόσκοπτης λειτουργίας του μονοπωλιακού

καπιταλισμού. Για να γινόταν κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να είναι αποδοτικός ο κρατικός παρεμβατισμός και να επιβαλλόταν η ύφεση στους οξυμένους κοινωνικούς αγώνες.»

Καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την εγκαθίδρυση δικτατορίας στην Ελλάδα, αποτέλεσε το «φούντωμα» των εξελίξεων γύρω από το ενδεχόμενο ενός γενικευμένου παγκοσμίου πολέμου, εξαιτίας της μακροχρόνιας οικονομικής κρίσης. Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης του 1929-1932, η ελληνική οικονομία, δέχθηκε πολύ ισχυρό πλήγμα. Ενδεικτικοί είναι οι δείκτες σχετικά με τις εξαγωγές, που υπέστησαν πολύ σοβαρή μείωση: Το 1932, η πώληση του καπνού, που αποτελούσε κύριο εξαγωγικό προϊόν για την Ελλάδα, απέφερε μόνο 3 εκατομμύρια χρυσές λίρες, έναντι 12 εκατομμυρίων το 1929, ενώ ο πληθωρισμός στις αρχές του 1932 είχε ανέλθει στο 30% (Ανδρικόπουλος, 1977: 12)!

Μια δημοκρατική κυβέρνηση στην Ελλάδα λοιπόν, έμελε να αποτελέσει σοβαρό εμπόδιο στη πολεμική προπαρασκευή της (Δάφνης, 1955: 423). Επομένως, μια αντιδραστική μορφή διακυβέρνησης, με έντονα παρεμβατικό κράτος σε τομείς, όπως ο οικονομικός και ο κοινωνικός, αποτέλεσε επιλογή του αστικού πολιτικού κόσμου, που δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει με μέσα δημοκρατικά, τις ραγδαίες οικονομικές επιδράσεις και τις κοινωνικές συγκρούσεις που προέκυψαν από την κρίση του 1929 (Αλιβιζάτος, 1983).

Άλλος καθοριστικός παράγοντας αποτέλεσε, όπως προαναφέρθηκε, η μακροχρόνια κρίση του πολιτικού συστήματος, ως απόρροια της σκληρής διαμάχης ανάμεσα σε βενιζελικούς-αντιβενιζελικούς. Είναι αβέβαιο, αν μια κυβέρνηση αποτελούμενη από τους ηγέτες του βενιζελισμού και αντιβενιζελισμού, θα είχε την αποφασιστικότητα και τη θέληση να πρωτοστατήσει στην οργάνωση του πολέμου, μιας και τους εν λόγω πολιτικούς τους χαρακτήριζε μια ηττοπάθεια (Μαυρογορδάτος, 2017). Ενώ ο Κασιμάτης (2014) αναφέρει, ότι ο Μεταξάς ήταν ο πολιτικός που από νωρίς εντόπισε τον κίνδυνο και προετοίμασε στρατιωτικά τη χώρα, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τα οικονομικά του κράτους. Έτσι λοιπόν, η βρετανική κυβέρνηση παρά τις αρχικές της επιφυλάξεις απέναντι στο πρόσωπο του Μεταξά, τον στήριξε θεωρώντας τον πολύ καλύτερο υπερασπιστή των βρετανικών συμφερόντων, σε σχέση με τους προηγούμενους πολιτικούς, που διακυβέρνησαν την Ελλάδα (Κολιόπουλος, 1996: 196- 197).

3.2 Η πολιτική του καθεστώτος του Ιωάννη Μεταξά εντός συνόρων

Η εσωτερική δομή και το πολιτικό προσωπικό του καθεστώτος του Μεταξά

Η επιβολή της μεταξικής δικτατορίας, δεν προέκυψε σαν κεραυνός «εν αιθρία». Η άρχουσα τάξη της χώρας, σε συνεργασία με το Παλάτι και τους Άγγλους, προετοιμάζονταν χρόνια για μια τέτοια εξέλιξη. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση, το Μάη του 1937, του Βρετανού υφυπουργού εξωτερικών Ρόμπερτ Βάνσιτταρτ, στον υπουργό εξωτερικών της δικτατορίας, ότι το καθεστώς Μεταξά είναι το πιο συνεννοήσιμο από όλα τα προϋπάρχοντα καθεστώτα στην Ελλάδα (Ανδρικόπουλος, 1977: 25). Ποια ήταν λοιπόν η εσωτερική δομή του καθεστώτος του Μεταξά, που διασφάλισε την πολύ καλή συνεννόηση με την Αγγλική κυβέρνηση;

Αμέσως μετά από την υπογραφή των διαταγμάτων, ο Μεταξάς συγκέντρωσε πάνω του όλες τις εξουσίες και συμπλήρωσε την κυβέρνηση του. Όπως αναφέρει ο Αγγελής (2006: 292), το καθεστώς επιχείρησε, να οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα την ελληνική κοινωνία, χωρίς τη συναίνεση της, με μοναδικά όπλα την αυθαιρεσία και τον αυταρχισμό, που εκφράστηκε με μια γιγαντιαία παραγωγή αναγκαστικών νόμων, διαταγμάτων και εγκυκλίων. Κεντρικό ρόλο στη διάρθρωση του πολιτικού προσωπικού του Μεταξά κατείχε, ο Κωνσταντίνος Μανιαδάκης, ο οποίος διορίστηκε υφυπουργός Δημοσίας Ασφάλειας. Ενώ το νεοϊδρυθέν υφυπουργείο Τύπου και Τουρισμού το οποίο ήταν επιφορτισμένο με την καθεστωτική προπαγάνδα και λογοκρισία, το ανέθεσε στον Θεολόγο Νικολούδη. Την εποχή πριν τη κήρυξη της δικτατορίας στην Ελλάδα, ο τύπος αποτελούσε το πλέον πιο σημαντικό μέσο που χρησιμοποιούσαν οι Έλληνες πολιτικοί για να προωθήσουν τις θέσεις τους, σε αντιδιαστολή με το σήμερα. Σύμφωνα με την Πετράκη (2006: 23), οι εφημερίδες λειτουργούσαν ως «διαμορφωτές» της κοινής γνώμης, με απόρροια να ασκούν τρομακτική επιρροή στην ελληνική πολιτική σκηνή. Η μεγάλη έγνοια του Μεταξά (1969: 40) για τον έλεγχο του τύπου, φαίνεται και από τα εξής λόγια του, στις 13 Σεπτεμβρίου 1936:

«...Ο Έλλην δε δύναται να ζήσει χωρίς εφημερίδα... Ο Τύπος είναι εν τω συνόλω του μια επιχείρησις εκμεταλεύσεως μιας μεγάλης δυνάμεως, η οποία υπάρχει διάχυτος εις την ελληνικήν κοινωνίαν και λέγεται «Κοινή Γνώμη».»

Ο Αναγκαστικός Νόμος 1092 «Πέρι Τύπου», αποτέλεσε καθοριστική ενέργεια του καθεστώτος, να θέσει υπό πλήρη έλεγχο τον Τύπο. Σύμφωνα με την Πετράκη (2006: 12), ο συγκεντρωτισμός των εξουσιών γύρω από το πρόσωπο του Μεταξά, η

δημιουργία ενός δυνατού και ελεγχόμενου κινήματος νεολαίας, ο έλεγχος και η καταστολή της πολιτικής ζωής, απαιτούσε τη συγκρότηση ενός δυναμικού προπαγανδιστικού μηχανισμού, που θα αποσκοπούσε στη χειραγώγηση του ελληνικού λαού και να μεταδώσει τα κύρια ιδεολογήματα της μεταξικής δικτατορίας. Στις δραστηριότητες του «Υ.Τ.Τ.» εντάσσονται 33 εκδόσεις με προπαγανδιστικό περιεχόμενο («*Νέα Ζωή*», «*Ο κομμουνισμός εις την Ελλάδα*», «*Ο Ιωάννης Μεταξάς προς τους εργάτας*», κ.α.). Επίσης η δικτατορική κυβέρνηση σύστησε την υπηρεσία Ραδιοφωνικών εκπομπών, παρόλο ότι τη δεκαετία του '20 στην Ελλάδα μια συντριπτικά μικρή ποσότητα πληθυσμού, κατείχε ραδιόφωνο, ενώ οι ραδιοφωνικές παραγωγές ήταν ελάχιστες, ώστε να αποτραπεί η κατασκοπία μέσω των κεραιών ασύρματων επικοινωνιών (Πετράκη, 2006: 288).

Βιομήχανοι, όπως ο Ανδρέας Χατζηκυριάκος (ιδιοκτήτης της ΑΓΕΤ Ηρακλής και πρόεδρος του Συνδέσμου Ελλήνων Βιομηχάνων), ο Επαμεινώνδας Χαρίλαος, ο Πρόδρομος (Μποδοσάκης) Αθανασιάδης είχαν καθοριστική συμβολή στην εδραίωση της μεταξικής δικτατορίας. Η συνεργασία του Μεταξά με το μεγάλο κεφάλαιο, αποτέλεσε επιλογή στρατηγικής σημασίας, με βασικό κοινό σκοπό την καταπολέμηση του κομμουνιστικού συνδικαλισμού. (Πλουμίδης, 2016: 34-35)

Επιπλέον, με ομαλό τρόπο επεδίωξε να απομακρύνει, όσους υπουργούς του επέβαλαν τα ανάκτορα, ώστε να έχει αποκλειστικό έλεγχο του υπουργικού συμβουλίου (Λιναρδάτος, 1988: 48). Ο Λιναρδάτος (1988: 50) συνεχίζει ότι, δύσκολα, κάποια εξέχουσα προσωπικότητα μπορούσε να σταθεί στο πλάι του Μεταξά, πράγμα που γίνεται αντιληπτό, από το ότι υπουργικές θέσεις καλύπτονταν, σε πολύ μεγάλο βαθμό από πρόσωπα, που δεν είχαν κανένα ξεχωριστό ρόλο στην πολιτική ζωή του τόπου.

Η ιδεολογία της 4^{ης} Αυγούστου

Η δικτατορία του Μεταξά δεν αποτελούσε μια πρόωρη μεταβατική κατάσταση, αλλά όπως προαναφέρθηκε, ήρθε για να μείνει, περισσότερο από ότι προβλεπόταν, από τους πολιτικούς κύκλους στο προσκήνιο. Στο παραπάνω συντέλεσε, όπως αναφέρεται στο σχολικό βιβλίο ιστορίας γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου (2016), η ανάδειξη παρόμοιας φύσης αυταρχικών καθεστώτων σε μεγάλο μέρος της Κεντρικής και της Ανατολικής Ευρώπης και η ισχύτητα των μέσων στήριξης μιας ενδεχόμενης αντίδρασης, σε συνδυασμό και με τον θάνατο των σημαντικότερων πολιτικών ηγετών της περιόδου μεταξύ των δύο πολέμων. Ανεξάρτητα από τα παραπάνω, το καθεστώς κρίθηκε αναγκαίο, να αποκτήσει μια ιδεολογική και κοσμοθεωρητική θεμελίωση,

για να μπορεί να «ενσωματώνει» τις μεγάλες λαϊκές μάζες. Σε γενικά πλαίσια, η ρητορική του καθεστώτος ήταν ένας συνδυασμός αντικομμουνισμού, αντικοινοβουλευτισμού και εθνικισμού (Κολιόπουλος, 1985).

Συνήθως, οι λόγοι του δικτάτορα ήταν γεμάτοι αοριστολογίες, από διάφορα γενικά και αφηρημένα για «ελληνικές παραδόσεις» και «εθνικά ιδεώδη». Επομένως γίνεται αντιληπτό ποια ανάγκη ώθησε τον Μεταξά, να κηρύξει τη δημιουργία του «Γ' Ελληνικού Πολιτισμού», σε αντιστοιχία του χιτλερικού «Γ' Ράιχ». Το νέο που ήρθε να προσδώσει ο «Γ' Ελληνικός Πολιτισμός», αποτέλεσε η αγροτική βάση του. Σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2016: 62), ο έλληνας αγρότης χαρακτηριζόταν, από επίσημα όργανα του Τύπου ως ο «πραγματικός δημιουργός του Εθνικού Πολιτισμού», ο αγροτικός κόσμος θεωρούταν «κορμί του Εθνικού δένδρου».

Ο Μεταξάς παρουσίασε σαν πρότυπο στην ελληνική νεολαία, την αρχαία Σπάρτη, τη Μακεδονία του Φιλίππου, τον «θεοκρατικό βυζαντινισμό». Το «σπαρτιατικό ιδεώδες» αποτέλεσε δάνειο από το γερμανικό εθνικοσοσιαλισμό, μιας και η Σπάρτη για τους ναζί, συνιστούσε το υπόδειγμα του ελιτίστικου και ευγονικού κράτους και το καλύτερο υπόδειγμα στρατιωτικής αρετής. Η κατεύθυνση του Χίτλερ για την ύπαρξη ενός μαζικού στρατού στην υπηρεσία της ναζιστικής εξουσίας, πιστοποιείται στο ναζιστικό μανιφέστο, «ο Αγών μου», (Χίτλερ, 1961: 181), όπου λέει ενδεικτικά:

«Έπρεπε να δώσουμε στο γερμανικό έθνος έξη εκατομμύρια κορμιά εξαιρετικά γυμνασμένα και αθλητικά, που να τα καίει η φανατική αγάπη για την πατρίδα και να έχουν διαποτιστεί με έντονο επιθετικό πνεύμα.»

Στο σπαρτιατικό πρότυπο εντοπίζει τη ζητούμενη «εκμηδένιση του ατόμου» και την πετυχημένη εφαρμογή ιδεώδους της «πειθαρχούμενης ελευθερίας» (Πλουμίδης, 2016: 64-65). Αυτό που γοήτευε το καθεστώς ήταν ο παρεμβατισμός των αρχαίων πολιτειών επάνω στα άτομα (Μαχαίρα, 1987: 89).

Ο «Γ' Ελληνικός Πολιτισμός» αποτέλεσε σύμφωνα με τους θεμελιωτές του, πολιτισμός πνευματικός. Δεν σχετίζεται σε τίποτα με τον ευρωπαϊκό, όπου ταυτίζει την πρόοδο, με τη διεύρυνση των υλικών απολαβών. Πίστευαν, ότι μέσω νέων μορφών πνευματικής ζωής, θα ξεπεράσουν τον «υλικό πολιτισμό» και θα καταφέρουν την ηθική και πολιτιστική αναγέννηση του έθνους. Μέσω της αναγέννησης αυτής, θα μπορούσαν να κατακτηθούν τα πνεύματα των γειτονικών λαών και το ελληνικό έθνος να εξαπλωθεί. Το μεταξικό καθεστώς θεωρούσε τον ελλητισμό, εκπολιτιστική

δύναμη και στήριγμα του πολιτισμού, ενάντια στη βαρβαρότητα των μαύρων φυλών. (Μαχαίρα, 1987: 33-34)

Το καθεστώς της 4ης Αυγούστου ήταν σχετικά ήπιο, πιο κοντά στο ιταλικό, πόσο μάλλον στο πορτογαλικό, παρά στο γερμανικό μοντέλο (Βατικιώτης, 2005: 300-301). Ο Βερέμης (2009: 16) εντοπίζει σημαντικά στοιχεία που διαφοροποιούν το μεταξικό καθεστώς από το φασιστικό και το ναζιστικό, όπως το γεγονός ότι ήταν ευνοϊκό προς τους Εβραίους, και υπήρχε απουσία ρατσιστικής και αντισημιτικής βάσης στην ιδεολογία του Μεταξά. Ο Richter (όπως αναφέρεται στο Φλάϊσερ, 1988 :59) διαπιστώνει, ότι λείπουν τα αποφασιστικά κριτήρια από την τετραετία 1936-1940, που να ικανοποιούν την έννοια, φασισμός. Ενώ ο Φλάϊσερ (1988: 59) δηλώνει ότι, ο όρος «μοναρχοφασισμός», μόνο μερικώς ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Επιπλέον, όπως εντοπίζουν οι Λούβη & Ξιφαράς (2016), το γεγονός ότι το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου δεν απέκτησε ποτέ ισχυρή κοινωνική στήριξη, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης.

Από την άλλη μεριά, ο Μαργαρίτης (2017), τονίζει ότι από ένα πολύ μεγάλο μέρος της σύγχρονης ιστοριογραφίας, επιδιώκεται ο Μεταξάς να αθωωθεί, στην κατηγορία ότι γοητευόταν υπέρμετρα από τον ναζισμό και υιοθέτησε ένα σύνολο πρακτικών του τελευταίου, χωρίς να παραβλέπει ότι κάποιες από τις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις, είναι υπαρκτές. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις απορρέουν κατά κύριο λόγο, από το ότι η Ελλάδα βρισκόταν υπό βρετανική γεωπολιτική κυριαρχία και το Λονδίνο δε θα ήθελε να προσιδιάζει σε φασιστικό καθεστώς, κανέναν από τους συμμάχους της (Μαργαρίτης, 2017). Παρόλα αυτά η μεταξική δικτατορία περιελάμβανε πολλά κοινά εσωτερικά γνωρίσματα με φασιστικά καθεστώτα (καταπίεση των εργαζομένων, κατάλυση δημοκρατικών ελευθεριών, προπαγάνδα κατά του κοινοβουλευτισμού, αντικομμουνιστική εκστρατεία, προσπάθεια ιδεολογικής χειραγώγησης ιδίως της νεολαίας), αλλά και εξωτερικά (προβολή της σοφίας του αρχηγού, ακατάσχετη πατριδοκαπηλία, ρωμαϊκός χαιρετισμός) (Λιναρδάτος, 1988: 95).

Στο «Ημερολόγιο» του Μεταξά (1972: 447- 448) αποτυπώνεται ξεκάθαρα η συμπάθεια του στα ήδη φασιστικά κράτη:

«...Τέτοια κράτη μπορεί να είναι βαθιά λαϊκότατα, και να κυριαρχή μέσα σ' αυτά το καθαρό λαϊκό συμφέρον. Αλλά ο καπιταλισμός τα ονομάζει τυρρανίες, φασιστικές, χιτλερικές...»

Όπως και στην ακμή του πολέμου το Γενάρη του 1941, ο Μεταξάς (1972: 553) γράφει στο ημερολόγιο του:

«Η Ελλάδα έγινε από τη 4^{ης} Αυγούστου Κράτος αντικομμουνιστικό, Κράτος αντικοινοβουλευτικό, Κράτος Ολοκληρωτικό, Κράτος με βάσι αγροτική και εργατική, και κατά συνέπεια αντιπλουταρχικό. Δεν είχε βέβαια Κόμμα ιδιαίτερο να κυβερνά. Αλλά Κόμμα ήτανε όλος ο λαός, εκτός από τους αδιόρθωτους κομμουνιστάς και αντιδραστικούς παλαιοκομματικούς. Επομένως, αν ο Χίτλερ και ο Μουσολίνι για την ιδεολογία που υψώσανε για σημαία, έπρεπε παντού να υποστηρίζουν την Ελλάδα με όλη τους τη δύναμι...»

Μια αρκετά σημαντική διαφοροποίηση του καθεστώτος Μεταξά, σε σχέση με άλλα δικτατορικά καθεστώτα στην Ευρώπη αποτέλεσε η έλλειψη του κόμματος, που θα «αγκάλιαζε», το σύνολο της κοινωνίας. Ο Κόκκινος (1991: 84), ενδεικτικά αναφέρει ότι ο εκφασισμός της ελληνικής κοινωνίας επιχειρήθηκε κυρίως με νομοθετικά διατάγματα, αφού η έλλειψη κατάλληλων κοινωνικών δομών και μαζικών φορέων ήταν ενδεικτική. Άλλη σημαντική διαφοροποίηση, αποτέλεσε σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2016: 69-70), ότι ο φασισμός στην Ελλάδα δεν εξελίχθηκε σε «πολιτική θρησκεία», αλλά περισσότερο αναπαρήγαγε τον συντηρητικό πολιτικό λόγο της προδικτατορικής περιόδου, με συνέπεια οι πλατιές λαϊκές μάζες να αδρανοποιούνται. Σε αντίθεση, το φασιστικό καθεστώς στην Ιταλία, θεωρούσε την πολιτική από μόνη της υπέρτατη αξία, με επακόλουθη την πολιτικοποίηση και την κινητοποίηση των μαζών.

Από την πρώτη στιγμή κήρυξης της δικτατορίας, η δράση όλων των κομμάτων έγινε παράνομη. Η πράξη αυτή του Μεταξά αποτελεί ένα «δάνειο» από το ναζιστικό μανιφέστο, «*Ο Αγών μου*», όπου ο Χίτλερ (1961) εκφράζει επαναλαμβανόμενα την προειδοποίηση του να καταστρέψει όλα τα κόμματα, ιδίως τα μαρξιστικά. Ο Μεταξάς (1969:16) στο «*Ημερολόγιο*» του, θεωρούσε για τη μεγάλη οικονομική και κατ' επέκταση ηθική, αξιακή, πολιτισμική κρίση, βασικό υπαίτιο το σύστημα του κοινοβουλευτισμού και ότι η κατάληψη της εξουσίας στις 4 Αυγούστου του 1936, ήταν μοναδική διέξοδος.

Ως μόνη διέξοδος για την αντιμετώπιση του οργανωμένου εργατικού κινήματος, διαπιστώθηκε η ένταση του αντικομμουνισμού. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (1991:59), σε επίπεδο θεωρητικό «ο ελληνικός ολοκληρωτικός λόγος δεν αντιμετώπισε τον μαρξισμό με καθαρούς όρους πολιτικής επιστήμης, αλλά σε ένα

πολύ γενικό πλαίσιο, αρκέστηκε να τον υποσκελίσει με την πρόταξη του κακοφτιαγμένου, ηθικιστικού προσώπειου».

Στις 17 Σεπτεμβρίου 1936, συνελήφθη από την Ασφάλεια ο ΓΓ της ΚΕ του ΚΚΕ Ν. Ζαχαριάδης. Η δικτατορική κυβέρνηση από την πρώτη στιγμή της, προέβηκε σε χιλιάδες συλλήψεις, εφαρμόζοντας φρικτά βασανιστήρια. Μέχρι τα τέλη του 1939, είχαν υπογράψει δήλωση μετάνοιας και αποκήρυξης της κομμουνιστικής ιδεολογίας, 47.000 άτομα (Ψυρούκης, 1976: 99).

Στις 18 Σεπτεμβρίου, η δικτατορία της 4ης Αυγούστου δημοσίευσε τον Αναγκαστικό Νόμο 117 *«Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του κομμουνισμού και των εκ τούτου συνεπειών»*, ο οποίος αποτέλεσε τη διεύρυνση του *«Ιδιωνύμου»*, που είχε ψηφίσει το 1929 η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου. Ο Βενιζέλος (1981:560) αιτούμενος τη ψήφιση του Ιδιωνύμου στη Βουλή, ανέφερε τα εξής:

«Πιστεύω, λοιπόν, ότι θα με ακούση ο εργατικός κόσμος, όταν του είπω: "Πρόσεξε, μην παρασυρθείς, από τους κομμουνιστάς εις τον αγώνα αυτόν, ο οποίος φαίνεται, ότι ετοιμάζεται και εις την μάχην αυτήν, η οποία πρόκειται να δοθή".

Ο παραπάνω νόμος θεωρείται ακόμα αντιδραστικότερος από το *«Ιδιώνυμο»*, διότι ο κατηγορούμενος δεν ήταν απαραίτητο να επιδιώξει την εφαρμογή ιδεών *"εχουσών ως έκδηλον σκοπόν"* τη *"διά βιαίων μέσων"* ανατροπή του κρατούντος κοινωνικού συστήματος, όπως προέβλεπε ο νομοθέτης του 1929. Σύμφωνα με τον Αλιβιζάτο (1986: 318), για την καταδίκη των πολιτών κατά των οποίων στρεφόταν, αρκούσε πλέον η απόπειρα να διαδοθούν οι ιδέες αυτές! Επίσης, απαγόρευσε τη σύσταση σωματείων ή συλλόγων που θεωρούνταν ανατρεπτικά για το καθεστώς, ενώ απαγορεύτηκαν οι συγκεντρώσεις, που θα οργάνωναν οι φορείς των ανατρεπτικών παραπάνω ιδεών.

Ένα ακόμη κατασταλτικό μέτρο του μεταξικού *«Ιδιωνύμου»* είναι η κατάσχεση και το κάψιμο βιβλίων και εντύπων, που προσέκρουαν στην ιδεολογία του καθεστώτος. Εκτός από τη μαρξιστική-λενινιστική αφετηρία που είχαν πολλά βιβλία, δε ξέφυγαν από τον Μανιαδάκη, ούτε οι Αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς, φθάνοντας σε σημείο να απαγορευτεί η παράσταση της *«Αντιγόνης»* του Σοφοκλή, επειδή περιελάμβανε κατηγορίες εναντίον των τυράννων (Ρούσσο, 1975: 84-86)! Επίσης καταστράφηκαν έργα του Φρόντ, του Τσβίιχ, του Γκόρκι, του Ντοστογιέφσκι, του Τολστόι, του Γκαίτε, του Φίχτε, του Δαρβίνου, του Παπαδιαμάντη, του Καρκαβίτσα κ.α. (Λιναρδάτος, 1988: 69-70).

E.O.N.(Εθνική Οργάνωση Νέων)

Η Ε.Ο.Ν. ιδρύθηκε το Νοέμβριο του 1936. Τριπλός στόχος της Ε.Ο.Ν, αποτελούσε η εξυγίανση της ηθικής, η ενδυνάμωση της σκέψης, η προετοιμασία στρατιωτών για την πατρίδα, έχοντας όμως το πρώτο διάστημα δράσης μικρό αντίκτυπο (Μαχαίρα, 1987). Ο Μεταξάς θεωρούσε την Ε.Ο.Ν. ένα υποκατάστατο για την έλλειψη ευρείας κομματικής βάσης (Clogg, 1993: 197). Τη μεγάλη βαρύτητα που έδωσε η δικτατορία του Μεταξά (1972: 511), στη συγκρότηση της νεολαίας, διαπιστώνεται και από τα παρακάτω λόγια του:

«Εάν δεν έχουμε την γενεάν, η οποία έρχεται ύστερα από μας μαζί μας, από τούδε και αποφασισμένη να υπερακοντίση το έργον μας, τότε δεν κάμνομεν τίποτα.»

Ο Μεταξάς στήριζε πολλά στη νεολαία της χώρας και για αυτόν τον λόγο δημιούργησε την Εθνική Οργάνωση Νεολαίας, την Ε.Ο.Ν., που προοριζόταν, να γίνει ο συνεχιστής των ιδεών του μετά το θάνατό του (Clogg, 1993: 196-197).

Κύριος τρόπος διδασκαλίας στην Ε.Ο.Ν. αποτελούσαν οι διαλέξεις. Το περιεχόμενο τους, από τους τίτλους και μόνο, δείχνει με τη σειρά του την ίδια δημαγωγική λογική του καθεστώτος. *«Το αιώνιον της ελληνικής φυλής», «Η ελληνικότης των επιστημών», «Χριστιανισμός και Ελληνισμός», «Γιατί αποκηρύσσομεν τον κομμουνισμόν, «το ψεύδος του μαρξισμού», «Η προσωπικότης του Αρχηγού»,* είναι κάποιοι ενδεικτικοί τίτλοι. (Αγγελής, 2006: 117)

Ο επερχόμενος πόλεμος και η μεγάλη οικονομική κρίση της περιόδου, ώθησε τον Μεταξά στη σκέψη, ότι η ανάπτυξη της αγροτικής παραγωγής ήταν λύση για την οικονομική επάρκεια της χώρας. Από την πρώτη στιγμή λοιπόν ίδρυσης της Ε.Ο.Ν., η νεολαία κατευθύνθηκε στη γεωργική αγωγή και πολλές δραστηριότητες είχαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, τη φύση. Η γυμναστική έγινε πρωτεύον μάθημα εντός του σχολείου (Μαχαίρα, 1987: 98). Σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2016: 42), η στρατιωτική αγωγή των νέων της Ε.Ο.Ν., κύρια αποσκοπούσε στην εξοικείωση τους με τον επερχόμενο πόλεμο.

Βασική προπαγανδιστική γραμμή της Ε.Ο.Ν. είναι ότι, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους νεολαίους, θα πρέπει να πάψει να υπάρχει, με την προϋπόθεση ότι το άτομο υποτάσσεται στο σύνολο, και αυτό με τη σειρά του στο Κράτος (Μαχαίρα, 1987: 149). Η δράση της νεολαίας μέσα στο σύνολο και η συμμετοχή σε αυτό παιδιών από την εργατική και την αστική τάξη, θα υποδαύλιζε τις ταξικές διαφοροποιήσεις εντός της κοινωνίας, γεγονός καθοριστικής σημασίας για την εθνική αναγέννηση της χώρας.

Με εγκύκλιο του το 1938, το Υπουργείο Παιδείας εξήγγειλε την υποχρεωτική εγγραφή όλων των μαθητών στην Ε.Ο.Ν., με αποτέλεσμα στα τέλη του 1938, να αριθμεί 500.000 μέλη (Πλουμίδης, 2016: 45). Τα μέλη της Ε.Ο.Ν. είχαν επίσης επιφορτιστεί από τον Μεταξά και τον Κανελλόπουλο, καθήκοντα πολιτικής μυστικής αστυνομίας (Λιναρδάτος, 1988: 181). Ο εντοπισμός των συνομηλίκων τους, που εναντιώνονταν στο μεταξικό καθεστώς και η ενεργητική αντιμετώπιση τους, ήταν καθήκον των μελών της Ε.Ο.Ν.

Ο Αγγελής (2006: 306) καταλήγει ότι η Ε.Ο.Ν. δεν κατάφερε να εμφυσήσει στην νεολαία μια συγκεκριμένη πολιτικοϊδεολογική ταυτότητα, παρά μόνο ένα αόριστο εθνικό αίσθημα. Επιπλέον η πλουσιοπάροχη ζωή των επικεφαλών της Ε.Ο.Ν., οι μεγάλες δαπάνες για το «στήσιμο» δικτατορικών φεστών, ανέπτυξαν μια μεγάλη αμφισβήτηση για τις πραγματικές στοχεύσεις της και τα αποτελέσματά της. Ενώ, τέλος, ο Βατικιώτης (2005:300- 301), υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα καθοδήγησης και προπαγάνδας του καθεστώτος, οι μαζικές παρελάσεις της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας με το σύνθημα περί "Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού" και η προώθηση της λατρείας της προσωπικότητας του, αποτέλεσαν τα πιο ανησυχητικά στοιχεία του καθεστώτος.

Η κοινωνική και οικονομική πολιτική του καθεστώτος

Πρωτεύων στόχος της εγχάραξης της εσωτερικής πολιτικής του Μεταξά, ήταν η επίτευξη της κοινωνική αρμονίας, η οποία θα γινόταν δυνατή, μέσω των αμοιβαίων υποχωρήσεων των δύο «στύλων» της κοινωνίας, της εργασίας και του κεφαλαίου. Πολλοί οικονομικοί δείκτες της εποχής, ωστόσο, αποδεικνύουν ότι η ταξική συμφιλίωση που θα οδηγούσε στην «αναγέννηση» του ελληνικού έθνους, δεν έγινε ποτέ πραγματικότητα και το ελληνικό κεφάλαιο βγήκε πραγματικά κερδισμένο, σε σχέση με τον εργατικό και αγροτικό πληθυσμό.

Η κυβέρνηση του Μεταξά επεδίωξε μέσω διάφορων διόδων, να επιβάλλει τον κορπορατισμό(τη θεωρία αρμονικής συνεργασίας κεφαλαίου-εργασίας). Βασική γραμμή του καθεστώτος, για να πετύχει αυτή τη συμφιλίωση, αποτέλεσε ο οικονομικός παρεμβατισμός του κράτους, όπου οι πράξεις και των φτωχών και των πλουσίων του Έθνους, θα έπρεπε να στοχεύουν στην ενδυνάμωση του. Ο οικονομικός παρεμβατισμός του κράτους αποτέλεσε αξιόπιστη λύση, για να προληφθούν όσο το δυνατότερο οι οικονομικές κρίσεις, που αντιμετώπισε το καπιταλιστικό σύστημα εκείνη την περίοδο παγκόσμια και το οδήγησαν στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Ψυρούκης, 1976: 84).

Στην κυβέρνηση του Μεταξά μπορεί να χρεωθεί, με το βασιλικό διάταγμα «368/24/8/1936», η επέκταση της εφαρμογής του δώρου, σε μια σειρά κατηγορίες μισθωτών. Όσον αφορά τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, για την καταπολέμηση τους, ο Μεταξάς θέσπισε, το σύστημα της «εκ περιτροπής εργασίας» με τον «ΑΝ 2000/1939» και με τον τίτλο «περί λήψεως μέτρων καταπολεμήσεως της ανεργίας». Ο ίδιος ο δικτάτορας σε λόγο του την Πρωτομαγιά του 1940 σε συγκέντρωση στον Πειραιά, ισχυριζόταν ότι κατόρθωσε να εξαλείψει την ανεργία, ενώ ταυτόχρονα ανέφερε ότι «από τον Οκτώβριον του 1939 έως τον Φεβρουάριον του 1940 έγιναν 135.000 απολύσεις λόγω της κήρυξης του παγκοσμίου πολέμου και την δημιουργημένην ψυχολογίαν» (Υ.Τ.Τ, 1940: 222).

Στις 1 Νοεμβρίου 1937,τιθέμενος σε εφαρμογή ο νόμος «6298/34» ιδρύθηκε το ΙΚΑ. Την περίοδο 1939-1940 όμως, με πρόσχημα την ενίσχυση της εθνικής άμυνας της χώρας, κατέσχεσε όλα τα αποθεματικά των ασφαλιστικών οργανισμών, τα οποία έφταναν τις 850 εκατομμύρια δραχμές(τα 500 εκατομμύρια εκταμιεύθηκαν από το Ι.Κ.Α.), με τη μορφή δανείων προς το κράτος (Λιναρδάτος, 1988: 119).

Σημαντική αποτέλεσε η προσπάθεια της δικτατορίας στον τομέα των δημόσιων έργων, με εξέχοντα τα έργα οδοποιίας που ολοκληρώθηκαν, τα οποία οι εργαζόμενοι τα αντιμετώπισαν με μεγάλο ενθουσιασμό. Σύμφωνα με τον Ψυρούκη (1976:93) όμως, η χρηματοδότηση αυτών των έργων, έγινε σε συντριπτικό βαθμό, με πόρους από τη φορολογία του ελληνικού λαού. Με αυτόν τον τρόπο το μεγάλο κεφάλαιο πριμοδοτήθηκε αδρά από το κράτος, απαλλαγμένο από αναγκαίες δαπάνες για την κατασκευή τους, βγαίνοντας αισθητά κερδισμένο.

Ο Μεταξάς βλέποντας ότι το 1937, η αγροτική παραγωγή έδινε το 63,3% του εθνικού εισοδήματος, το εμπόριο το 12,4% και η βιομηχανία το 18,3%, προσπάθησε να αναπτύξει το σύστημα των συνεταιρισμών στην ύπαιθρο (Ψυρούκης, 1976: 95). Η ανάπτυξη του συστήματος των συνεταιρισμών, παρόλο που ο μικροϊδιοκτήτης μετατρέποταν στην ουσία, σε μισθωτό, δεν έγινε δυνατή η ενότητα του με το εργατικό κίνημα, μιας και ο τίτλος ιδιοκτησίας που κατείχε έβαζε εμπόδιο στη συνειδητοποίηση του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του αναλυτή της εποχής Ευελπίδη (1944: 27) διαπιστώνεται ότι, ο μέσος όρος του εισοδήματος μιας αγροτικής οικογένειας, το 1936, ανερχόταν σε 21.000 δραχμές το χρόνο, ενώ τα έξοδα σε 28.000 δραχμές. Γίνεται επομένως αντιληπτή η μεγάλη εξάρτηση που αναπτύχθηκε, μεταξύ των

αγροτικών νοικοκυριών και της τράπεζας-πιστωτή, όπου σε πολύ μεγάλο βαθμό αποτέλεσε η Αγροτική Τράπεζα.

Η περίοδος 1936-1940 αποτέλεσε μια περίοδο με έντονες οικονομικές μεταβολές. Όλα τα στοιχεία της εποχής δείχνουν ότι οι μεγάλες επιχειρήσεις ανέβασαν τον ρυθμό κερδοφορίας τους, ενώ η άνοδος του πληθωρισμού ήταν σε τέτοιο βαθμό, που οι μεγάλες αυξήσεις των ημερομισθίων δεν απέδωσαν, για τη βελτίωση του επιπέδου ζωής των λαϊκών μαζών. Η ακρίβεια ήταν τόσο μεγάλη που ο Μεταξάς αναγκάστηκε να ανακοινώσει τη σύσταση Επιτροπής για την καταπολέμηση των αιτίων που προκαλούν την αδικαιολόγητη αύξηση των τιμών πρώτης ανάγκης.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω στοιχεία: Σύμφωνα με τον Νέζη (όπως αναφέρεται στο Λιναρδάτος, 1988: 115), 630.208 οικογένειες (39,96% του πληθυσμού) είχαν μέσο χρονιάτικο εισόδημα κατά οικογένεια 18.727 δραχμές. 632.768 οικογένειες (38,44% του πληθυσμού) είχαν μέσο χρονιάτικο εισόδημα 36.275 δραχμές. Ενώ 900 οικογένειες (0,05% του πληθυσμού) είχαν μέσο χρονιάτικο εισόδημα 2.125.000 δραχμές. Σύμφωνα με στατιστικές της ίδιας της δικτατορίας, το έτος 1936-37 το δημόσιο από τα λαϊκά νοικοκυριά εισέπραξε σε σύνολο 8.108.100 δραχμές, από άμεσους και έμμεσους φόρους, το έτος 1937-38 9.203.000 δραχμές, το έτος 1938-39 9.413.000 δραχμές. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι και η φορολογία των μικρομεσαίων αυξήθηκε αισθητά.

Από την άλλη πλευρά, τα κέρδη της εμπορικής ναυτιλίας, την 4η Αυγούστου 1936 ήταν 1,5 εκατομμύριο λίρες Αγγλίας. Το επόμενο έτος ήταν 1,75 εκατομμύρια και την 4η Αυγούστου 1938 ήταν 3 εκατομμύρια λίρες Αγγλίας. Το 1939, το ποσοστό κέρδους του εφοπλιστικού κεφαλαίου ήταν 30% που σημαίνει κέρδη 4,2 εκατομμύρια λίρες Αγγλίας (Λιναρδάτο, 1988: 128-129).

Συμπερασματικά, η Ελλάδα της 4^{ης} Αυγούστου παρέμεινε μια χώρα με μεγάλη ανάπτυξη στη βιομηχανία θάλασσας, αλλά με σοβαρή καθυστέρηση στο σύνολο των παραγωγικών δυνάμεων της, παρόλη την άνοδο των ρυθμών ανάπτυξης μια σειρά κλάδων. Σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2016: 120-121), η προσπάθεια επιβολής κορπορατιστικού μοντέλου στην Ελλάδα, υλοποιήθηκε οριακά, ενώ τα 1.257 «αντιπροσωπευτικά» επαγγελματικά σωματεία δε μετατράπηκαν ποτέ σε συντεχνίες και δεν κατάφεραν να αντιπροσωπεύουν με ίσους όρους τους εργοδότες και τους εργάτες, παρά τις θριαμβευτικές διακηρύξεις της κυβέρνησης αλλά και των προπαγανδιστικών της οργάνων, όπως η «Εργατική Ελλάς», ότι οι κοινωνικοί διχασμοί και διαιρέσεις τερματίστηκαν.

3.3 Η εξωτερική πολιτική του μεταξικού καθεστώτος

Βασικές κατευθύνσεις της εξωτερικής πολιτικής

Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας, έμελε να αναπτυχθεί σε ένα πολύ σύνθετο τοπίο ενδοαστικών αντιθέσεων, που εντάθηκε με το ξέσπασμα της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης (1929-1932). Το ξέσπασμα της κρίσης δρομολόγησε, την ανάδειξη φασιστικών δυνάμεων σε μια σειρά χώρες, αλλά και την ανελέητη κόντρα, ανάμεσα στις κυβερνήσεις, ιδίως των ισχυρών οικονομιών, για λογαριασμό του κεφαλαίου της χώρας τους. Η κόντρα αυτή αφορούσε, σε πολύ μεγάλο βαθμό, τον επιμερισμό των «ζημιών», που είχε προκαλέσει η κρίση στις οικονομίες και την εύρεση νέων εδαφών, που θα σηματοδοτούσε την ανάκαμψη της καπιταλιστικής κερδοφορίας. Η δεκαετία του 1930 λοιπόν στιγματίστηκε από σπουδαία ιστορικά γεγονότα, όπως ο έλεγχος των πολιτικών πεπραγμένων στη Γερμανία από τους ναζί και ο επακόλουθος επεκτατισμός τους, η φασιστική επιθετικότητα της φασιστικής Ιταλίας του Μπενίτο Μουσολίνι στην Ιταλία, ο Ισπανικός Εμφύλιος, που είχαν ως απόρροια την άνοδο και τη μαζική δράση λαϊκών αντιφασιστικών μετώπων σε μια σειρά χώρες και βέβαια τη «λύση» των αντιφάσεων και αντιθέσεων των μεγάλων καπιταλιστικών οικονομιών, με την κήρυξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Η έλευση της δικτατορίας δεν συνετέλεσε σε στροφή στην ιστορία της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής. Βασική στόχευση του καθεστώτος, αποτέλεσε η απόρριψη του επεκτατισμού και η αναγνώριση του συνοριακού καθεστώτος, που οριστικοποιήθηκε με τη Συνθήκη της Λωζάννης. Χαρακτηριστικά η δικτατορική κυβέρνηση διεμήνυε, πως ο εξοπλισμός του Εθνικού Στρατού γίνεται για «να ημπορέσετε να κοιμάσθε ήσυχοι εντός του εδάφους σας» (Πλουμίδης, 2016: 148-149).

Την εξωτερική πολιτική της Δικτατορίας τη χαρακτήρισε η συνέχιση της συμμετοχής της χώρας μας στο Βαλκανικό Σύμφωνο του 1934, όπου εγγυήθηκε την ομόνοια των υπογραφομένων, για την ασφάλεια των συνόρων των βαλκανικών κρατών, χωρίς όμως τη συμμετοχή στο σύμφωνο της Βουλγαρίας. Ρήξη στο Βαλκανικό σύμφωνο σηματοδότησαν οι κοινές αγγλοτουρκικές και γαλλοτουρκικές δηλώσεις για αμοιβαία συνεργασία σε περίπτωση πολεμικής σύγκρουσης. Ο Κορωνάκης (1950: 176), παίρνοντας την αφορμή από αυτή τη συμφωνία, αναφέρει ότι η μεταξική εξωτερική πολιτική, απομόνωσε την χώρα μας από τους φυσικούς συμμάχους, με το πρόσχημα της ιδιαιτερότητας και εξαιτίας της, στερήθηκε τη σημαντική ενίσχυση που έλαβε η Τουρκία, από τους Αγγλο-Γάλλους.

Η σχέση μεταξικής Ελλάδας-ναζιστικής Γερμανίας

Οι βαθιές ιδεολογικές συγγένειες που ένωναν τον Μεταξά και τον Χίτλερ, συνετέλεσαν στην ανάπτυξη στενών σχέσεων και συνεργασίας, ανάμεσα τους. Τα στοιχεία που δανείστηκε η μεταξική κυβέρνηση από τη ναζιστική και τη φασιστική και παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, επηρέασαν καθοριστικά τη συγκρότηση του Γ' Ελληνικού Πολιτισμού, του εθνικού κράτους και παράλληλα τη χάραξη της εξωτερικής πολιτικής της. Βέβαια όπως έχει ήδη διαπιστωθεί, η ελληνική εξωτερική πολιτική της περιόδου, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σε κανένα βαθμό μονόπλευρη. Γεγονός που αποδεικνύεται και με τα στοιχεία που θα ακολουθήσουν.

Το φθινόπωρο του 1937, υπογράφηκε από τη Γερμανία και την Ελλάδα, παραχώρηση δανείου 350.000 δραχμών, με τόκο 4%. Αυτή η συμφωνία προκάλεσε την έντονη δυσαρέσκεια των Αγγλικών κύκλων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ποτέ οι μομφές μερίδας του αγγλικού τύπου, δεν καταφέρονταν εναντίον του Βασιλιά Γεωργίου Β' (Κιτσίκης, 1974: 63). Ο υπουργός Εξωτερικών της Μ. Βρετανίας Άντονι Ήντεν (όπως αναφέρεται στο Λιναρδάτος, 1975: 164-165), στη Βουλή των Κοινοτήτων διαμήνυε:

«Διεκηρύξαμεν πάντοτε ότι δεν είμεθα διατεθειμένοι να θεμελιώσωμεν την εξωτερικήν μας πολιτικήν επί αντίπαλων ιδεολογιών.»

Ο Μεταξάς, για να μετριάσει τις εκατέρωθεν αντιδράσεις των Μεγάλων Δυνάμεων και να συγκρατήσει την απαιτούμενη ισορροπία στο εσωτερικό της κυβέρνησης του, προέβη στην απομάκρυνση γερμανόφιλων πολιτικών, που με διάφορους τρόπους έκαναν έντονη την παρουσία τους. Από την αρχή της κατάληψης της εξουσίας από τον Μεταξά, οι μεγάλες κόντρες και ανακατατάξεις που χαρακτήριζαν το καπιταλιστικό σύστημα τη δεκαετία 1930-40, τον ώθησαν να φέρει σε πέρας ένα φιλόδοξο εξοπλιστικό πρόγραμμα, για τη διασφάλιση της αμυντικής ετοιμότητας της χώρας. Την περίοδο 1936-1939 οι στρατιωτικές δαπάνες του κρατικού προϋπολογισμού αυξήθηκαν κατά 65,6%, ενώ οι μέσες ετήσιες δαπάνες για εξοπλισμούς, κυμάνθηκαν σε 4,4 δισεκατομμύρια δραχμές και ήταν υπερδιπλάσιες σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (1930-36). Αν και τα βήματα που έγιναν στη συγκρότηση εγχώριας πολεμικής βιομηχανίας, ήταν μεγάλα, η Ελλάδα παρέμενε τεχνολογικά εξαρτημένη από το εξωτερικό. Τέλος, το γεγονός ότι η δικτατορία του Μεταξά από την πρώτη στιγμή είχε να αντιμετωπίσει την οργάνωση του λαϊκού κινήματος, έκανε επιτακτική την ανάγκη να μεταφερθεί πείρα από άλλα ιδεολογικά συγγενή καθεστώτα, πως επίκειται αυτή να καμφθεί. Έτσι λοιπόν σε όλη τη διάρκεια

της δικτατορίας η συνεργασία των δύο μυστικών υπηρεσιών των δύο χωρών, της Γκεστάπο και της Ειδικής Ασφάλειας, ήταν άρτια.

Η σχέση της Μεταξικής Ελλάδας με την Αγγλία

Το γεγονός ότι η δεκαετία του '30 αποτέλεσε μια περίοδο σφοδρών οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών εξελίξεων, είχε σαν αποτέλεσμα για τη Βρετανία να αναπροσαρμόζει διεξοδικά, το βαθμό εμπλοκής στα ελληνικά πράγματα και συνολικότερα στην εξωτερική πολιτική, να ανασυγκροτήσει μπροστά στο ενδεχόμενο ενός γενικευμένου πολέμου τις σφαίρες επιρροής της, μαζί με τις συμμαχικές δυνάμεις της. Η Βρετανική κυβέρνηση λοιπόν προσπάθησε να μείνει έξω από τις πολιτικές και πολιτειακές διαμάχες, από το βενιζελικό κίνημα του Μαρτίου 1935, ως την εγκαθίδρυση της δικτατορίας τον Αύγουστο του 1936. Σημείο σταθμός για βαθύτερη εμπλοκή της Βρετανίας, αποτέλεσε η κατάληψη της Αβησσυνίας από τη φασιστική Ιταλία, και η συνακόλουθη ανάγκη να διασφαλιστεί η συνεργασία της Ελλάδας με τη Βρετανία, σε περίπτωση ιταλοβρετανικού πολέμου (Κολιόπουλος, 1985: 301). Η ελληνοβρετανική συνεργασία είχε βασικά πολιτικό χαρακτήρα και η προσήλωση στην Βρετανία ήταν δεδομένη. Χαρακτηριστικά, στις 3 Μάρτη 1934, σε σύσκεψη των πολιτικών αρχηγών, ο Μεταξάς (όπως αναφέρεται στο Πλουμίδης, 2016: 162) ανέφερε, για την Ελλάδα:

«...δύναται να θέση ως δόγμα πολιτικόν ότι εν ουδεμία περίπτωση δύναται να ευρεθῆ εις στρατόπεδον αντίθετον εκείνου, εις το οποί βρίσκεται η Αγγλία.»

Ως απόρροια των παραπάνω δηλώσεων δύναται να ειπωθούν οι μετέπειτα, στενές οικονομικές σχέσεις ανάμεσα στην Αγγλία και την Ελλάδα. Η Αγγλία αποτελούσε συντριπτικά κυρίαρχη στον πιστωτικό τομέα (το 1932 το 67,42 των ελληνικών κρατικών ομολόγων, ήταν «εκτεθειμένο» σε βρετανικούς πιστωτικούς οίκους) και σε επενδύσεις σε κερδοφόρους κλάδους της ελληνικής οικονομίας. Την πολύ καλή, σε όλα τα επίπεδα, σχέση της Ελλάδας με την Αγγλία την ενθάρρυνε η ιταλική κατάληψη της Αλβανίας, στις 7 Απρίλη 1939. Από την πρώτη στιγμή της κατοχής της Αλβανίας από τους Ιταλούς, οι αγγλογαλλικές εγγυήσεις της απειλούμενης ανεξαρτησίας της Ελλάδας, έγιναν δεκτές με πολύ μεγάλη ευχαρίστηση από τη δικτατορική κυβέρνηση, αισθανόμενη δικαιωμένη που η χρόνια αρμονική συνεργασία Ελλάδας-Αγγλίας, απέφερε καρπούς στα δύσκολα. Ο Μεταξάς (1972:370) στο προσωπικό του ημερολόγιο αναφέρει σχετικά:

«Βασιζόμεθα απολύτως επί των προσφάτων εγγυήσεων της Αγγλίας και της Γαλλίας, αι οποίαι τόσον βαθέως συνεκίνησαν την κυβέρνησιν και τον λαόν, και ηύξησαν έτι μάλλον την ευγνωμοσύνην και προς τας δύο φίλας Μεγάλας Δυνάμεις.»

Στοιχείο εμβάθυνσης της στενής σχέσης Ελλάδας-Βρετανίας, αποτέλεσε η άρνηση της Ελληνικής κυβέρνησης ύστερα από προτροπή της Βρετανικής το Σεπτέμβριο του 1939, να ανανεώσει το ελληνοϊταλικό σύμφωνο φιλίας, που είχε υπογραφεί το 1928. Σύμφωνα με τον Πλουμίδη (2016: 168), η στάση αυτή του Μεταξά αποτέλεσε ένα πολύ ισχυρό πλήγμα της περιόδου της πολιτικής ισχυρής φιλίας με την Ιταλία, που εγκαινίασε ο Βενιζέλος το 1928. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω στάση του Μεταξά απορρέει και από το γεγονός ότι η γεωγραφική θέση της Ελλάδας ανάγκαζε την ελληνική κυβέρνηση να μην έχει σκοπό να αντιμετωπίσει μια μεγάλη ναυτική δύναμη σαν την Αγγλία (Σβολόπουλος, 1983). Οι ιστορικοί μελετητές της περιόδου, αν και η εξωτερική πολιτική της φασιστικής Ιταλίας ήταν άκρως επιθετική, συγκλίνουν ότι η υπογραφή του ελληνοϊταλικού συμφώνου το 1939, θα άφηνε ένα μικρό περιθώριο στην Ελλάδα, να αποφύγει την ιταλική εισβολή, η οποία επακολούθησε.

Η ιταλική εισβολή στην Ελλάδα και το «Όχι»

Ο Μεταξάς ακόμα και μετά την εισβολή και κατάληψη της Αλβανίας, τήρησε άψογη στάση απέναντι στους Ιταλούς, λαμβάνοντας διαβεβαιώσεις για το σεβασμό της ιταλικής πλευράς στην εδαφική ακεραιότητα της Ελλάδας, ακόμα και το Σεπτέμβρη του 1940. Τον Ιούνιο του 1940, ο Μουσολίνι αναζητούσε προσχήματα για να επιτεθεί εναντίον της Ελλάδας, αξιοποιώντας την παρουσία αγγλικού ναυτικού στόλου σε ελληνικά χωρικά ύδατα. Το αποκορύφωμα της ιταλικής προκλητικότητας αποτέλεσε ο τορπιλισμός της Έλλης, στις 15 Αυγούστου 1940, όπου τραυματίστηκαν 29 πολίτες. Οι ελληνικές αρχές είχαν από την πρώτη στιγμή πληροφορίες ότι το υποβρύχιο που χτύπησε την «Έλλη», ήταν ιταλικό, χωρίς όμως να δημοσιοποιήσουν τις πληροφορίες τους, για να επιτευχθεί ο κατευνασμός της έντασης (Κορωνάκης, 1950: 185). Παράλληλα ο ιταλικός πολιτικός κόσμος έριχνε την ευθύνη του τορπιλισμού στον αγγλικό στόλο!

Την οριστική απόφαση του Μουσολίνι, για κατάληψη της Ελλάδας, την πήρε, όταν ενημερώθηκε στις 11 Οκτώβριου ότι τα γερμανικά στρατεύματα μπήκαν στη Ρουμανία, τρεις μέρες πριν. Τα κίνητρα για την απόφαση αυτή του Μουσολίνι ήταν στρατηγικά και πολιτικά: Η Ιταλία όφειλε να αναλάβει δράση με άμεσα αποτελέσματα προκειμένου να εξισορροπήσει τη γερμανική πρωτοβουλία στο πεδίο

των πολεμικών επιχειρήσεων και στο επίπεδο των πολιτικών αποφάσεων (Σβολόπουλος, 1983). Όπως περιγράφει στο προσωπικό του ημερολόγιο, ο τότε πρέσβης στην Ελλάδα, Γκράτσι (1980: 219), η ιταλική επιχείρηση εναντίον της Ελλάδας θεωρούταν εύκολη υπόθεση και θα έδινε μια νέα λάμψη στο ηθικό του Μουσολίνι. Ο Μουσολίνι νιώθοντας φανερά προδομένος από τη στάση των ναζί αποφάσισε να εισβάλλει στην Ελλάδα και σε περίπτωση παραμικρής αντίδρασης, θα έβγαζε τη χώρα του από τις δυνάμεις του Άξονα.

Ο Μουσολίνι λοιπόν, διέταξε τον πρεσβευτή του στην Αθήνα να παραδώσει στις 3π.μ. της 28 Οκτωβρίου του 1940 ένα ταπεινωτικό τελεσίγραφο για τους Έλληνες. Ο Μεταξάς απάντησε στη γλώσσα της διπλωματίας, τα γαλλικά, ότι «αυτό σημαίνει πόλεμο». Έτσι ο Μαργαρίτης (2017) καταλήγει ότι στην πραγματικότητα, το «όχι» δεν ειπώθηκε ποτέ από τον ίδιο τον Μεταξά! Αυτή η άμεση απάντηση του Μεταξά, σήμανε την έναρξη του Β' Παγκοσμίου πολέμου και για την Ελλάδα (Clogg, 1993: 199-200).

Η κίνηση του Μεταξά να απορρίψει το ιταλικό τελεσίγραφο, έχει αποτελέσει σύμβολο, εθνικής συγκρότησης, της ταυτότητας των Ελλήνων. Η 28^η Οκτωβρίου αποτελεί, μια από τις πιο σημαντικές ιστορικές επετείους του ελληνικού έθνους, που συνοδεύεται από μια σειρά εκδηλώσεις και τελετουργίες εντός, αλλά και εκτός της εκπαίδευσης. Επίσης έχει αποτελέσει πεδίο σφοδρής σύγκρουσης στην επιστημονική κοινότητα, στην πολιτική, στην κοινωνία γενικότερα, ιδίως τα τελευταία χρόνια. Το «Όχι» του Μεταξά ήταν ένα όχι βαθιά πατριωτικό, το οποίο πήγαζε από την αγάπη για την πατρίδα και το λαό του ή το επίτασσε ο διεθνής συσχετισμός δύναμης και η ταγή της δικτατορικής κυβέρνησης πίσω από τα αγγλικά συμφέροντα(με αποτέλεσμα το «Όχι» να σημαίνει «Ναι» στις αγγλικές βλέψεις στην περιοχή); Το «Όχι» του Μεταξά, σχετίζεται με το «Όχι» που υποστήριξε ο ελληνικός λαός στην τριπλή κατοχή της δεκαετίας του 1940-1950;

Σχετικά ο Μαυρογορδάτος (2017) σημειώνει, ότι αν ο Μεταξάς ήθελε να παραδοθεί αμαχητί, θα μπορούσε να το κάνει προκαλώντας χάος και εμποδίζοντας έτσι την αποτελεσματική απόκρουση της ιταλικής εισβολής, επανερχόμενος αργότερα ως κατοχικός δικτάτορας, κάτι το οποίο δεν έπραξε. Αντίθετα όπως αναφέρεται στο βιβλίο Ιστορίας, γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου (2016), ο Μεταξάς ηγήθηκε της ελληνικής αντίστασης στην ιταλική εισβολή έως το θάνατό του, ενώ τον ακολούθησε και τον στήριξε σύσσωμος ο ελληνικός λαός, με τον θάνατο του να σηματοδοτεί ένα τεράστιο κενό εξουσίας. Ενώ ο Χατζηβασιλείου (2012: 9)

συμπληρώνει ότι, «το ίδιο αυτό καθεστώς βρέθηκε, εκ των πραγμάτων, στην ηγεσία του κράτους, σε έναν αγώνα ελευθερίας, εθνικής και πανανθρώπινης καθώς το καθεστώς, ηγήθηκε ενός αγώνα στον οποίο το σύνολο του ελληνικού λαού και των πολιτικών δυνάμεων στρατεύθηκαν ολόψυχα».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η παρακάτω οπτική: Σε αντίθετη περίπτωση από την αντίσταση της Ελλάδας στις ιταλικές αξιώσεις, όπως αναφέρουν οι Βερέμης & Κολιόπουλος (2006: 387), ο Μεταξάς θεωρούσε ότι «η Ελλάδα θα προσφερόταν προς ακρωτηριασμό και σχηματισμό κυβερνήσεων με την υποστήριξη νέων δυνάμεων, οι οποίες θα έστρεφαν Έλληνες εναντίον Ελλήνων. Προτιμότερος λοιπόν από τον εθνικό ακρωτηριασμό, τον εμφύλιο πόλεμο και την ταπείνωση ήταν ο πόλεμος, η έντιμη πτώση των Ελλήνων, οι οποίοι ενωμένοι θα αντιμετώπιζαν την καταγίδα». Σχετικά ο Λιναρδάτος (1975) διαπιστώνει ότι, ο Μεταξάς δεν είχε άλλη επιλογή από το να πει το «Όχι» ή να ανατραπεί μέσα σε λίγες ώρες από τον βασιλιά, ή να δει να καταλαμβάνονται άλλα τμήματα από τους Ιταλούς και άλλα από τους Άγγλους, με τον ακόλουθο σχηματισμό δύο ενδεχομένων κυβερνήσεων! Επιπλέον δε θα πρέπει να παρακάμπτεται, ότι ο Μεταξάς την απόφαση αυτή την έλαβε, υπό το βάρος των αναμνήσεων, από τις δυσκολίες και τις ταπεινώσεις του Α' Παγκοσμίου Πολέμου.

Από την άλλη μεριά, ο Λιναρδάτος (1975) τονίζει ότι, ο Μεταξάς ήθελε να αποφύγει την εμπλοκή της Ελλάδας στον επικείμενο πόλεμο. Γιατί πέρα από την καταστροφή που θα κυριαρχούσε στη χώρα, μετά από μια ενδεχόμενη στρατιωτική εισβολή, ο Μεταξάς έβλεπε, τασσόμενος με το αγγλικό στρατόπεδο, τον βέβαιο πολιτικό του θάνατο. Πολύ συνοπτικά μπορούν να ειπωθούν κα τα εξής: Η μεγάλη πολιτική και οικονομική συνεργασία της Ελλάδας με τη Βρετανία, υπερίσχυσε όλων των υπολοίπων, πλούσιων, εξωτερικών σχέσεων που ανέπτυξε η δικτατορική κυβέρνηση. Ενδεικτικά, ο Μαργαρίτης (2009: 30), «χρεώνει» στον Μεταξά ότι ισορροπούσε ανάμεσα σε πολιτικές πεποιθήσεις και ιδεολογικά σχήματα ολοκληρωτικού χαρακτήρα και σε έναν πραγματισμό που δεν άφηνε έξω από τους υπολογισμούς και τις επιλογές του, την πραγματική κατάσταση της χώρας. Ο Μεταξάς, αν και ομολογουμένως, αποτελούσε ιδεολογικός συγγενής με τις δυνάμεις του Άξονα, την κρίσιμη στιγμή, επεδίωξε με αυτή του τη στάση, τη συνέχιση του καθεστώτος του και τη διασφάλιση της πολύ στενής οικονομικής και πολιτικής σχέσης, με τη Βρετανία, που παρουσιάστηκε σύντομα και παραπάνω. Αυτή η στάση του μπορεί να εξηγηθεί στη βάση, ότι η εξουσία του Μεταξά ήταν «δοτή», μιας και τον έχρισε πρωθυπουργό ο βασιλιάς και μετέπειτα τον αναβάθμισε σε δικτάτορα

(Μαργαρίτης, 2017). Δηλαδή ο Μεταξάς όφειλε την εξουσία του στον Βασιλιά και διαμέσου αυτού στην Μεγάλη Βρετανία. Ή όπως αναφέρει ο Χατζηιωσήφ (1993), «ο Μεταξάς δεν έκανε στροφή στους εξωτερικούς του προσανατολισμούς μετά την 4η Αυγούστου, αλλά αυτή επιβλήθηκε, μεταξύ άλλων λόγων, και γιατί από χρόνια ο Μεταξάς είχε ευθυγραμμίσει τις απόψεις του, για την εξωτερική πολιτική με τα συμφέροντα κυρίαρχων αγγλικών κύκλων. Επιπλέον, για το ελληνικό κράτος το οποίο είναι έκθετο στη θάλασσα, ήταν μονόδρομος η στοίχιση με τα βρετανικά συμφέροντα, μιας και η Αγγλία, τον Οκτώβριου του 1940 εξακολουθούσε να είναι κυρίαρχη στη Μεσόγειο (Μαργαρίτης, 2017). Αυτά είναι κάποια βασικά επιχειρήματα, που ένα κομμάτι της σύγχρονης ιστοριογραφίας, απορρίπτει τη θέση, ότι η στάση του Μεταξά προέκυψε επειδή αισθανόταν το πατριωτικό του καθήκον, απέναντι στον ελληνικό λαό.

Σε αντίθεση, με ένα αρκετό μεγάλο κομμάτι της ιστοριογραφίας που μιλάει για εθνική ομοψυχία και συστράτευση, όπου, εν τέλει, αυτή ευοδώθηκε, στην αντιμετώπιση της ιταλικής προκλητικότητας, οι Καλύβας & Μαραντζίδης (2016) τονίζουν ότι όσοι σήκωσαν το λάβαρο της αντίστασης, δεν είχαν όλοι τις ίδιες επιδιώξεις, Ενώ ο Κορωνάκης (1950: 225), προσάπτει στον Μεταξά, ότι διαπιστώνοντας τις «αντιαξονικές» διαθέσεις λαού, αν έκανε πίσω με τους Ιταλούς, θα τον ανέτρεπε ο ίδιος ο λαός, άρα αυτός είναι ένας βασικός λόγος που είπε το «Όχι». Πολλοί, τέλος, καταλογίζουν στο Μεταξά, ότι αν ήταν πεισμένος για την επιτυχία του ελληνικού λαού, να κάμψει τη ιταλική εισβολή, κατά τη διπλωματική προπαρασκευή του πολέμου, δε θα χαρακτηριζόταν από την προαναφερθείσα ουδετερότητα, όπως επίσης οι Έλληνες πολιτικοί κρατούμενοι, που παραδόθηκαν ύστερα στην Γκεστάπο, θα απελευθερώνονταν για να προσφέρουν την υπηρεσία τους στη διαφύλαξη των συνόρων.

Κεφάλαιο τέταρτο: Έρευνα

4.1 Μέθοδος έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία ολοκληρώνεται με μια πιλοτική έρευνα, για τη διαμόρφωση ενός «εργαλείου», που θα περιγράφει τις «στάσεις» των διδασκόντων της ιστορίας απέναντι στις σχολικές εορτές, οι οποίες αποτελούν αναγκαία συνθήκη, για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής μνήμης. Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας, περιλαμβάνει την εκπόνηση μιας περιγραφικής έρευνας, μικρής κλίμακας, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζει τις στάσεις, που αφορούν το πώς θα παρουσιάζανε τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου. Επιλέχθηκε αυτός ο τύπος έρευνας λόγω της φύσης του θέματος και της ευαισθησίας των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις που αφορούν το εθνικό τους παρελθόν. Αξίζει να σημειωθεί ότι βασική δυσκολία που αντιμετωπίζει ο κάθε ερευνητής, στην εκπόνηση ερευνών στα σχολεία, είναι η συμφωνία εκ μέρους τους, να συμμετέχουν στην έρευνα.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, ήταν δείγμα ευκολίας και σκοπιμότητας (convenient & purposeful). Το γεγονός ότι επιλέχθηκαν περιπτώσεις άμεσα διαθέσιμες, με την πρόσβαση να είναι εύκολη σε αυτές, καθιστά το δείγμα “convenient”. Αν και είναι η λιγότερο επιθυμητή στρατηγική, είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ένα τέτοιο δείγμα, χαρακτηρίζεται από πολλούς περιορισμούς και δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται (Mertens, 2010: 325). Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προορίζονται να οδηγήσουν σε επισφαλείς γενικεύσεις, αλλά δύναται να προσεγγίσουν και να δώσουν μια καλή εκτίμηση των απόψεων κάποιων εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διεξαγωγή της σχολικής γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου, στην πόλη των Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τους Lincoln, Y. and Guba (όπως αναφέρεται στο Apostolidou, 2006: 100), βασική λειτουργία αυτού του είδους της έρευνας αποτελεί η ‘μεταφερσιμότητα’, «μέσω της οποίας γίνεται δυνατή η μεταφορά συμπερασμάτων από μια συγκεκριμένη έρευνα σε άλλη, η οποία έχει κριθεί παρόμοια». Ο ερευνητής είναι αυτός ο οποίος αποφασίζει αν υπάρχει μεταφερσιμότητα. Επομένως παρά τη μη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων καθίσταται δυνατή η δυνατότητα αξιολόγησης, σχετικά με τη χρησιμοποίησή τους σε άλλες εφαρμογές (Apostolidou, 2006: 100).

Ταυτόχρονα η εσκεμμένη υποκειμενική επιλογή, κατά τη λήψη του τυπικού δείγματος, οδηγεί στη διαμόρφωση ενός “purposeful” δείγματος, που επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων και την πληρέστερη απεικόνιση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας (Palinkas et al., 2015: 535). Ή όπως αναφέρει η Mertens (2010: 320), οι ερευνητές που επιλέγουν ένα purposeful δείγμα, «στοχεύουν στον εντοπισμό πλουσίων σε πληροφορίες περιπτώσεων, που θα τους επιτρέψει να μελετήσουν ένα θέμα σε βάθος». Σύμφωνα με τον Patton (1990: 169), οι πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις, τροφοδοτούν τον ερευνητή, με μια μεγάλη ποσότητα ‘θεμάτων’ κεντρικού ενδιαφέροντος, για τους σκοπούς της έρευνας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικότητας ΠΕ70- Δάσκαλοι) σε σχολεία εντός της πόλης των Ιωαννίνων. Περιλαμβάνει μια ανοικτού τύπου ερώτηση, που αφορά όπως προαναφέρθηκε, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά, με την παρουσίαση του εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε σύνολο δέκα σειρών, στο εξής ζήτημα: «Αναπτύξτε σε όχι παραπάνω από δέκα σειρές, το πώς θα παρουσιάζατε τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου στους μαθητές σας.»

Με την ερμηνεία των απαντήσεων στο παραπάνω ζητούμενο, κρίνεται αναγκαίο να διαπιστωθεί αν α)οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι μέσα από τις σχολικές γιορτές, «αναμετριούνται» με μια διαδικασία μνήμης/εορτασμού. β)Πως νοηματοδοτούν αυτόν τον μνημειώδη εορτασμό; γ)Ιστορικοποιούν, αυτή την πολύ σημαντική καμπή της σύγχρονης Ιστορίας της Ελλάδας; δ) Τι μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούν; ε)Συντελούν επομένως οι εκπαιδευτικοί ώστε να κατανοηθεί από τους μαθητές η πολυπλοκότητα των εξελίξεων στο διεθνές σκηνικό αλλά και στην Ελλάδα, το οποίο χαρακτηρίζεται από πολύ σημαντικά γεγονότα όπως οικονομικές κρίσεις, πόλεμοι και άνοδος φασιστών-ναζιστών σε μια σειρά χώρες; Μήπως αυτή η ιστορική επέτειος επιτελεί στείρα την μνημονική της λειτουργία, συντελώντας στη διαμόρφωση ενός «περήφανου» εθνικού παρελθόντος;

Η επιλογή ανοικτού τύπου ερώτησης, η οποία επιλέχθηκε και στην παρούσα εργασία, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα διατυπώνοντας την άποψη τους και να «χρωματίσουν» τις απαντήσεις τους. Όμως κάνει δύσκολη την κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση τους (Cohen, 2012: 419). Επιπλέον ο Cohen (2012: 431) αναφέρει ότι μια ανοικτού τύπου ερώτηση μπορεί να αποτυπώσει τον πλούτο, το βάθος της απάντησης, την ειλικρίνεια, αλλά ο χρόνος που

παίρνει για να συμπληρωθεί, δημιουργεί δυσκολία στη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ των διαφορετικών απόψεων. Τέλος οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δεν είναι επαρκώς ή ισότιμα ικανοί να διατυπώσουν τις σκέψεις τους.

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που ακολουθήθηκε, βασίστηκε στις δέκα απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο ερώτημα που παρουσιάστηκε παραπάνω. Η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου. Οι ερευνητικές κατηγορίες σε αυτήν τη μελέτη είναι προϊόν αλληλεπίδρασης, μεταξύ των γνώσεων του ερευνητή και του υπάρχοντος υλικού. Τα νέα θεωρητικά συμπεράσματα που προέκυψαν, περιλαμβάνουν στοιχεία παλιών ερευνητικών συμπερασμάτων, που ο παρών ερευνητής είχε υπόψη πριν την έρευνα. Η κατηγοριοποίηση αυτή, εκφράζει διαφορετικά επίπεδα συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών που αφορούν, το πώς θα αξιοποιούσαν τη σχολική γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, για να την κάνουν όσο το δυνατόν γνωσιοπαραγωγική, οικεία, ευχάριστη στους μαθητές. Οι κατηγορίες είτε περιγράφουν και συχνά επαναλαμβάνουν, τις απαντήσεις των μαθητών, είτε απαρτίζουν εξηγήσεις των απαντήσεων των μαθητών (Apostolidou, 2006: 113). Οι πέντε κατηγοριοποιήσεις των απαντήσεων που προέκυψαν, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, σα μια νοητική «κατασκευή» του ερευνητή, παίρνοντας αφορμή από τις νοητικές «κατασκευές» των καθηγητών. Η κάθε μια κατηγορία εκφράζει ένα συγκεκριμένο επίπεδο συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών, για το πώς ερμηνεύουν αυτό το μνημειώδες ιστορικό συμβάν, αν κατανοούν δηλαδή οι ίδιοι τις ιστορικές συσχετίσεις ή μένουν προσκολλημένοι στην «παραδοσιακή» εθνική ιστορία και αν συνεπακόλουθα ιστορικοποιούν αυτό το αμφιλεγόμενο στην πατρίδα μας θέμα, προωθώντας την «πολυπρισματική» προσέγγιση των ιστορικών πηγών, με την αξιοποίηση ανάλογων παιδαγωγικών μεθόδων.

4.2 Ανάλυση δεδομένων

Οι συλλογισμοί που συναντιούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τους κατατάσσουν σε πέντε επίπεδα:

- A) Στον «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό.
- B) Στον εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί διευρυμένες ταυτότητες.

Γ) Στον εκπαιδευτικό που τον απασχολεί η παιδαγωγική διάσταση του ζητούμενου.

Δ) Στον εκπαιδευτικό που εξετάζει το σύνολο των ιστορικών συσχετίσεων.

Ε) Στον κριτικό εκπαιδευτικό.

Ο (Α) τύπος εκπαιδευτικού γίνεται εμφανής, σε συλλογισμούς από πέντε απαντήσεις[(1), (2), (4), (7), (10)]. Πολύ σημαντικό για αυτόν τον τύπο του εκπαιδευτικού είναι, ο δάσκαλος να καταφέρει να κατασκευάσει «ενεργητικές» ερμηνείες της ιστορίας, ενώ ο μαθητής από την άλλη, κατέχει ένα παθητικό ρόλο, ο οποίος καλείται να αναπαράγει τα λεγόμενα του δασκάλου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από ένα επικό ύφος. Η αφήγηση τους περιλαμβάνει φράσεις όπως, «οι Έλληνες πολεμώντας σαν τα λιοντάρια», «φωνάζοντας αέρα ρίχνονταν στη μάχη». Παράλληλα με τα επικά στοιχεία γίνεται φανερός στις αφηγήσεις τους, ο δοξαστικός τόνος που αναδεικνύει το «ηρωικό», «ένδοξο» εθνικό παρελθόν μας. Φράσεις όπως το «έθνος μας», «ο Έλληνας που ύψωσε το ανάστημά του», δηλώνουν την συνειδητή, είτε την ασυνείδητη τάση αυτών των εκπαιδευτικών να υποδηλώνουν υπέρμετρα, την εθνική σημασία της 28^{ης} Οκτωβρίου, μην κάνοντας προσπάθεια να βοηθήσουν τους μαθητές να «ξετυλίξουν» το σύνθετο κουβάρι των εξελίξεων αυτής της περιόδου.

Στον (Β) τύπο εκπαιδευτικού αντιστοιχούν συλλογισμοί από τέσσερις απαντήσεις[(3), (5), (6), (10)]. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια εμφανίζουν τύπους εκπαιδευτικών που τείνουν να είναι «παραδοσιακοί». Οι εκπαιδευτικοί αυτού του τύπου σχηματίζουν διευρυμένες ταυτότητες. Συμβαδίζουν με την άποψη του Charman (2017: 20), ότι η ιστορία δε θα πρέπει να προσεγγίζεται και να ερμηνεύεται απλά μέσα από τη δράση συγκεκριμένων ιστορικών υποκειμένων, αλλά το «κλειδί» στη προσέγγισή τους, είναι η μετατόπιση από το «ειδικό» στο «γενικό». Οι εκπαιδευτικοί αυτοί βλέπουν τάσεις και πολιτικές στάσεις και όχι λαούς. Στην προκειμένη περίπτωση, δε βλέπουν σαν επίδοξους κατακτητές της Ελλάδας απλά τους Ιταλούς και μετέπειτα τους Γερμανούς, αλλά «φασίστες» και «ναζιστές». Επιπλέον, αντιλαμβάνονται τον πετυχημένο αντιστασιακό αγώνα του ελληνικού λαού, μέσα από το πρίσμα της συμβολής του, στην συντριβή του φασισμού και ναζισμού παγκόσμια. Τέλος, από τους συλλογισμούς αυτού του τύπου του εκπαιδευτικού, γίνεται εμφανής η τάση να τους απασχολεί το πολιτικό σκέλος του ζητήματος, γι' αυτό και το πλήθος αναφορών τους για το φασισμό και ναζισμό και την οικονομική κρίση που βρισκόταν σε εξέλιξη, εκείνην την περίοδο παγκόσμια.

Στον (Γ) τύπο εκπαιδευτικού αντιστοιχούν συλλογισμοί από τρεις απαντήσεις[(3), (8), (9)]. Σε αυτή την κατηγορία, δε δίνεται από μεριάς εκπαιδευτικού, η απαιτούμενη έμφαση στην ιστοριογραφική λογική, η απάντηση χαρακτηρίζεται από μια τεχνική προσέγγιση. Στις απαντήσεις αναφέρονται διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές(φωτογραφικό υλικό, εννοιολογικοί χάρτες, παιχνίδια αναπαράστασης), αλλά η έλλειψη αναφοράς στη συνθετότητα των ιστορικών ζητημάτων, είναι εμφανής.

Στον (Δ) τύπο εκπαιδευτικού αντιστοιχούν τέσσερις απαντήσεις[(3), (5), (6), (10)]. Περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, που η περιγραφή τους περιλαμβάνει μόνο το ιστοριογραφικό πλαίσιο, με ένα κριτικό μάτι. Αυτού του τύπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βρουν τις αιτίες των ιστορικών φαινομένων, να διατυπώσουν τον πλούτο των ιστορικών αλληλουχιών, να κατανοήσουν τη συνθετότητα και του παρόντος αμφιλεγόμενου θέματος, επιδιώκουν να το παρουσιάσουν με πολυπρισματικό τρόπο, χωρίς όμως να εξετάζουν πολύ συχνά τις επιρροές των γεγονότων, στο σήμερα. Αναζητούν και αναδεικνύουν τις αιτίες της ανόδου του ναζισμού και φασισμού στην Ελλάδα, πως ξέσπασε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, για να καταλήξουν στη μετέπειτα πολυτάραχη για την Ελλάδα δεκαετία 1940-1950. Οι απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών διαπνέονται επιπλέον από μια έντονη ηθική διάσταση, με αναφορές στη φρίκη των διώξεων των εβραίων, σε μαρτυρικά χωριά, που ισοπεδώθηκαν στην Ελλάδα.

Στον (Ε) τύπο εκπαιδευτικού αντιστοιχούν συλλογισμοί, από τέσσερις απαντήσεις[(3),(6), (9), (10)]. Ο κριτικός τύπος εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Seixas(2000: 30) επιδιώκει όχι τόσο πολύ να βρεθεί η πιο έγκυρη ιστορική ερμηνεία του παρελθόντος, δηλαδή το παρελθόν αυτό καθαυτό, (κάτι το οποίο χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό της (Δ) κατηγορίας), αλλά να κατανοηθεί το πώς οι διαφορετικές ομάδες οργανώνουν το παρελθόν, για να το αξιοποιήσουν στο παρόν. Αυτού του τύπου ο εκπαιδευτικός, προβληματίζεται έντονα και για το περιεχόμενο της γιορτής, δίνοντας έμφαση στο αντιπολεμικό μήνυμα, αλλά και για τη μορφή με την οποία θα την παρουσιάσει. Για παράδειγμα εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα λέει: «Η αξία της φιλίας των λαών...». Ή άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει: «Η αγωνία μας για το πώς θα παρουσιάσουμε... μας προκαλεί μεγάλο άγχος». Τον απασχολεί, πώς η συναισθηματική φόρτιση που διαπνέει την αναφορά στην 28^η Οκτωβρίου, μπορεί να ιστορικοποιηθεί και όχι απλά να επαναφέρει τις εικόνες ενός ένδοξου εθνικού παρελθόντος. Όπως τονίζει ο Seixas (2000), μέσω αυτής της προσέγγισης, είναι ο

ορατός ο κίνδυνος, τα παιδιά να εκτεθούν σε ένα σχετικισμό, αλλά ο σχετικισμός αποτελεί βασικό συστατικό στη λήψη αποφάσεων, στην καθημερινότητα τους.

4.3.Συζήτηση

Τα περισσότερα από τα ευρήματα που προέκυψαν από την διεξαχθείσα έρευνα, «ευθυγραμμίζονται» με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αρχικά, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη, την άποψη του Bruner (όπως αναφέρεται στο Νάκου, 2000: 213), ότι και το επιστημονικό αντικείμενο της ιστορίας, μπορεί να διδαχθεί σε κάθε ηλικία αν η διδακτική μέθοδος προσαρμόζει τις επιστημονικές απαιτήσεις του θέματος, στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Έχοντας υπόψη ότι η ιστορία που επιλέγουμε να διδάξουμε είναι μια αντανάκλαση των παραδοχών της κοινωνίας που ζούμε (Husbands, 2004: 171), διαπιστώνονται τα εξής:

Ο (Α) παραδοσιακός τύπος εκπαιδευτικού κυριαρχεί ακόμα και στις μέρες μας, στο ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας επιλέγουν μια αφήγηση για τα γεγονότα χωρίς την ερμηνεία τους (Μαμούρα, 2018: 9). Ο Seixas (2000: 20), χαρακτηρίζει αυτού του είδους τους εκπαιδευτικούς, “collective memory teachers”, αποδίδοντας τους, την πεποίθηση που τους χαρακτηρίζει, ότι επιτελούν εθνικό έργο. Έρευνες όπως του Μαυροσκούφη (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 33) που έλαβε χώρα το 2009, όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ακολουθούν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, χαρακτηριζόμενες από μια συντηρητική άποψη για την ιστορία, του Κόκκινου (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 35), η οποία έλαβε χώρα το 2005, όπου διαπιστώνεται μια ισχυρή δόση πολιτικοστρατιωτικής διδασκαλίας και εθνοκεντρισμού, αλλά και της Γκόλια (2006), όπου επαληθεύεται η σταθερή πεποίθηση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, για την καθοριστική συμβολή των σχολικών γιορτών, στην εθνική διαπαιδαγώγηση, επιβεβαιώνουν την ευρεία ύπαρξη στην Ελλάδα, αυτού του τύπου εκπαιδευτικού. Σημαντικό δείγμα αποτελεί και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 34) η πραγματοποιήθηκε το 2004, όπου το 96,98% τάσσεται υπέρ της εθνικής ιστοριογραφίας.

Η Γκόλια (2011: 577) τονίζει, ότι οι εθνικές επέτειοι με την παραπάνω προσέγγιση ορίζονται ως δημόσιοι εορτασμοί του πατριωτισμού, ως «πολιτικής θρησκείας». Ενώ, όπως διαπιστώνει η Κάββουρα (2011: 35), η «παραδοσιακή»

ιστορική συνείδηση καταργεί τις ασυνέχειες, τις ρήξεις του παρόντος με το παρελθόν, τις αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν τη διαλεκτική της ιστορίας και συντελεί ώστε οι ιστορικές σχέσεις να κατανοούνται, ως φυσικές αναγκαιότητες. Η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας της ιστορίας, ωθεί τους μαθητές να απομνημονεύσουν και να υιοθετήσουν τα παρεχόμενα δόγματα, τα οποία παρουσιάζουν την ιστορική γνώση «ως σύνολο δογμάτων με προτασιακή μορφή» (Κάββουρα, 2013: 152). Οι μαθητές, λοιπόν που εκπαιδεύονται ιστορικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, σύμφωνα με την Νάκου (2000:210), δυσκολεύονται στην ιστορική επεξεργασία και ερμηνεία, συνήθως εκφράζουν «ψευδοϊστορική συνείδηση», διατυπώνουν μη υποστηριγμένες προτάσεις και συμπεράσματα. Οι παρενέργειες λοιπόν της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι πολύ σοβαρές, για τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών.

Είναι οι εκπαιδευτικοί(Β) που, μέσω της εισαγωγής σύνθετων όρων μέσα στη σχολική τάξη προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές. Καταλήγουν συνήθως, σύμφωνα με τη Levstik (όπως αναφέρεται στο Μαμούρα, 2018: 9), να παρουσιάζουν μια «μονόπλευρη εκδοχή του παρελθόντος».

Όσον αφορά τον (Γ) τύπο εκπαιδευτικού, πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που βλέπουν μόνο τη διδασκαλία και όχι τα επιμέρους αντικείμενα, τα οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνει για να φέρει σε πέρας το έργο του, με επιτυχία. Όπως αναφέρει ο Von Borries (2005: 1), κάθε δάσκαλος ιστορίας πρέπει να προσεγγίσει και να εμβαθύνει σε τρία ανεξάρτητα επιστημονικά πεδία: στην ιστορική επιστήμη, στις μεθόδους της διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας και βέβαια στην παιδαγωγική πλευρά συνδυάζοντας τη θεωρία, με την εξάσκηση. Όπως καταλήγει και ο Husbands (2003: 82), η δουλειά των καθηγητών της ιστορίας είναι πολύ σύνθετη, απαιτεί υψηλά αναπτυγμένους και διάφορους τύπους γνώσης και βέβαια πολύ καλά τη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου, των μαθητών, των πηγών και των δραστηριοτήτων. Αλλού ο Von Borries (2005: 4) αναφέρει, ότι οι δάσκαλοι ιστορίας δεν είναι ανάγκη να ξέρουν αμέτρητες πληροφορίες σχετικά με την ιστορία, αλλά θα πρέπει να ξέρουν επιστημολογία, τις εφαρμογές και τις λειτουργίες του δοθέντος αντικειμένου. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Mezriow (όπως αναφέρεται στο Μαμούρα, 2018: 7), ότι οι διδακτικές πρακτικές του παραπάνω εκπαιδευτικού, πηγάζουν από τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση, από τα πλαίσια αναφοράς του για το είδος του εκπαιδευτικού, που είναι.

Βέβαια, ο σκεπτικισμός γύρω από την τεχνική προσέγγιση με την οποία παρουσιάζεται ένα ιστορικό ζήτημα, είναι υπαρκτός. Τα συμπεράσματα της έρευνας Youth & History (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 418) επιβεβαιώνουν τον παραπάνω σκεπτικισμό. Η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011: 34), που πραγματοποιήθηκε το 2004, αναδεικνύει ότι ακόμα στις μέρες μας, η διδακτική πράξη είναι εξαρτημένη από το σχολικό βιβλίο, μιας και αντιμετωπίζεται ως το πιο αξιόπιστο εκπαιδευτικό υλικό, γεγονός που κάνει τους εκπαιδευτικούς αρνητικούς όσον αφορά τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προκρίνουν τη χρήση της τεχνολογίας, χωρίς όμως στην πράξη να την εφαρμόζουν πλατιά, ενώ διαπιστώνεται η περιορισμένη αναγνώριση του μουσείου για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Επίσης η Μαμούρα (2018: 9) διαπιστώνει ότι πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να επιλέγουν διδακτικές στρατηγικές, όπως την παρουσίαση ιστορικών πηγών αποπλαισιωμένων από το χρόνο δημιουργίας τους, την οπτική του συντάκτη τους.

Ο (Δ) τύπος εκπαιδευτικού, αφορά τους εκπαιδευτικούς που δεν διστάζουν να θίξουν, εντός της σχολικής αίθουσας αμφιλεγόμενα ζητήματα, να φανερώσουν τις αιτιακές συνδέσεις των σύνθετων ιστορικών ζητημάτων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα του Idrissi (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 415), το 2005 αναδεικνύουν, ότι η διδασκαλία που εμβαθύνει στο κριτικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, έχει λειτουργικό αντίκρισμα στη διδακτική πράξη, διευκολύνει τη μετάβαση των μαθητών σε αυτή. Συμβάλλει ώστε οι μαθητές να μπορούν να προσεγγίσουν μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθώς και την προθυμία αποδοχής της ύπαρξης και άλλων τρόπων θεώρησης του κόσμου, εξίσου έγκυρων ή εξίσου μεροληπτικών(Κάββουρα). Η συστηματική εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική ερμηνεία φαίνεται ότι παρέχει ουσιαστικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της ιστορικής σκέψης, και ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κριτική χρήση της Νάκου (2000: 145).

Ο (Δ) τύπος εκπαιδευτικού, επιδιώκει να μην παρουσιάσει τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου ξεκομμένα, από τις προγενέστερες εξελίξεις αλλά και τις μετέπειτα τόσο σε εγχώριο όσο και διεθνές επίπεδο. Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα, να περιλαμβάνονται στις απαντήσεις τους και πλευρές της ιστορίας, όπως οι διώξεις των Εβραίων από τους ναζί, με έντονη ηθική διάσταση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της Λεμονίδου (2010: 209), ότι η ηθική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος, γίνεται σε

βάρος της γνώσης και της ιστορίας. Η πραγματική γνώση απορρίπτει την επίκληση του συναισθήματος, προκειμένου να μεταδοθούν αξίες. «Κανόνας για τον εκπαιδευτικό καταλήγει, ότι θα πρέπει να αποτελεί η αναζήτηση και η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων, η Ιστορία και όχι η Ηθική».

Ο (Ε) τύπος εκπαιδευτικού, διαφέρει από τον (Δ), μιας και δεν τον απασχολεί απλά να εισαγάγει αμφιλεγόμενα ζητήματα εντός σχολικής αίθουσας, αλλά δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα, στις λειτουργίες του «παρελθόντος» στο παρόν, στον κατευνασμό των εξάρσεων, των φανατισμών που δε συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Λαμβάνεται υπόψη ότι ο σχηματισμός των εννοιών (και των ιστορικών) αποτελεί μια ιδιαίτερη νοητική διαδικασία και συνδέεται με την επίλυση ενός προβλήματος και όχι με την βερμπαλιστική μετάδοση ή την απομνημόνευσή τους (Vygotsky, 1988). Επίσης θεωρείται δεδομένη η άποψη της Sebba (2000: 163) ότι ο δάσκαλος ιστορίας θα πρέπει να εκκινεί από το παρόν και να κινείται σταδιακά προς το παρελθόν. Δηλαδή το παρόν χρησιμοποιείται με όρους για να κατανοηθεί το παρελθόν.

Ο (Ε) τύπος εκπαιδευτικού ταυτίζεται με την διαπίστωση του Ferro (όπως αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 390), η οποία αναδεικνύει την πολλαπλότητα, την πολυφωνία, την αντιφατικότητα των ιστορικών εκδοχών του παρελθόντος, που όλα μαζί συνθέτουν τα «ετερογενή και ασύμβατα υλικά της πολλαπλά διαμεσολαβημένης ιστορικής μνήμης». Προσπαθεί να ακολουθήσει μια πολυπρισματική προσέγγιση, δηλαδή την εξέταση μιας κατάστασης από διάφορες οπτικές γωνίες, στα ιστορικά ζητήματα που αναδεικνύει. Μέσω αυτής της προσέγγισης διασφαλίζεται και η αποδοχή της διαφορετικής προσέγγισης. Ο Seixas (όπως αναφέρεται στο Μαμούρα, 2018: 6) υποστηρίζει, ότι εάν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν ότι οι ιστορικοί, λόγω διαφορετικών ιστορικών προσανατολισμών, κατασκευάζουν και διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν, τότε θα μπορέσουν, με καλύτερους όρους, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του παρελθόντος.

Η κριτική συνείδηση δίνει έμφαση «στην ασυνέχεια, τη ρήξη, την ασύμπτωτη διαφορά, και την ετερογένεια παρόντος-παρελθόντος» (Κάββουρα, 2011: 35). Τα ερευνητικά αποτελέσματα της Κάββουρα αναδεικνύουν ότι μέσω της κριτικής προσέγγισης των ιστορικών αμφιλεγόμενων ζητημάτων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες οικοδόμησης κριτηρίων σύγκρισης, ιστορικοποιούν τα γεγονότα, τοποθετώντας τα στο πλαίσιό τους, εξασκούνται στην αποστασιοποίηση αντί για την

ταύτιση. Αυτή η αποστασιοποίηση είναι που συμβάλλει στην ιστορική κατανόηση, στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, χωρίς εξάρσεις και εκατέρωθεν κατηγορίες. Τέλος και η έρευνα της Mamoura (2016), σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αποδεικνύει ότι η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, συνέβαλλε ώστε οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, να μοιράζονται, να θέτουν σε διερώτηση, αλλά και να μετασχηματίζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις, να αναπτύξουν ένα είδος πιο σύνθετης κατανόησης.

4.4 Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τις θεσμικές οδηγίες

Η πολυμορφία, η οποία χαρακτηρίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύει τη σχετική ελευθερία, η οποία παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, για την προετοιμασία των σχολικών γιορτών. Ο παραδοσιακός (Α) τύπος εκπαιδευτικού ο οποίος εμφανίζεται στις μισές ακριβώς απαντήσεις, βρίσκεται σε πλήρη αντιστοίχιση, με την εθνοκεντρική τάση, συνοδευόμενη από ένα επικό ύφος, η οποία είναι εμφανής στο σύνολο των οδηγιών που έχουν κατά καιρούς οι εκπαιδευτικοί. Δεν αντιστοιχεί όμως ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας που εφαρμόζει, με τις αντίστοιχες οδηγίες, μιας και όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, προτείνονται, ιδίως στο Α.Π. του 2017, μια σειρά εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, όπου ο (Α) τύπος εκπαιδευτικού δεν τις λαμβάνει υπόψη του. Επιπλέον, δε λαμβάνει υπόψη του τις πανανθρώπινες αξίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει η συγκεκριμένη σχολική γιορτή.

Ο (Β) τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος χρησιμοποιεί πιο διευρυμένες έννοιες στην ιστορική τοποθέτησή του, ευθυγραμμίζεται με ένα κομμάτι των σύγχρονων οδηγιών, οι οποίες αν κι όπως προαναφέρθηκε, έχουν ξεκάθαρη εθνοκεντρική τάση, χρησιμοποιούν και γενικά ερμηνευτικά σχήματα. Για παράδειγμα, στο «Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας» (2017), αναφέρεται ότι το Ολοκαύτωμα «εκτός των Εβραίων αφορούσε επίσης Ρομά, ομοφυλόφιλους, κομμουνιστές και άλλους πολιτικούς αντιπάλους του Χίτλερ». Επιπλέον, ως βασικός μαθησιακός στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα αναφέρεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών ενάντια στα ολοκληρωτικά καθεστώτα, κάτι που βρίσκει σύμφωνο τον (Β) τύπο εκπαιδευτικού.

Ο (Γ) τύπος εκπαιδευτικού, τον οποίο τον χαρακτηρίζει μια έντονη τεχνική προσέγγιση, παίρνει αφορμή από το εμπλουτισμένο πλαίσιο εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, που περιλαμβάνεται στο Α.Π, στο Πρόγραμμα Σπουδών, στα βιβλία για τον δάσκαλο και στις εγκυκλίους για την ημέρα των σχολικών εορτασμών. Η μη ουσιαστική ενασχόλησή του όμως με το περιεχόμενο της γιορτής, καθιστά την συνολική προσέγγισή του ελαττωματική.

Ο (Δ) τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος περιγράφει το ιστορικό πλαίσιο με ένα πιο κριτικό μάτι και προσπαθεί να βρει τις αιτίες των φαινομένων, εμφανίζεται ξεκάθαρα μέσα στις οδηγίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Η ανακάλυψη των αιτιακών συνδέσεων των ιστορικών φαινομένων και η προβολή τους αποτελεί διακηρυγμένο στόχο του «Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» (2017). Πιο συγκεκριμένα, ως μαθησιακός στόχος της εξεταζόμενης διδακτικής ενότητας αποτελεί «να αναγνωρίσουν και να συσχετίσουν τους παράγοντες που συνέβαλαν στην άνοδο του φασισμού και του ναζισμού». Το γεγονός όμως ότι αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού δεν ενδιαφέρεται για την επίδραση και τη λειτουργία της συγκεκριμένης ιστορικής γνώσης στο σήμερα, τον κάνει να υστερεί σε σχέση με την κατεύθυνση που υπάρχει από το εκπαιδευτικό σύστημα, με αφορμή τη συγκεκριμένη μέρα, για την ενστάλαξη βασικών πανανθρώπινων αξιών, όπως ο σεβασμός στο διαφορετικό πολιτισμό, ή το αντιπολεμικό αίσθημα. Την πολύ σημαντική λειτουργία που επιτελεί στο σήμερα η ανάδειξη του εορτασμού του «Όχι», τη λαμβάνει υπόψη του ο (Ε) τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος διαπιστώνεται ότι έχει την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή αφενός συμβάλλει στην ιστορικοποίηση των γεγονότων και αφετέρου στην εξαγωγή πλούσιων συμπερασμάτων για το σήμερα.

Συνοψίζοντας, όπως προαναφέρθηκε, στις πρόσφατες οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος και τη διεξαγωγή της σχολικής γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου, παράλληλα με την εθνοκρατική προσέγγιση που χαρακτηρίζει τις οδηγίες αυτές, οι οποίες πολύ συχνά «περιβάλλονται» από έντονο ποιητικό και λυρικό ύφος, συνυπάρχει η διάθεση για την επεξεργασία και ανάδειξη σύγχρονων πανανθρώπινων αξιών. Επομένως, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος προσπαθεί να λειτουργήσει με αυτή τη διπλή αποστολή, προσεγγίζει τις οδηγίες που έχει με αποδοτικό τρόπο. Η διττή αυτή πλευρά των σχολικών οδηγιών συμπεραίνεται ότι από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκαν στο δείγμα, δε λαμβάνεται υπόψη και συνεπακόλουθα δεν εφαρμόζεται και στην πράξη. Εξαίρεση αποτελούν οι (3) και (9)

εκπαιδευτικοί. Από την τοποθέτηση αυτών των εκπαιδευτικών προκύπτει μια πολυμορφία στις απαντήσεις τους και μια τάση επιδίωξης του παραπάνω διττού στόχου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί «καταπιάνονται» με το παρελθόν, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να προσεγγίσουν το παρόν με τρόπο πλουραλιστικό και ενεργητικό, κάτι που το επιβάλλουν οι σύγχρονες κοινωνίες, με τις έντονες κοινωνικές ανακατατάξεις που τις χαρακτηρίζουν (προσφυγικό, άνοδος ακροδεξιάς, οικονομική κρίση, κ.α.). Επομένως, η διαμόρφωση του συνόλου του εκπαιδευτικών, εκ μέρους του κράτους, με βάση την παραπάνω διπλή αποστολή, είναι καθοριστική παράμετρος, ώστε τα παιδιά των δημόσιων ελληνικών σχολείων να κατευθυνθούν στο περιεχόμενο που θέλει να δώσει σε εξέχουσες μνημειώδεις ιστορικές στιγμές.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εκπόνηση της παρούσας εργασίας συνηγορούν, ότι τα συγκρουσιακά ζητήματα, λαμβάνουν καίρια θέση εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και στο σύνολο της κοινωνίας. Μείζον ζήτημα, όταν μελετάμε ένα ιστορικό γεγονός, είναι η επικέντρωση, στις αφετηρίες, την κοινωνική θέση, στις στοχεύσεις του συγγραφέα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να κατανοείται η βάση των διαφορετικών ερμηνειών, γύρω από ένα κοινό ιστορικό γεγονός. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι ο δημόσιος χώρος περιλαμβάνει εξίσου τις επαγγελματικές και μη επαγγελματικές εκδοχές της ιστορίας, οι ειδικοί θα πρέπει να συμβάλλουν, ώστε η ιστορία να μην καταλήγει να ταυτίζεται με την μνήμη. Φαινόμενα όπως, η αμηχανία, ο φανατισμός, τα έντονα συναισθήματα, οι τραυματικές εμπειρίες, που προκαλούν τόσο στους μαθητές, όσο και στους πολίτες της χώρας, στα οποία συντελεί πολύ συχνά η παραπάνω ταύτιση, μπορούν να μετριαστούν και σε βάθος χρόνου να αντιμετωπιστούν καθοριστικά μέσω της ιστορικής κατανόησης και της ερμηνείας, με βάση το πλαίσιο στο οποίο συνέβησαν.

Ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη και βελτίωση της ιστορικής εκπαίδευσης διαδραματίζει το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ένα πλήθος ερευνών αναδεικνύει την επιφύλαξη, αλλά και την άγνοια των εκπαιδευτικών, στο πως θα συμπεριλάβουν συγκρουσιακά ζητήματα στην μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, η 28^η Οκτωβρίου, η οποία αποτελεί μία από τις πιο ένδοξες, εθνικές στιγμές, της σύγχρονης Ιστορίας της Ελλάδας, καταλαμβάνει εξέχουσα θέση μέσα στο σχολείο, παρά τις διαφορές οπτικές, που υπάρχουν γύρω από το πώς προέκυψε το «Όχι». Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και της ιστορίας, καθιστά επιτακτική την αξιοποίηση τόσο σημαντικών ιστορικών στιγμών, όπως η 28^η Οκτωβρίου.

Η κορύφωση της ενασχόλησης, εντός του σχολείου, με τα ιστορικά γεγονότα του «Όχι» αποτελεί η προετοιμασία και η πραγματοποίηση των σχολικών γιορτών. Ένα βασικό χαρακτηριστικό των γιορτών, είναι ότι επιτυγχάνει μέσω της σύνδεσης των μηνυμάτων τους, με ισχυρά συγκινησιακά και αισθητηριακά ερεθίσματα, την εγχάραξη κοινωνικών αξιών, την επίτευξη σύνθετων μαθησιακών αλλά και κοινωνικών στόχων. Αυτός είναι και ένας βασικός λόγος, όπου από τον πρώτο εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου, μέχρι σήμερα, ανάλογα την οικονομική και πολιτική κατάσταση της Ελλάδας, υπάρχει και μια αντίστοιχη γραμμή «πλεύσης», όσον αφορά

το περιεχόμενο και τη μορφή τους. Το μόνο σίγουρο είναι, ότι το χρονικό των εορτασμών της 28^{ης} Οκτωβρίου, αποδεικνύει έναν «έντονο» εθνικό προσανατολισμό.

Σχετικά με τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου και πως οι εκπαιδευτικοί θα τον παρουσιάζανε στο σήμερα, από τους συλλογισμούς που αναπτύσσουν στις απαντήσεις τους, προκύπτουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι ένα αρκετά σημαντικό κομμάτι των συλλογισμών, κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς, στον 'παραδοσιακό' τύπο, κάνοντας επίκληση στη λαμπρή εθνική ιστορία της χώρας μας, εκφράζονται επιμέρους διαφοροποιήσεις. Μέσα από τους συλλογισμούς τους παρατηρείται, ένας σκεπτικισμός, έστω και «εμβρυακός», σχετικά με το ποιες «παραγωγικές» μεθόδους διδασκαλίας να χρησιμοποιήσουν, μια πρωταρχική προσπάθεια να ιστορικοποιήσουν το γεγονός, αναδεικνύοντας πολύσημα ιστορικά φαινόμενα, τα οποία «φωτίζουν» τα γεγονότα της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940. Επιπλέον εντοπίζεται και ο τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν αναδεικνύει απλά το σύνθετο ιστορικό πλαίσιο των εξελίξεων, της εξετάζουσας περιόδου, αλλά τον απασχολούν έντονα οι χρήσεις του παρελθόντος στο παρόν, η καθοριστική αντιμετώπιση των εξάρσεων και των φανατισμών, που ενδέχεται να προκαλέσουν στο σήμερα.

Η έρευνα αυτής της εργασίας δεν οδηγεί σε αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα. Τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό, λόγω της μικρής τους έκτασης. Παρόλα αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν και αυτά, αφορμή για μια συζήτηση τόσο σε επιστημονικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο, που θα συντελούσε στην επαναδιαπραγμάτευση του ρόλου, του εκπαιδευτικού της ιστορίας και των σχολικών γιορτών.

Συνοψίζοντας, καθίσταται επιτακτική η ουσιαστική αξιοποίηση των συγκρουσιακών ζητημάτων στο σχολείο, ώστε να μπουν οι βάσεις, για τη συγκρότηση προσωπικοτήτων, που θα σκέπτονται εξίσου ιστορικά και κριτικά. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε, παρά την εθνική επικέντρωση που παρατηρήθηκε πολύ συχνά στους συλλογισμούς, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη, να ενισχυθεί και να πληθύνει εντός των σχολείων, ένας κριτικός τύπος εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορία στο σχολείο δε θα επικεντρώνεται, τόσο μέσα από τη διδασκαλία της, όσο και μέσα από τις σχολικές γιορτές, στην προσέγγιση πολύ σημαντικών ιστορικών χρονολογιών, μέσα από μια στείρα, εθνική και τοπικιστική έκφανση της, αλλά μέσω μιας πολυπρισματικής

παρουσίαση της, θα συντελεί με τη σειρά της, στη διαμόρφωση ιστορικά συνειδητοποιημένων και κριτικών πολιτών του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνογλωσση βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»» στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Τι ειν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αβδελά, Ε. (2014). *Η Σχολική Ιστορία Πρόσφορο Έδαφος για Πολιτική Προπαγάνδα: Ιστοριογραφία και Δημόσια Ιστορία Σήμερα: μια Δύσκολη Σχέση*, Χρόνος, (12) Ανακτήθηκε από <http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html>
- Αγγελής, Β. (2006). «Γιατί Χαίρεται ο Κόσμος και Χαμογελάει, Πατέρα...». Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα Αποσυρθέντα Βιβλία: Έθνος και Σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αλιβιζάτος, Ν. (1986). *Οι Πολιτικοί θεσμοί σε Κρίση(1922-1974)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρικόπουλος, Γ. (1977): *Οι Ρίζες του Ελληνικού Φασισμού(Στρατός και Πολιτική)*. Αθήνα: Διογένης.
- Αpostolidou, Ε. (2017). «Το 'Βάρος της Ιστορίας' και τα Συγκρουσιακά Ζητήματα στην Εκπαίδευση» in *Public History Weekly* 5. DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2017-8669](https://doi.org/10.1515/phw-2017-8669)
- Βακαλούδη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη) https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16242/1/VakaloudiAnastasia_PhD2014.pdf
- Βενιζέλος, Ε. (1981). *Τα Κείμενα..* Στεφάνου, Σ.(Επιμ.). Αθήνα: Λέσχη Φιλελευθέρων-Μνήμη Ελ. Βενιζέλου.
- Βερέμης, Θ. & Κολιόπουλος, Ι. (2006). *Ελλάς η Σύγχρονη Συνέχεια: Από το 1821 έως Σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Βερέμης, Θ. (2009, Νοέμβριος 8): *Η απόφαση για την απόβαση στη Σμύρνη*. Η Καθημερινή.

- Βερέμης, Θ. (2009). «Εισαγωγή» στο Θ. Βερέμης(Επιμ.), *Ο Μεταξάς και η Εποχή του* (σ. 11-22). Αθήνα: Ευρασία
- Bergson, H. (2013). *Υλη και Μνήμη*. (Π. Ζινδριλή & Δ. Υφαντής, Μτφ.). Αθήνα: ΡΟΕΣ.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία: Το Επάγγελμα του Ιστορικού*. (Κ. Γαλανάκης, Μτφ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Bourdieu P. & Passeron J. (2010), στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg
- Γαζή, Ε. (2002). «Η Ιστορία στο Δημόσιο Χώρο» στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σ.43-53). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόλια, Π. (2006). *Εθνική και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Ο Ρόλος των Σχολικών Γιορτών*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα). <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14405#page/1/mode/2up>
- Γκόλια, Π. (2011). «Οι ιστορικές επετείαι στο σχολικό χωροχρόνο(1924-2007): Οι αναπαραστάσεις της ιστορίας μέσα από τους επετειακούς εορτασμούς» στο Α. Αντρέου. (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σ.549-585). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκράτσι, Ε. (1980). *Η Αρχή του Τέλους (Η Επιχείρηση κατά της Ελλάδος)*. (Χ. Γκίκα, Μτφ). Αθήνα: Εστία.
- Clogg, R. (1993). *Σύντομη Ιστορία της Νεότερης Ελλάδας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γιαννάκη, Κ. (2012). Οι εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/ergasies/giannaki_keimeno.pdf
- Γραμματάς Θ. & Μουδατσάκης Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο: Για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαφνής, Γ. (1955). *Η Ελλάς Μεταξύ δύο Πολέμων*. (Τομ. Β). Αθήνα. Ίκαρος.

- Δρομπούκη, Α.Μ. (2014). *Μνημεία της Αθήνης: Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Εκδόσεις: Πόλις.
- Ελληνική Δημοκρατία. ΥΠ.ΕΣ. (2017). *Εορτασμός της Εθνικής Επετείου της 28ης Οκτωβρίου 1940*. Αθήνα: ΥΠ.ΕΣ.
- Ελληνική Δημοκρατία. Ι.Ε.Π. . (2017). *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Ελληνική Δημοκρατία. Ι.Ε.Π. . (2017). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Ελληνική Δημοκρατία. ΥΠ.ΕΣ. .(2000). *Εγκ. 36690/30- 10- 200*. Αθήνα: ΥΠ.ΕΣ.
- Ελληνική Δημοκρατία. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ι.Ε.Π. . (2012). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού: Ιστορία του Νεότερου κι Σύγχρονου Κόσμου(Βιβλίο Δασκάλου)*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ι.Ε.Π
- Ελληνική Δημοκρατία. Ιερά Σύνοδος. (2016). *Εγκ. «Περί αποστολής Μηνυμάτων διά την Έορτήν τῶν Τριῶν Ἱεραρχῶν πρὸς τοὺς Ἐκπαιδευτικούς ὄλων τῶν βαθμίδων καί πρὸς τοὺς μαθητάς καί τὰς μαθητριάς ὄλων τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων»(78, 5)*. Αθήνα: Εκκλησία της Ελλάδος
- Ελληνική Δημοκρατία. ΥΠ.Ε.Π.Θ.(2017). Π.Δ. 79/2017(ΦΕΚ 109/2017), τ. Α. *Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων (109)*.
- Ελληνική Δημοκρατία. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ι.Ε.Π. . (2018). *Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ι.Ε.Π.
- Ευελπίδης, Χ. (1944). *Η Γεωργία της Ελλάδος: Οικονομική και Κοινωνική Αποψις*. Αθήνα: Λόγος.
- Gramsci, A. (1972). *Οι Διανοούμενοι*. (Θ. Παπαδόπουλος, Επιμ. & Μτφρ.). Αθήνα: Στοχαστής
- Halbawchs, M. (2013). *Τα Κοινωνικά Πλαίσια της Μνήμης*. (Ε. Ζέη, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας*. (Α. Λυκούργος, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Iggers, G.G. (2006). *Η Ιστοριογραφία στον 20^ο Αιώνα*. (Π. Ματάλας, Μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Κάββουρα Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Κάββουρα, Δ. (2013). «Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας» στο Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου, Μ-Ζ.Φουντοπούλου & Ε. Φρυδάκη. (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σ. 145-155). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Καλύβας, Σ. & Μαραντζίδης, Ν. (2016). *Εμφύλια Πάθη: 23+2 Ερωτήσεις και Απαντήσεις για τον Εμφύλιο*. Μπούρα, Ε.(Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καρακάση, Α. (2004). «Πρωτόκολλο και θέαμα: εθνικοί εορτασμοί στη Βόρεια Ελλάδα» στο Μ. Mazower (Επιμ.), *Μετά τον Πόλεμο: Η Ανασυγκρότηση της Οικογένειας, του Έθνους και του Κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960* (σ. 243-264), (Ε. Θεοφυλακτοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κασιμάτης, Σ. (2014). «Προλογικό Σημείωμα» στο Δ. Αλεξάκης & Β. Μηνακάκης (Επιμ.), *Ο Ιωάννης πίσω από τον Μεταξά*. Αθήνα: Καθημερινή
- Κιτσίκης, Δ.(1974): *Η Ελλάς της 4^{ης} Αυγούστου και οι Μεγάλοι Δυνάμεις*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Κ.Κ.Ε. (1981). *Κείμενα της Εθνικής Αντίστασης*. (Τομ. Α). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Κόκκινος Γ.(1991): *Η Φασίζουσα Ιδεολογία στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Περιοδικού «Νέον Κράτος»(1937-1941)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 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. & Γατσωτής Π. (2007). «Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα» στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σ.389-444). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ. (2010). «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα» στο Μ. Γονιδάκη (Επιμ.), *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας* (σ.13-120). Αθήνα: Νοόγραμμα
- Κολιόπουλος Ι. (1985). *Παλινόρθωση Δικτατορία Πόλεμος(1935-1941): Ο βρετανικός παράγοντας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εστία.
- Κολιόπουλος, Ι. (1996). *Η Δικτατορία του Μεταξά και ο Πόλεμος του '40*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας. (1968): *Το ΚΚΕ-Επίσημα Κείμενα*. (Τομ.4). Αθήνα: Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις.

- Κορδάτος, Ι. (1957). *Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας*. (Τομ. 2). Αθήνα: 20^{ος} αιώνας.
- Κορωνάκης Ι. (1950). *Η πολιτεία της 4^{ης} Αυγούστου*. Αθήνα.
- Κουλούρη, Χ. (1996). *Φανατισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση Ταυτότητας: Μια Προσέγγιση στο Λόγο των Σχολικών Εγχειριδίων*. Μνήμων, 18, 143-156.
doi: <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.543>
- Κουλούρη Χ.(2000, Οκτώβριος 29). 60 Χρόνια από τον Πόλεμο του «40»: Ο Οκτώβριος και ο Οχτώβρης. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=127383>
- 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
- Λιναρδάτος Σ. (1975). *Η Εξωτερική Πολιτική της 4^{ης} Αυγούστου*. (Τομ. Α). Αθήνα: Διάλογος.
- Λιναρδάτος, Σ. (1978). *Πως Φτάσαμε στην 4^η Αυγούστου*. Αθήνα: Διάλογος.
- Λιναρδάτος Σ. (1988). *4^η Αυγούστου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το Παρελθόν Γίνεται Ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Μαλαίνος, Μ. (1966). *4^η Αυγούστου: Πως και Διατί Επεβλήθη η Δικτατορία του Ι. Μεταξά*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- 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: [www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol8/Mamoura T.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol8/Mamoura_T.pdf)
- Μαργαρίτης, Γ. (2009). *Προαναγγελία Θυελλωδών Ανέμων... Ο Πόλεμος στην Αλβανία και η Πρώτη Περίοδος Κατοχής*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Μαργαρίτης, Γ. (2017, Οκτώβριος 28). *Είπε τελικώς ο Μεταξάς το «Όχι»*;. Ανακτήθηκε από: <https://www.reader.gr/news/politiki/eipe-telikos-o-metaxas-ohi>
- Μαρξ, Κ. (2010). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. (Χ. Μπαλωμένος, Μτφ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (2017). *Μετά το 1922: Η Παράταση του Διχασμού*. Αθήνα: Πατάκης
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2015). «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας» στο Γ. Κόκκινος & Δ. Κ Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση* (σ. 121-200). Θεσσαλονίκη: Ρόδων

- Μαχαίρα, Ε. (1987): *Η Νεολαία της 4^{ης} Αυγούστου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Μεταξάς Ι. (1969): *Λόγοι και Σκέψεις*. (Τομ. Α). Αθήνα: Ίκαρος.
- Μεταξάς Ι. (1972). *Το Προσωπικό του Ημερολόγιου*. (Τομ. Δ), Βρανάς, Φ.(Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.
- Μονιότ, Η. (2011). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (Ε. Κάννερ, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πετράκη Μ. (2006): *Ο μύθος του Μεταξά: Δικτατορία και Προπαγάνδα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Πλουμίδης, Σ.(2011). *Έδαφος και Μνήμη στα Βαλκάνια: Ο «Γεωργικός Εθνικισμός» στην Ελλάδα και τη Βουλγαρία(1927-1946)*. Αθήνα: Πατάκη
- Πλουμίδης, Σ. (2016). *Το Καθεστώς Ιωάννη Μεταξά (1936-1941)*. Αθήνα: Εστία.
- Πρεβελάκης, Γ. (2017, Μάϊος, 7). Αγεωγράφητος Ιστορία. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/908347/opinion/epikairothta/politikh/agewgrafhtos-istoria>
- Πυρομάγλου, Κ. (1965): *Ο Γεώργιος Καρτάλης και η Εποχή του*. (Τομ. Α). Αθήνα: Ιστορική Έρευνα.
- Ρεπούση, Μ. (2004). «Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι» στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο & η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. (σ.81-99). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρούσσοσ Γ. (1975). *Νεότερη Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (1826-1974)*. (Τόμ. 7). Αθήνα: Ελληνική Μορφωτική Εστία.
- Σβολόπουλος Κ. (1983). *Η Ελληνική Εξωτερική Πολιτική από τις Αρχές του 20^{ου} Αιώνα ως το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για Όλους: Διδακτικές Προσεγγίσεις για το Μάθημα της Ιστορίας σε Δημοτικό και Γυμνάσιο*. (Μ. Καβαλιέρου, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Strandling, R. (2001). *Η Διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ιστορίας του 20ου Αιώνα*. Συμβούλιο της Ευρώπης
- Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική Θεώρηση στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Οδηγός για Καθηγητές*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης
- Συριάτου, Α. (2011). *Το Βιβλίο που Συνεχίζει να Γράφει ο Αναγνώστης*. Σύγχρονα Θέματα, 33, (115), 98-101.

- Συρίγος Α. (2017, Οκτώβριος, 29). Η Ενοχλητική 28^η Οκτωβρίου. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: <http://www.kathimerini.gr/932233/article/epikairothta/ellada/apoyh-h-enoxlhtikh-28h-oktwvrioy>
- Topolski, Y. (1983). *Προβλήματα Ιστορίας και Ιστορικής Μεθοδολογίας*. (Γ. Μαραγκός & Μ. Μαραγκού, Μτφ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσάτσου Ι. (1976). *Φύλλα Κατοχής*. Αθήνα: Εστία.
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. (1991). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο-Βιβλίο* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2015). *Νεότερη και σύγχρονη Ιστορία: Γ' Γυμνασίου*. Λούβη Λ. & Ξιφαράς Δ.(Επιμ.). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2016). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου(από το 1815 έως Σήμερα)*. Κολιόπουλος Ι., Νημάς Θ., Σβολόπουλος Κ., Σχολινάκη- Χελιώτη Χ. & Χατζηβασιλείου Ε.(Επιμ.). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Υφυπουργείο Τύπου και Τουρισμού (1940). *Τέσσερα Χρόνια Διακυβέρνησεως Ι. Μεταξά*. Αθήνα: Εκδόσεις 4^{ης} Αυγούστου.
- Φλάϊσερ, Χ. (1988). *Στέμμα και Σβάστικα: Η Ελλάδα της Κατοχής και της Αντίστασης(1941- 1944)*. (Τομ. 1). Αθήνα: Παπαζήση
- Φλάϊσερ, Χ. (2009). *Οι πόλεμοι της Μνήμης: Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Vatikiotis, P. (2005). *Μια Πολιτική Βιογραφία του Στρατηγού Ιωάννη Μεταξά: Φιλολαϊκή Απολυταρχία στην Ελλάδα (1936-1941)*. (Δ. Αμαραντίδου, Μτφ.). Αθήνα: Ευρασία.
- Vygotsky,L.(1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. (Α. Ρόδη, Μτφ). Αθήνα: Γνώση
- Χατζηβασιλείου, Ε. (2011). «Η Πρόσληψη της Αριστεράς από τους Αντιπάλους της, 1949- 1967: Παρατηρήσεις για τη Λειτουργία του Ελληνικού Αντικομμουνισμού» στο Γ. Ψαλλίδας (Επιμ.), *Γρηγόρης Φαράκος: Διαδρομές στην Ιστορία* (σ. 156- 182), (Τομ. Α). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο- Τμήμα Ιστορίας

- Χατζιωσήφ, Χ. (1993). «Το ΟΧΙ του Μεταξά: μακροχρόνιοι και βραχυχρόνιοι παράγοντες στη διαμόρφωση μιας απόφασης». *Η Ελλάδα του '40* (σ. 233-248). Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη
- Χίτλερ Α. (1961). *Ο Αγών μου*. (Τομ. Α), (Δ. Κωστελένος, Μτφ.). Αθήνα: Ζάρβανος.
- Χίτλερ Α. (1961). *Ο Αγών μου*. (Τομ. Β), (Δ. Κωστελένος, Μτφ.). Αθήνα: Ζάρβανος.
- Ψυρούκης, Ν. (1978): *Ο Φασισμός και η 4η Αυγούστου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Apostolidou, E. (2006). *The Historical Consciousness of 15 Year-Old Students in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, Institute of Education.
- Chapman, A. & Hale, R. (2017). Understanding what young people know: methodological and theoretical challenges in researching young people's knowledge and understanding of the Holocaust. *Holocaust Studies*, 23, (3), 1-26. doi:<https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296067>
- Husbands, Pendry, A.,C., Kitson, A. (2003). *Understanding History Teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*. Open University Press: Maidenhead.
- Kertzer, D. (1989). *Ritual, Politics and Power*. New Haven: Yale University Press
- Kitson, A. & McCully, A. (2005). ««You hear about it for real in school». Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom” in *Teaching History*,120, 32-37
- Mamoura, M. (2016). *Postgraduate Greek Student-Teachers’ Beliefs about History Teaching, Before and After Their Practicum: An Opportunity for Their Professional Development*. *The International Journal of Learning in Higher Education* 23: 3, 37-50.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

- Novick, P. (2001). *The Holocaust and Collective Memory*. London: Bloomsbury Publishing
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluations and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage
- Seixas, P. (2000). Schweigen die Kinder or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? in P. Stearns, P. Seixas and S.S. Wineberg (Ed.), *Knowing, Teaching and Learning History: national and international perspectives*. (19-37). New York: New York University Press
- Tosh, J. (2010). *The Pursuit of History, Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*. (5th ed.). London: Longman.
- Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. London: Cornelee University..
- Von Borries, B. (2005). *Requirements of Initial Training of History Teachers*, paper presented at the meeting of the second project, Vienna.

Διαδικτυακοί Τόποι

<http://freeathens44.org/%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CE%B7%CE%BB%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-2017/>

<https://www.esos.gr/arthra/53627/ypoyrgos-galazio-kai-leyko-tis-patridas-mas-toys-hora-oloys>

<https://www.minedu.gov.gr/gepo-menu-m/2015-09-16-09-19-00/32214-19-12-17-mathitikos-diagonismos-dimiourgias-tainias-mikroy-mikous-vinteo-me-thema-to-olokaytoma-kai-oi-ellines-evraioi-2>

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/genika/1800-epeteios-polytechnio>

<https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinwseis-leiturgia-scholeiwn/945-ethnikh-epeteios-28-oktwbriou-1940>

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/_25is_martioy_.pdf

http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/pol_ekdiloseis/sel_1_122.pdf

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια σας. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν από εκπαιδευτικούς Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Η απάντηση έγκειται αποκλειστικά στην αξιοποίηση της, για τους ερευνητικούς σκοπούς, της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Για τυχόν διευκρινίσεις επικοινωνήστε στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: **stratsak93@gmail.com**

Αναπτύξτε σε όχι παραπάνω από δέκα σειρές, το πως θα παρουσιάζατε τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου στους μαθητές σας.