



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

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

Θέμα:

**Η διδασκαλία των συγκρουσιακών
θεμάτων στην ιστορία: οι μετακινήσεις των
παιδιών στον Εμφύλιο**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Αθηνά Αντωνίου

(Αρ. Μητρώου:382)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

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

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

Σουζάννα- Μαρία Νικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Ιωάννινα 2016



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

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

Θέμα:

**Η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων
στην ιστορία: οι μετακινήσεις των παιδιών στον
Εμφύλιο**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Αθηνά Αντωνίου
(Αρ. Μητρώου:382)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

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

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

Σουζάννα- Μαρία Νικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε

Ιωάννινα 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στη μελέτη της ιστορίας και τη διδακτική της ιστορίας. Όπως όλες οι κοινωνικές επιστήμες, έτσι και η ιστορία μελετά ανθρώπινες πράξεις, συμπεριφορές και τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτές αναπτύσσονται. Κεντρικό θέμα μελέτης είναι τα συγκρουσιακά ζητήματα και οι νεότερες προσεγγίσεις σχετικά με τη θέση τους στην τάξη και το δημοτικό σχολείο, καθώς και στη συλλογική μνήμη. Το θέμα στο οποίο εστιάζει είναι οι μετακινήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελληνικού Εμφυλίου.

Η εργασία διαχωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό περιλαμβάνει την παρουσίαση των βασικότερων ιστοριογραφικών ρευμάτων και των εξελίξεων στη διδακτική των συγκρουσιακών θεμάτων. Στο κεφάλαιο αυτό, περιλαμβάνεται και η ιστορική πλαισίωση του ζητήματος με την αναφορά στα γεγονότα του Εμφυλίου και τις αποφάσεις που οδήγησαν στη μετακίνηση παιδιών από τις εστίες τους. Στο ερευνητικό μέρος, αναλύεται η υλοποίηση και τα δεδομένα που προέκυψαν από μια έρευνα σε δασκάλους σχετικά με τις στάσεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία του Εμφυλίου στο σχολείο. Το κύριο εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των αμφιλεγόμενων ζητημάτων στην τάξη, είναι επιφυλακτικοί ως προς την υλοποίησή της. Ακολουθεί σχέδιο διδασκαλίας, με βάση τα επιμέρους πορίσματα τόσο της βιβλιογραφίας όσο και της διεξαχθείσας έρευνας.

ABSTRACT

This master thesis refers to the study of history and history teaching. As it occurs with every other social science, history's main duty is to study human actions and behaviours, as well as the social context where these are developed. The main topic of this study is the controversial issues and the latter approaches in relation to their position in the classroom, especially in the Primary school, also in the collective memory. The study focuses on the evacuation of children during the Greek Civil war.

The study is divided in two chapters, the theoretical one and the empirical followed by a lesson plan. The theoretical one includes the presentation of the most principal trends in historiography and the developments in teaching of controversial issues. This chapter also includes the historical context of the issue under study, making reference to the events of the Civil war and the decisions made to evacuate children from their homes. The research part includes the data analysis and the findings of research conducted in relation to teachers' attitudes towards the Civil war as a topic of school history. Teachers were generally found ambivalent in relation to the inclusion of the subject in school history. A suggested lesson plan to be held in the school classroom follows, designed according to the research findings and informed by the relevant literature view.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση αυτής της εργασίας δε θα ήταν δυνατή χωρίς την αρωγή και τη στήριξη ορισμένων ανθρώπων που θα πρέπει να αναφερθούν σε αυτό το σημείο. Αρχικά, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Αποστολίδου, για την καθοδήγηση και την υπομονή που επέδειξε καθ' όλη τη συνεργασία μας. Χωρίς αυτή, θα ήταν αδύνατο να ασχοληθώ με τον τομέα της ιστορίας, που αποτελεί το ειδικό αντικείμενο του ενδιαφέροντος μου. Οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις της ήταν απολύτως χρήσιμες και βοηθητικές καθώς και η δεκτικότητα στις ιδέες που της πρότεινα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής και, παράλληλα, καθηγήτριες σε αυτό το μεταπτυχιακό, την κυρία Πουρνάρη και την κυρία Νικολάου. Οι επισημάνσεις και οι προτάσεις τους, καθώς και όσα μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια αυτού του κύκλου σπουδών, ήταν απολύτως εποικοδομητικά.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα και στους διευθυντές των σχολείων για την αποδοχή της έρευνας αυτής.

Τέλος, δε θα μπορούσα να ολοκληρώσω την εργασία χωρίς την υποστήριξη, υλική και πνευματική, των φίλων και της οικογένειάς μου. Και για το λόγο αυτό, τους ευχαριστώ.

Ιωάννινα, Σεπτέμβρης 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....	11
1.1 Πώς γράφεται η ιστορία.....	11
1.2 Σχολική ιστορία και συγκρουσιακά ζητήματα.....	15
1.3 Τραύμα, συγκρουσιακά γεγονότα και συλλογική μνήμη.....	21
1.4 Διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	29
2.1 Διεθνείς εξελίξεις.....	29
2.2 Το ξέσπασμα του Εμφυλίου.....	32
2.3 Πολιτικό παρασκήνιο και προπαγάνδα πίσω από τις μετακινήσεις.....	42
2.4 Οι συνθήκες ζωής των παιδιών.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΑ.....	67
3.1 Μεθοδολογία- Ερευνητικός σχεδιασμός.....	67
3.2 Ανάλυση δεδομένων.....	69
3.3 Συζήτηση.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	80
4.1 Σκοποί και διδακτικοί στόχοι.....	80
4.2 Διάρθρωση της πρότασης και προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη.....	81
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορία, ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος, καθώς και οι κατηγορίες που εμπίπτουν σε αυτή (π.χ. σχολική ιστορία), τίθενται υπό συνεχή κριτική και διχογνωμία εξαιτίας της φύσης του ίδιου του αντικειμένου. Το ιστορικό αφήγημα και η ιστορική γνώση συγκροτούνται από ατομικά και συλλογικά βιώματα, μικρότερες ιστορίες ατόμων, γεγονός που μετατρέπει την ιστορία σε έδαφος αντιπαραθέσεων και μακροχρόνιων εντάσεων μεταξύ ανθρώπων που έζησαν τα ίδια τα γεγονότα αλλά και ανθρώπων που έμαθαν για αυτά μεταγενέστερα, είτε από το σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον της συλλογικής μνήμης. Η πολλαπλότητα των ερμηνειών και των απόψεων θέτει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης, γεγονός που συμβαίνει και στις υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες.

Κάθε άνθρωπος, επιστήμονας ή μη, παρουσιάζει άποψη σχετικά με την ιστορία αφού αυτή αναφέρεται σε γεγονότα και συνθήκες που έχουν επηρεάσει, σε κάποιο βαθμό, τον καθένα από εμάς. Ορισμένα γεγονότα, ειδικότερα, εξακολουθούν να προκαλούν ιδιαίτερα συναισθήματα και επιπτώσεις, κοινωνικές και πολιτικές, σε σχέση με άλλα. Είναι εκείνα τα γεγονότα που συνιστούν συγκρουσιακά ή αμφιλεγόμενα ζητήματα και στις περισσότερες των περιπτώσεων παραπέμπουν σε ιστορικά γεγονότα με σημαντικές ή και πρωτόγνωρες συνέπειες για την κοινωνία. Το σχολείο, ως θεσμός της κοινωνίας, δεν δύναται να ξεφύγει από την επιρροή ανάλογων θεμάτων και την αντανάκλαση αυτών στην προσωπικότητα και γνωστική ικανότητα των μαθητών.

Η διδακτική της ιστορίας μελετά τη διδακτική αξιοποίηση τέτοιων θεμάτων προς όφελος των μαθητών και η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο αυτό, καθώς μελετά τη διδασκαλία του Εμφύλιου πόλεμου και των μετακινήσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτού, στο Δημοτικό σχολείο. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε λόγω του προσωπικού ενδιαφέροντος για τα ιστορικά γεγονότα της δεκαετίας του '40 καθώς και των βιωμάτων των

παιδιών την προκειμένη περίοδο. Επιπλέον, το πρόσφατο προσφυγικό ρεύμα από τη Συρία προς την Ευρώπη έχει ανακινήσει το ενδιαφέρον για αντίστοιχα γεγονότα του παρελθόντος και ο ελληνικός Εμφύλιος αποτελεί ένα από αυτά. Εξάλλου, ακόμα και σήμερα, δεν υπάρχει μία και μόνο ερμηνεία σχετικά με τα γεγονότα του ελληνικού Εμφυλίου.

Η δομή της εργασίας διαρθρώνεται 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 περιλαμβάνει την έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τον Εμφύλιο και την διδασκαλία του, καθώς και την προτεινόμενη πρόταση διδασκαλίας του ζητήματος αυτού.

Αναλυτικότερα, το κεφάλαιο 1 συγκροτείται από υποκεφάλαια σχετικά με επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα της επιστήμης της ιστορίας και της διδακτικής της. Στο υποκεφάλαιο 1.1 παρουσιάζονται οι σχολές της ιστοριογραφίας και αναλύεται ο τρόπος γραφής της ιστορίας, αφού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται και παρουσιάζονται τα γεγονότα που συμπεριλαμβάνονται στην σχολική ιστορία. Συνεχίζοντας, στο υποκεφάλαιο 1.2, αναπτύσσεται η στοχοθεσία της σχολικής ιστορίας και ο χώρος που καταλαμβάνουν ή προτείνεται να καταλαμβάνουν τα συγκρουσιακά ζητήματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο περιλαμβάνεται το θεωρητικό υπόβαθρο των συγκρουσιακών ζητημάτων, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Το υποκεφάλαιο 1.3 εστιάζει στη σχέση συγκρουσιακών και τραυματικών γεγονότων και στη θέση που αυτά κατέχουν στη συλλογική μνήμη, στοιχεία της οποίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Στο πλαίσιο αυτό μελετάται, στο υποκεφάλαιο 1.4, ένα από τα βασικότερα εργαλεία στη διδασκαλία της ιστορίας, οι πηγές. Η χρήση πηγών στο μάθημα της ιστορίας αποτελεί κύρια μέθοδο απόκτησης δεξιοτήτων και κατανόησης της ιστορικής εξέλιξης.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει την επισκόπηση των ιστορικών γεγονότων, όπως αυτά προβάλλονται στην μεταγενέστερη ιστοριογραφία. Στο υποκεφάλαιο 2.1 παρουσιάζεται το ιστορικό συγκείμενο της εποχής, κάνοντας εκτενή αναφορά στις διεθνείς πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις πριν και κατά τη διάρκεια του Εμφύλιου πόλεμου. Στο υποκεφάλαιο 2.2 αναφέρονται τα γεγονότα και οι συνθήκες που οδήγησαν στο ξέσπασμα του Εμφύλιου αλλά και τα γεγονότα έως την λήξη του. Έμφαση δε δόθηκε τόσο στα στρατιωτικά γεγονότα όσο στις κοινωνικές και πολιτικές πλευρές του ζητήματος. Για το λόγο αυτό, στο υποκεφάλαιο 2.3, γίνεται εξειδικευμένη αναφορά στο κλίμα που διαμορφώθηκε κατά τη λήψη των αποφάσεων σχετικά με τις μετακινήσεις των παιδιών, αλλά και μετέπειτα. Τέλος, στο υποκεφάλαιο 2.4, παρουσιάζονται οι συνθήκες της ζωής των μετακινηθέντων παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες και στις παιδόπολεις.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τα κεφάλαια 3 και 4. Στο υποκεφάλαιο 3.1 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, του δείγματος και των δημογραφικών στοιχείων του καθώς και του ερευνητικού εργαλείου. Ακολουθεί, στο υποκεφάλαιο 3.2, η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων και εν τέλει, στο υποκεφάλαιο 3.3, η συζήτηση πάνω στα ευρήματα της έρευνας.

Η διδακτική πρόταση με βάση τόσο τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 4. Στο υποκεφάλαιο 4.1 αναλύονται η σκοποί και οι προσδοκώμενοι στόχοι από την δοκιμή και πραγματοποίηση της πρότασης, ενώ στο υποκεφάλαιο 4.2 παρουσιάζονται αναλυτικά οι προτεινόμενες δραστηριότητες και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προέκυψαν και τις προτάσεις για βελτίωση ή μελλοντική έρευνα. Στο τέλος παρατίθεται η

βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το παράρτημα. Στο παράρτημα περιλαμβάνονται οι πηγές αναφοράς κάθε εικόνας που περιέχεται στην εργασία καθώς και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς απάντηση στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Πώς γράφεται η ιστορία

Η επιστήμη της Ιστορίας, όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες, έχει αποκτήσει δικά της μεθοδολογικά εργαλεία και στηρίγματα, πράγμα που την καθιστά ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο. Για να δοθεί περιεχόμενο και ορισμός στον όρο ‘συγκρουσιακό’, που μελετάται στην ιστορία και στη διδακτική της, πρέπει να γίνει μια σαφής οριοθέτηση του τρόπου γραφής της ιστορίας, της ιστοριογραφίας δηλαδή.

Ο τρόπος γραφής της Ιστορίας επηρεάζεται από τις εκάστοτε επιστημονικές αντιλήψεις περί ‘παρελθόντος’ και των πτυχών που περιλαμβάνονται σε αυτό. Η Αβδελά (1998: 84) ορίζει ως ιστορία το παρελθόν το ίδιο, τις 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. Επομένως, το παρελθόν υπόκειται σε πολλαπλές ερμηνείες από τους ιστορικούς και επαναπροσδιορίζεται με βάση τα δεδομένα που ανακαλύπτονται από την ιστορική έρευνα. Μπορεί να αποτελείται από τετελεσμένες πράξεις οι οποίες όμως συνεχώς μελετώνται ανάλογα με τα επιστημονικά προτάγματα του παρόντος. Το παρελθόν τροφοδοτείται από το παρόν και από τα ερωτήματα που τίθενται προς αυτό από τον ιστορικό. Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007:94), είναι στο χέρι του ιστορικού του παρόντος το τι θα θεωρηθεί παρελθόν και γεγονός άξιο έρευνας, η οπτική μας για το παρελθόν εξαρτάται από κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες της τωρινής εποχής.

Οι επιστημονικές απόψεις περί ιστορικού παρελθόντος αντικατοπτρίζονται στα μοντέλα της ιστοριογραφίας που αναπτύχθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Η ιστορία, ως ξεχωριστή επιστήμη, εδραιώθηκε τον 19^ο αιώνα αποκτώντας διακριτή μεθοδολογία και αντικείμενο. Σε αυτή την εποχή, αναπτύχθηκε και γιγαντώθηκε το μοντέλο του γερμανικού

ιστορικισμού ή η θετικιστική ιστοριογραφία, ονομασία που της δόθηκε εξαιτίας της επιρροής του φιλοσοφικού ρεύματος του θετικισμού. Για αυτή την σχολή της ιστοριογραφίας, βασικότερος εκπρόσωπος της οποίας ήταν ο Λέοπολντ Φον Ράνκε, το παρελθόν και η ιστορική εξέλιξη ακολουθούν μια γραμμική πορεία βασισμένη στο σχήμα αιτίου-αιτιατού (Αβδελά, 1998: 86-87). Οι πηγές οδηγούν προς τον σχηματισμό της αφήγησης και, κατόπιν, της ερμηνείας. Ο ιστορικός δεν επιτρέπει την παρέμβαση εξωγενών παραγόντων ή της υποκειμενικότητας. Η γνώση της ιστορικής αλήθειας αναζητείται στις πηγές, οι οποίες – και μόνο αυτές- προσδίδουν αντικειμενικότητα στην ιστορία. Λόγω της εστίασης της εγκυρότητας και της αλήθειας στις πηγές, η οποιαδήποτε γενίκευση δεν είναι αποδεκτή για τους ιστορικούς της θετικιστικής ιστοριογραφίας. Οι πηγές που χρησιμοποιούνται προέρχονται μόνο από επίσημα έγγραφα και αρχεία και συνήθως αφορούν γνωστά πρόσωπα της ιστορίας. Για το λόγο αυτό, η ιστορία του 19^{ου} αιώνα είναι κατά κύριο λόγο πολιτική ή στρατιωτική δίχως να γίνεται εκτενής λόγος για τα μαζικότερα τμήματα των πληθυσμών. Εξάλλου δεν είναι η τυχαία η ταυτόχρονη ‘γέννηση’ αυτής της ιστοριογραφικής παράδοσης με την κατάτμηση των τεράστιων αυτοκρατοριών και την ανάδειξη εθνικών κρατών τα οποία επιζητούσαν τη θεμελίωση της εθνικής τους ταυτότητας. Η αντικειμενική και μία ιστορική αλήθεια, χωρίς πρόσθετες εκδοχές ή ερμηνείες, έγινε ο πυρήνας της εθνικής ενότητας των κρατών.

Η βασικότερη κριτική που δέχθηκε το ρεύμα του ιστορικισμού σχετιζόταν με την ‘εργαλειοποίηση’ της ιστορίας και τη χρήση της για την εκπλήρωση των πολιτικών σκοπών των νεόδμητων κρατών. Στην εξέλιξη αυτή είχε παίξει σημαντικό ρόλο το δόγμα περί μίας και μοναδικής αλήθειας εξαιτίας του οποίου τα επιστημονικά αποτελέσματα της ιστορίας δεν λάμβαναν τον ίδιο βαθμό αποδοχής, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες, αφού, πρώτον δε στόχευαν στη γενίκευση και δεύτερον, δεν εστίαζαν στις κοινωνικές δομές (Αβδελά, 1998:88). Στη ‘διατάραξη’ της σχέσης ιστορίας και κοινωνιολογίας, κυρίως, αναφέρεται και ο Κόκκινος

(1998:28-29), υπογραμμίζοντας όμως ότι, εν τέλει, οι δύο αυτές επιστήμες είναι συμπληρωματικές. Από τη μια πλευρά, η ιστορία μελετά τις διαφορές ανάμεσα στις ανθρώπινες κοινωνίες και τα στοιχεία που τις προκαλούν μέσα στον χρόνο. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνιολογία μελετά τις κοινωνικές δομές, ως έχουν, και εξάγει καθολικά συμπεράσματα.

Η προαναφερθείσα κριτική, καθώς και οι νέες συνθήκες με τα επαναστατικά κοινωνικά κινήματα, προετοίμασαν το έδαφος για την στροφή της επιστήμης της ιστορίας προς τις συλλογικότητες, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Σε αυτό το περιβάλλον αναδείχθηκε το δεύτερο κυρίαρχο μοντέλο της νεότερης ιστοριογραφίας, η γαλλική ιστοριογραφία ή η σχολή των Annales. Στο επίκεντρο της ιστορικής εξέλιξης τίθεται ο ρόλος των συλλογικοτήτων και δίνεται έμφαση στη δράση κοινωνικών ομάδων ή και ολόκληρης της κοινωνίας, συμπληρώνοντας την αφήγηση που αφορούσε μόνο τους 'διάσημους', λόγω της θέσης τους και των αξιωμάτων τους, άνδρες της ιστορίας.

Σε αυτό το επίπεδο, μεταβάλλεται και η διαχείριση των πηγών. Αλλάζουν τόσο τα κριτήρια επιλογής τους όσο και ο τρόπος με τον οποίο μελετώνται. Η Αβδελά (1998:89-90) 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. Τα ίδια τα τεκμήρια είναι οι εκάστοτε ερμηνείες των συγγραφέων ή συντακτών τους, δεν είναι η αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας. Πηγές πλέον δε θεωρούνται μόνο τα επίσημα έγγραφα και οι μαρτυρίες αλλά οποιοδήποτε «ίχνος» στο οποίο έχει επιδράσει το παρελθόν. Παραδείγματα τέτοιων πηγών αποτελούν η προφορικές παραδόσεις και μνήμες, τα ίχνη του υλικού πολιτισμού ακόμα και η μυθοπλασία.

Ταυτόχρονα αναδύεται και μια νέα οπτική σχετικά με την εξέλιξη του ιστορικού χρόνου. Από την γραμμική ακολουθία των γεγονότων που εκπροσωπούσε ο γερμανικός ιστορικισμός, περνάμε στον πολλαπλό ιστορικό χρόνο όπου τα γεγονότα και τα φαινόμενα συντελούνται μεν σε ξεχωριστούς χρόνους οι οποίοι δε, διαπλέκονται και καταλήγουν σε καθοριστικά και μεγάλης σημασίας συμβάντα. Ο ιστορικός χρόνος χαρακτηρίζεται από ρήγματα και πισωγυρίσματα και δίνεται πλέον ισότιμη αξία στις επιμέρους ιστορίες, την ιστορία της οικονομίας, των ιδεών, των αγροτικών καθεστώτων, για παράδειγμα (Αβδελά, 1998:94).

Ωστόσο, ο διαχωρισμός της ιστορίας σε μικρότερες και ο ολοένα αυξανόμενος ρόλος του ιστορικού στην απόδοση των γεγονότων, οδήγησε στην κριτική των νέων κανόνων της ιστορικής έρευνας και συγγραφής της ιστορίας. Η κριτική εστιάστηκε εκ νέου στο ζήτημα της αντικειμενικότητας της ιστορίας καθώς ο ιστορικός ο ίδιος φαίνεται να κατασκευάζει τα γεγονότα χρησιμοποιώντας πηγές που δεν είναι επίσημες και, επομένως, ουδέτερες.

Παραθέτοντας τα δύο ιστοριογραφικά μοντέλα σε σύγκριση, διαφαίνεται ένα αδιέξοδο που ίσως κρύβει το ενδεχόμενο ενός ιστορικού σχετικισμού. 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. Από την άλλη πλευρά, η γαλλική ιστοριογραφία του 20^{ου} αιώνα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους ιστορικούς και τις επιλογές τους, όσον αφορά την έρευνα, με κίνδυνο την χειραγώγηση της επιστήμης (Αβδελά, 1998:96).

Οι σκέψεις αυτές κατευθύνθηκαν με τη σειρά τους προς έναν σκεπτικισμό που αντανάκλασθηκε στον μεταμοντερνισμό της δεκαετίας του 1960. Επηρεαζόμενοι από τις εξελίξεις στον τομέα της Φιλοσοφίας της Γλώσσας, οι υποστηρικτές του μεταμοντερνισμού ισχυρίζονταν ότι είναι αδύνατη μια αντικειμενική παρουσίαση γεγονότων και σχέσεων του παρελθόντος, αφού η μελέτη και η ερμηνεία αυτών δε γίνεται με βάση τις

συνθήκες- γλωσσικές και κοινωνικές- της εποχής τους αλλά της εποχής του όποιου ιστορικού. Έτσι είναι εκ των πραγμάτων αδύνατη η συγγραφή της ιστορίας αφού η νοηματοδότηση των φαινομένων γίνεται με τους γλωσσικούς όρους του πλαισίου αναφοράς του ιστορικού και όχι αυτού των ίδιων των γεγονότων (Κόκκινος, 1998:258-259). Κατά τους μεταμοντερνιστές το διακύβευμα είναι η εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης καθώς ενυπάρχει σε αυτή μια δόση, αν όχι καθ' ολοκλήρου, υποκειμενικότητας.

Παρόλα αυτά, οι παραπάνω εξελίξεις δεν αποδυνάμωσαν την ιστοριογραφία αλλά προσέδωσαν νέες προοπτικές και ευκαιρίες για προβληματισμό. Ο τρόπος εργασίας του ιστορικού δύναται να εξασφαλίσει την ελάχιστη εγκυρότητα που απαιτείται προκειμένου να διασφαλιστεί η ιστορική γνώση. Εξάλλου κατά την μετάδοσή της, συνεχώς κρίνεται με βάση επιστημονικά και ακαδημαϊκά κριτήρια.

1.2 Σχολική ιστορία και συγκρουσιακά ζητήματα

Η σχολική ιστορία, στα πλαίσια της οποίας θα αναλυθούν τα συγκρουσιακά ζητήματα, αναδείχθηκε ως ξεχωριστός κλάδος της ιστοριογραφίας τον 19^ο αιώνα εκπληρώνοντας, μεταξύ άλλων, τους σκοπούς της εθνικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο. Έκτοτε, προσαρμοζόμενη στις εξελίξεις της ιστορίας αλλά και της παιδαγωγικής, τείνει να αναβαθμιστεί, να 'αποτινάξει' τον ρόλο του ιδεολογικού εργαλείου και να γράφεται με βάση επιστημολογικά κριτήρια (Κόκκινος, 1998:314). Σύμφωνα με τον Μονιότ¹, 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. Η ιστορία, μεταξύ άλλων μαθημάτων, στο εκπαιδευτικό σύστημα προάγει εκείνα τα

¹ Όπως αναφέρεται στο: Κόκκινος, 1998:317-319

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

Οι λειτουργίες, όμως, του μαθήματος της ιστορίας, θα έπρεπε να ακολουθούν μια πιο κριτική σκοπιά αποσκοπώντας στην απόκτηση ικανότητας σύγκρισης των ‘φορτίων’ της συλλογικής μνήμης με τις επίσημες ή ανεπίσημες εκδοχές της Ιστορίας (επιστημονική ιστορία, δημόσια ιστορία κ.ο.κ.) και στην ανάπτυξη της ανοχής της ιδιαιτερότητας και της δημοκρατικής συνείδησης. Στην ελληνική πραγματικότητα, το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ιδιαίτερα συγκεντρωτικό εφοδιάζοντας τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με ένα και μόνο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο, αυτεπάγγελτα, φέρεται να παρουσιάζει τη μόνη ‘αλήθεια’. Η ιστορική αφήγηση, όσον αφορά την ελληνική περίπτωση, θέλει τον ελληνικό πολιτισμό να διατηρείται σχεδόν ανεπηρέαστος στο πέρασμα του χρόνου, αναδεικνύοντας την υπεροχή του. Κατά αυτόν τον τρόπο αφενός ο εκπαιδευτικός ‘αφοπλίζεται’ και ουσιαστικά συμβάλλει στη διαίωνιση του ήδη υπάρχοντος σχήματος, αφετέρου ο μαθητής δεν εξασκείται στην κριτική σκέψη και διεύρυνση των οριζόντων του (Αβδελά, 1997:44-45).

Σε αυτό το περιβάλλον κατανοείται η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν τα συγκρουσιακά ζητήματα. 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 (2006)² συνοψίζει τα

² Όπως αναφέρεται στο: Μαυροσκούφης, 2015:122

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

Και η Λεμονίδου (2015:203-204) βασιζόμενη στην 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. Επισημαίνει, επίσης, ότι τα κοινωνικά επίμαχα ζητήματα μπορεί να προκαλέσουν πολύπλευρες επιρροές. Χαρακτηριστικά τα ζητήματα αυτά είναι επίμαχα για την κοινωνία καθώς γίνονται αιτία για συζητήσεις ή και αντιπαλότητες στο δημόσιο χώρο. Ακόμη, είναι επίμαχα για τις επιστήμες που σχετίζονται με αυτά, και ειδικά την ιστορία. Τέλος, είναι επίμαχα σχετικά με τις σχολικές γνώσεις και το σχολείο, εν γένει, καθώς προκαλούν αμηχανία τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές.

Τα συναισθήματα αμηχανίας και φόβου απέναντι στα ζητήματα αυτά προέρχονται από το γεγονός ότι αποτελούν ευαίσθητα θέματα για κοινωνικές ομάδες και ευρύτερες κοινότητες. Όλα τα αμφιλεγόμενα ή συγκρουσιακά ζητήματα είναι ευαίσθητα, διότι προκαλούν συναισθηματική φόρτιση και επαναφέρουν προκαταλήψεις και στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί στην κουλτούρα και την εθνική ταυτότητα μας (Μαυροσκούφης, 2015:135). Ωστόσο, δεν ισχύει και το αντίστροφο. Όλα τα ευαίσθητα θέματα, δεν είναι απαραίτητα συγκρουσιακά. Για να χαρακτηριστούν κατά αυτόν τον τρόπο,

θα πρέπει να προκαλούν ή να αντικατοπτρίζουν βαθύτερες διαιρέσεις της κοινωνίας που πυροδοτούνται από αυτά. Τέτοια θέματα θα μπορούσε να είναι πολιτικές διαμάχες, κοινωνικά κινήματα, εμφύλιοι πόλεμοι κ. τ. λ. π.

Η παιδαγωγική αξία των συγκρουσιακών ζητημάτων και τα οφέλη της διδασκαλίας τους στην τάξη έχουν αποδειχθεί και αποτελούν ακόμη πεδίο συνεχούς έρευνας, ειδικότερα στο εξωτερικό. Σύμφωνα με τα πορίσματα των Harwood και Hann (1990)³ και του Hess (2008)⁴, οι μαθητές που διδάχθηκαν ανάλογα θέματα κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, παρουσίασαν θετικότερες πολιτικές στάσεις, εντονότερη διάθεση συμμετοχής στην πολιτική ζωή και βελτιωμένες επικοινωνιακές και κριτικές δεξιότητες. Εφόσον οι συγκρούσεις αποτελούν εγγενές χαρακτηριστικό οποιαδήποτε πραγματικότητας, οι εμπειρίες των παιδιών από τη διδασκαλία τέτοιων θεμάτων αποτελούν εφόδιο. Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και ο Stradling (1984) όταν αναλύει τη χρησιμότητα των αμφιλεγόμενων ζητημάτων στην τάξη. Μέσω της μελέτης ανάλογων θεμάτων, τα παιδιά οδηγούνται στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν ενώ αποκτούν και ευρύτερη οπτική για την φύση της ιστορίας, ως επιστημονικό κλάδο. Εφόσον κάθε γεγονός του παρελθόντος υπόκειται σε διαφορετικές ερμηνείες, είναι κατά βάση ‘συγκρουσιακό’ και οι μαθητές μπορούν μέσα από την τριβή με τέτοια θέματα να εφοδιαστούν με δεξιότητες μελέτης και επίλυσης συγκρούσεων.

Ο Κόκκινος (2015:18-19) τονίζει επίσης ότι η διδασκαλία τραυματικών και επίμαχων γεγονότων μπορεί να αποδειχθεί ιδιαιτέρως βοηθητική για τους μαθητές, αφού μπορεί να ‘διακόψει’ την αποφυγή και λήθη αντιθετικών βιωμάτων ή των διαμαχών για κάποια γεγονότα. Η συμφιλίωση με το παρελθόν και τις συγκρούσεις που συνέβησαν σε αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός ειρηνικού μέλλοντος. Η ιστορική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της συμφιλίωσης (Cole, 2007:14). Αναλυτικότερα, εκτός από τις επίσημες δράσεις (νομοθεσία,

³ Όπως αναφέρονται στο: Μαυροσκούφης, 2015:125

⁴ Ο.π: Μαυροσκούφης, 2015:125

θεσμοθετημένη μνήμη), η συμφιλίωση πρέπει να εδραιωθεί στην «κοινή συνείδηση» και σε αυτό το σημείο έγκειται ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης. Το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης ταυτοτήτων και αντιλήψεων. Κατά συνέπεια η αναμορφωμένη ιστορική εκπαίδευση, εστιασμένη στη χρήση των συγκρούσεων στην τάξη, μπορεί να μεταβάλει προς το καλύτερο την στάση των μαθητών απέναντι στην ιστορία και να βοηθήσει στη χρήση της, όχι σαν εργαλείο μετάδοσης εθνικισμού (Cole, 2007:21) και εθνικής ανύψωσης, αλλά σαν επιστημονικό εργαλείο ικανό να δια φωτίσει τα ‘γκρι’ σημεία της. Παρόλα αυτά, προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση, θα πρέπει να έχει προηγηθεί πρόοδος σε επίπεδο της κοινωνίας και του ευρύτερου πληθυσμού. Ζητούμενο είναι, δηλαδή, η κοινωνία να είναι ήδη ανοιχτή στη συζήτηση ανάλογων ζητημάτων με στόχο την συμφιλίωση τόσο με το παρελθόν όσο και μεταξύ του πληθυσμού του ίδιου.

Ο Seixas⁵ υποστηρίζει ότι «με την χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της Ιστορίας (...) και την κατανόηση της ολιστικής θεώρησης του παρελθόντος» οι μαθητές είναι ικανοί να προβληματιστούν και να σκεφθούν πάνω σε γεγονότα που προηγουμένως αγνοούσαν, εξαιτίας τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και της συλλογικής μνήμης. Παράδειγμα ανάλογης περίπτωσης αποτελεί και ο ελληνικός Εμφύλιος. Η ‘ιστορικοποίηση’ των τραυματικών γεγονότων, η κατανόησή τους με βάση το ιστορικό πλαίσιο και τον επιστημονικό ιστορικό λόγο δηλαδή, είναι ο μόνος δρόμος για την πλήρη εναρμόνιση τους με την ιστορική συνείδηση του ατόμου και την αποφυγή μελλοντικών συναισθηματικών διαταράξεων (Κόκκινος, 2015:22).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιδεικνύουν φόβο ως προς την διδακτική αξιοποίηση των συγκρουσιακών ζητημάτων είτε λόγω ελλείμματος γνώσεων και δεξιοτήτων είτε λόγω ανησυχίας για πιθανές αντιδράσεις, σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό και

⁵ Όπως αναφέρονται στο: Κόκκινος, 2015:18

παραθέτει ο Μαυροσκούφης (2015:126). Το ίδιο ισχύει και για τις αρχές που διοικούν και αποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές αλλαγές καθώς, αντίθετα, ένα θετικά προσκείμενο στη διδασκαλία των συγκρούσεων σχολικό κλίμα θα υποβοηθούσε και τους ίδιους τους δασκάλους. Ειδικότερα, οι Kitson και McCully (2005) κατέληξαν σε μια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, με βάση έρευνα που πραγματοποίησαν στη Βόρεια Ιρλανδία σχετικά με την διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων. Οι τρεις κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι παρακάτω:

1. *Αυτός που αποφεύγει (the Avoider)*: αποφεύγει τη διδασκαλία τέτοιων θεμάτων καθώς πιστεύει ότι οι δάσκαλοι δε δύνανται να βοηθήσουν στην περαιτέρω βελτίωση της κατανόησης των μαθητών.
2. *Αυτός που τα περιλαμβάνει (the Container)*: περιέχονται στην διδασκαλία του ως μέρος της ιστορικής εξέλιξης. Ωστόσο δε δίνει πραγματική ώθηση για πρόσθετη εξερεύνηση των αιτιών της σύγκρουσης ή επιλέγει παρόμοια θέματα αλλά όχι τέτοια που να άπτονται της πραγματικότητας των μαθητών του, δηλαδή συγκρουσιακά ζητήματα σε άλλες κοινωνίες.
3. *Αυτός που παίρνει ρίσκα (the Risk-taker)*: συνδέει συνειδητά το παρόν με το παρελθόν αποδεχόμενος πλήρως την κοινωνική χρησιμότητα του μαθήματος της ιστορίας. Επίσης, ‘αρπάζει’ ευκαιρίες για να θίξει αμφιλεγόμενα ζητήματα και δε διστάζει να υπερβεί τα όρια που ίσως τίθενται λόγω της ιδιότητας των θεμάτων ως συγκρουσιακά. Ο τύπος αυτός εκπαιδευτικού παραπέμπει ίσως στον μεταμοντέρνο τρόπο διδασκαλίας με βάση τον διαχωρισμό του Seixas (2000:20). Στόχος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι η ιδεολογική αξιολόγηση της κάθε ερμηνείας ή κάθε ‘αντίπαλης’ πλευράς αλλά, αντίθετα, η κατανόηση της αφήγησης, πώς αυτή οργανώνεται καθώς και της χρήσης της στο παρόν. Με λίγα λόγια, η μεταμοντέρνα διδασκαλία δεν αποφεύγει την αμφισβήτηση της ιστορικής αφήγησης.

Αντίθετα, την θέτει υπό έρευνα και τοποθετεί τους ίδιους τους μαθητές στην συζήτηση για την ιστορία τους (Seixas, 2000:33).

Ίδια δεδομένα, σε σχέση με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τόσο στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων όσο και στο μάθημα της ιστορίας, φαίνεται να ισχύουν και στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει έως σήμερα. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Μαυροσκούφης⁶ σε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας υπερίσχυαν των καινοτόμων ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν συντηρητικοί και ως προς την ιστορία. Ίδια αποτελέσματα είχαν και έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου⁷, το 2004, που έδειξαν την προσκόλληση των εκπαιδευτικών στην εθνική ιστορία και την επιλογή θεμάτων κυρίως από αυτή. Τέλος, η έρευνα που πραγματοποίησε ο Κόκκινος⁸ το 2005, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύει ένα ισχυρό ποσοστό εκπαιδευτικών προσκείμενων στον εθνοκεντρισμό και στη γεγονοτολογία καθώς και στην υποβάθμιση θεμάτων μη ελληνικής ιστορίας.

1.3 Τραύμα, συγκρουσιακά γεγονότα και συλλογική μνήμη

Η Αβδελά (1998:104) σημειώνει πως πολλές φορές η ιστορία ταυτίζεται με την συλλογική μνήμη. Επικουρικό ρόλο στην εδραίωση αυτής της ταύτισης παίζουν ο ιδεολογικός χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο αλλά και οι παράπλευρες δράσεις, όπως ο εορτασμός των επετείων και οι επισκέψεις σε συγκεκριμένα μνημεία. Η συνήθης κατάληξη, συνεπώς, είναι να θεωρούνται ιστορία μόνο οι επιλεγμένες μνήμες που ανυψώνουν την εθνική συνείδηση και αποφεύγουν κρίσιμα γεγονότα.

⁶ Όπως αναφέρεται στο: Κάββουρα, 2011:33

⁷ Ο.π: Κάββουρα, 2011:34

⁸ Ο.π: Κάββουρα, 2011:35

Η συλλογική μνήμη αποτελεί παράγοντα διατήρησης και συγκρότησης ταυτοτήτων· κάθε κοινωνική ομάδα ή κοινωνία καταφεύγουν στη συλλογική μνήμη για έμπνευση ή παρηγοριά (Tosh, 2010:4). Σε μικρότερες κοινότητες, η παράδοση αποτελεί πυρήνα συνοχής αλλά σε νεότερες κοινωνίες με θεσμούς και δυναμική ικανή να επιφέρει κοινωνικές αλλαγές, η προσκόλληση στην παράδοση αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξη και την ιστορική πρόοδο (Tosh, 2010:13). Στην ιδιότητα αυτή της μνήμης ελλοχεύει ο κίνδυνος της ‘νοσταλγίας’, υπό την έννοια μιας αναπόλησης ενός ένδοξου παρελθόντος που τίθεται σε κίνδυνο στο παρόν. Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται σε κοινωνίες που βιώνουν μεγάλες αλλαγές (Tosh, 2010:17). Αντίθετα, σημείο εκκίνησης της ιστορίας είναι η αποδυναμωμένη συλλογική μνήμη και παράδοση (Halbwachs, 1980: 78).

Επιπλέον, η συλλογική μνήμη συμπληρώνεται από τη λήθη. Τα γεγονότα που δε συμπεριλαμβάνονται στη συλλογική μνήμη δε γίνεται να ξεχαστούν παρά μόνο, επιλέγεται η αποσιώπησή τους και η απόθεση από τη μνήμη (Λιάκος, 2007:97). Ακριβώς σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η διαμεσολάβηση στην οποία υπόκειται η συλλογική μνήμη με το πέρασμα του χρόνου, «οι αναμνήσεις δε μεταβιβάζονται ακέραιες αλλά αναθεωρημένες μέσα σε κοινωνικά συμφραζόμενα»⁹. Γεγονότα που συνήθως δεν κατέχουν εξέχουσα θέση στη συλλογική μνήμη είναι τα τραυματικά επειδή συνοδεύονται από τραγικές αναμνήσεις. Για παράδειγμα, η Μικρασιατική Καταστροφή θεωρείται τραυματικό γεγονός.

Ο LaCapra¹⁰, χρησιμοποιώντας τη φροϋδική θεωρία, ορίζει το τραύμα ως «μια βιωματική εμπειρία διαμελισμού του υποκειμένου, εξάρθρωσης του εαυτού, που δημιουργεί υπαρξιακά ρήγματα». Οι τραυματικές αντιδράσεις πυροδοτούνται, ασυνείδητα, από άλλα συμβάντα και προκαλούν παρόμοιες αντιδράσεις με το αρχικό συμβάν που προξένησε το τραύμα. Χαρακτηρίζονται από έντονα συναισθήματα άγχους τα οποία το άτομο δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί. Είναι εύλογη, συνεπώς, η επιλογή της

⁹ Όπως αναφέρεται στο: Halbwachs, 2013:14

¹⁰ Όπως αναφέρεται στο: Κόκκινος, 2015:19

απόθησης των σχετικών αναμνήσεων από τον συλλογικό νου. Σχετικά με την επεξεργασία των τραυματικών βιωμάτων από την μνήμη, υπάρχουν δυο μορφές διαμόρφωσης του μνημονικού οι οποίες, αν και αντίθετες, λειτουργούν συνεκτικά η μια με την άλλη, σε βάθος χρόνου. Σύμφωνα με τον LaCapra¹¹, 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. Το άτομο, σε αυτή την περίπτωση, δεν μπορεί να σταθεί κριτικά απέναντι στο τραύμα και, επομένως να το ξεπεράσει.

Η δεύτερη μορφή, υπό το όνομα ‘working through’ («προσπαθώντας να ξεπεραστεί»), αναφέρεται στην ελεγχόμενη επεξεργασία του τραυματικού γεγονότος και των επιρροών του από το άτομο, μέσω της αποστασιοποίησής του. Αυτό που όμως σημειώνεται είναι ότι ποτέ η διαδικασία αυτή δεν ολοκληρώνεται με απόλυτη επιτυχία, την οριστική δηλαδή ‘αποκαθήλωση’ του ατόμου από το τραυματικό γεγονός. Πάντοτε συμβαίνουν πισωγυρίσματα με το άτομο να επιστρέφει ορισμένες φορές στη μορφή του ‘acting out’. Υπέρ αυτής της άποψης τάσσεται και ο Novick (2001:2), αποδεχόμενος ότι το τραύμα έχει την τάση να επανέρχεται στη συνείδηση και στη μνήμη, παρόλη την κατάπνιξη ή επεξεργασία που μπορεί να έχει υποστεί.

Εξαιτίας της σχέσης των τραυμάτων με τις νοητικές λειτουργίες, το τραύμα είναι ‘εύφορο έδαφος’ για τη διαμόρφωση, κριτικής ή όχι, ιστορικής συνείδησης και κατανόησής (Λιάκος, 2007:225) διότι και ο ‘κολλημένος’ ή καθηλωμένος, έχει ιστορική συνείδηση, συνήθως ‘παραδοσιακή’. Η σχέση είναι αμφίδρομη καθώς το τραύμα αποτελεί τόπο σχηματισμού της κριτικής ιστορικής συνείδησης αλλά η τελευταία βοηθάει στην απαγκίστρωση του ατόμου από τις δυσχερείς επιρροές του τραύματος. Η κριτική συνείδηση δεν ταυτίζεται με τη λήθη και την τοποθέτηση της αιτίας του τραύματος στην ‘αμνησία’, αντίθετα σημαίνει την τοποθέτηση του γεγονότος στα ιστορικά

¹¹ Ο.π.: Κόκκινος, 2015:21-22

του συμφραζόμενα και την, κατά ένα μεγάλο μέρος, επεξήγηση με βάση ιστορικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις δράσεις των ανθρώπων.

Εκτός από το γεγονός ότι η συλλογική μνήμη μπορεί να τεθεί εύκολα υπό χειραγώγηση εξαιτίας της ασυνείδητης λειτουργίας της, επηρεάζεται άμεσα και από τις δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας οι οποίες τα τελευταία χρόνια, ειδικότερα, έχουν μετατραπεί σε «βιομηχανία του παρελθόντος και της μνήμης (Γαζή, 2002:45)». Πρόκειται για το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την Ιστορία που αντανακλάται σε τηλεοπτικές και κινηματογραφικές παραγωγές, ξεχωριστές ενότητες στον τύπο και την λογοτεχνία. Η ιστορία, παρόλα αυτά, πάντα αποτελούσε πεδίο αντιπαραθέσεων στον κοινό λόγο αφού αφορά βιώματα ατόμων και συλλογικοτήτων και όλοι μπορούν να εκφράσουν άποψη. Άλλωστε η συλλογική μνήμη βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την θεσμική μνήμη (Λιάκος, 2007:97) που καλλιεργείται από πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η Γαζή (2002:51) τονίζει επίσης, ότι το πλαίσιο ανάπτυξης της μνήμης είναι εξίσου σημαντικό - αν όχι σημαντικότερο- από το παρελθόν στο οποίο ανάγεται. Η πολιτική που σχεδιάζεται και πραγματώνεται σε μνημεία και τόπους μνήμης καθορίζει τη συλλογική μνήμη. Ωστόσο από αυτή την παράμετρο της μνημονικής διαδικασίας, έχει αναδυθεί μια ευκαιρία μελέτης της ιστορίας που διαδραματίζεται στον δημόσιο χώρο, καθώς και της σχέσης της με την επιστημονική ιστορία.

Τα συγκρουσιακά γεγονότα, όπως και τα τραυματικά, τροφοδοτούν και τροφοδοτούνται παράλληλα από την συλλογική μνήμη. Πρόκειται για σχέση αλληλεξάρτησης που διαταράσσεται μόνο μέσω της ιστορικής σκέψης και κατανόησης του παρελθόντος. Η αποσιώπηση και η τοποθέτηση στη λήθη τέτοιων γεγονότων μόνο να παρατείνει μπορεί τις δυσάρεστες συνέπειες της υπενθύμισης αυτών των γεγονότων.

1.4 Διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών

Η χρήση πηγών στο μάθημα της ιστορίας έχει καταστεί αναπόσπαστο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι πηγές ή τεκμήρια αποτελούν τη βάση της ιστορικής επιστήμης. Επομένως μόνο οφέλη θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι μαθητές από την ενασχόλησή τους με τις πηγές. Ειδικότερα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας και κατανόησης των πηγών μπορούν να οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος αλλά και της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών ερμηνειών σε για αυτό. Και η Cooper (2011:322) επισημαίνει ότι, σε σύγκριση με την απλή ιστορική αφήγηση που χρησιμοποιείται για την εκπλήρωση πολιτικών σκοπών και είναι εύκολα χειραγωγήσιμη, οι πηγές αποτελούν μοναδική ευκαιρία για την σταδιακή κριτική εμπλοκή των παιδιών με ιστορικά ερωτήματα. Επίσης τονίζει ότι η διδασκαλία της ιστορίας μέσω μίας και μοναδικής αφήγησης, αυτής του σχολικού εγχειριδίου, μπορεί να αποδειχθεί επιβλαβής σε σχέση με τις κοινωνικές επιπτώσεις που δύναται να προκαλέσει στο εσωτερικό των πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις οποίες ζούμε.

Ο Husbands (2004:34-35) προβάλλει δύο λόγους ως τους βασικότερους για την μελέτη των πηγών στο σχολείο. Πρώτον, οι πηγές 'επιβάλλουν' στον μαθητή ένα είδος διανοητικής πειθαρχίας καθώς, κατά την επεξεργασία τους, απαιτείται αυστηρή και κριτική επισκόπηση προκειμένου να εξαχθούν αληθή συμπεράσματα. Η 'προπόνηση' αυτή θα αποδειχθεί εξαιρετικά απαραίτητη για τους μελλοντικούς πολίτες και εργαζομένους όταν θα κληθούν να διαχειριστούν μεγάλους όγκους πληροφοριών και γνώσεων στη μετέπειτα ζωή τους. Δεύτερον, τα τεκμήρια αντικατοπτρίζουν το παρελθόν και είναι οι κεντρικοί φορείς πληροφοριών για αυτό.

Υπάρχουν διάφορα είδη πηγών τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να κάνει το μάθημα της ιστορίας ελκυστικότερο αλλά, κυρίως, για να εφοδιάσει τους μαθητές του με τα κατάλληλα μέσα για την πληρέστερη κατανόηση των γεγονότων. Οι πηγές μπορεί να είναι οπτικές, κειμενικές, ηλεκτρονικές, προφορικές ή υλικές. Σε γενικές γραμμές,

οποιοδήποτε κατάλοιπο του παρελθόντος θεωρείται τεκμήριο ή πρωτογενής πηγή. Εκτός όμως από τις πρωτογενείς πηγές, υπάρχουν και οι δευτερογενείς. Πρόκειται για τις πηγές που παραπέμπουν στην επεξεργασία των πρωτογενών ή στην ιστορία ως επιστήμη. Παράδειγμα τέτοιας πηγής είναι το οποιοδήποτε ιστοριογραφικό κείμενο, γραμμένο από επαγγελματία ιστορικό που προέκυψε μετά από έρευνα πάνω στα τεκμήρια.

Η ενασχόληση με τις πηγές στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με τον τρόπο που εργάζονται οι ιστορικοί πάνω σε αυτές. Όπως ο ιστορικός απευθύνει ερωτήματα στο παρελθόν και καταπιάνεται με αυτά, έτσι και η σκέψη των μαθητών καθοδηγείται με συγκεκριμένες ερωτήσεις προς τις πηγές για να καταλήξουν σε συγκεκριμένα γνωστικά αποτελέσματα. Οι Saxton και Morgan (Husbands, 2004:43) έχουν σχηματίσει μια ταξινόμηση ερωτήσεων με βάση τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα:

- 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)

Όπως συμπεραίνεται από τα παραπάνω, μπορεί οι πηγές να είναι οι φορείς των πληροφοριών, όμως αυτές οργανώνονται και νοηματοδοτούνται από τις ερωτήσεις και την επεξεργασία στην οποία θα τεθούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά κρίσιμος αφού πρέπει να οργανώσει τη διδασκαλία με στόχο τόσο την επέκταση των γνώσεων των μαθητών όσο και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Η πιο σοβαρή δυσκολία που ίσως έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η 'αν-ιστορικότητα' που παρουσιάζει η σκέψη των μαθητών. Αυτό σημαίνει την αδυναμία επεξήγησης των γεγονότων και των συμπεριφορών με βάση το πλαίσιο της εποχής αλλά

συνάμα και τα διαχρονικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια συμπεριφορά ανθρώπινη. Επίσης οι μαθητές, ορισμένες φορές, παρουσιάζουν κώλυμα στην κατανόηση της ύπαρξης περισσότερων της μιας αιτιών και της εκτεταμένης, σε χώρο και χρόνο, ιστορικής εξέλιξης. Αυτό ίσως να οφείλεται στην περιορισμένη έκταση των προσωπικών τους βιωμάτων και, κατά συνέπεια, στην αδυναμία αναγωγής σε κάτι οικείο. Οι Lee και Ashby (Husbands 2004: 108-109), σε μελέτη που πραγματοποίησαν, κατέληξαν στην παρακάτω κατηγοριοποίηση των σταδίων κατανόησης των μαθητών:

- 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

Η πρόκληση για τον δάσκαλο, σε αυτό το σημείο, είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν δικές τους ερμηνείες για τον κόσμο και τα ιστορικά δρώμενα, διευρύνοντας τις γνώσεις και τις παραδοχές τους. Σε αυτό το σημείο, η πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας μπορεί να συμβάλει στη διευκόλυνση της κατανόησης των μαθητών.

Ο Stradling (2003:13) ορίζει την πολυπρισματικότητα ως την ικανότητα εξέτασης μιας κατάστασης από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Εύκολα γίνεται αντιληπτή η σημασία της για την ιστορία, μιας και ένα γεγονός μπορεί να ερμηνευθεί με βάση πολλαπλές ερμηνείες και επιχειρηματολογίες. Η πολυπρισματική σκέψη προϋποθέτει την αποδοχή της ύπαρξης διαφορετικών, εξίσου έγκυρων, τρόπων σκέψης και δράσης καθώς επίσης και αυξάνει την ικανότητα του μαθητή για ενσυναίσθηση, τη θέληση να μπει στη θέση κάποιου άλλου. Ειδικότερα για τα συγκρουσιακά ζητήματα, η πολυπρισματικότητα και η χρήση αντικρουόμενων πηγών καταδεικνύει ότι οι εκάστοτε συγκρουόμενες πλευρές αποδίδουν η μια στην άλλη χαρακτηριστικά και κίνητρα δράσεων που απορρέουν από

προκαταλήψεις και στερεότυπα ή απόψεις που δεν βασίζονται σε καμία απόδειξη. Η δυναμική των προκαταλήψεων σε συνδυασμό με την επιρροή της συλλογικής μνήμης στέκονται ικανές να μετατρέψουν ένα ζήτημα σε συγκρουσιακό ή να παρατείνουν την κατάσταση αυτή για μεγάλο χρονικό διάστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Διεθνείς εξελίξεις

Το παραχώδες διάστημα του Μεσοπολέμου είναι ιδιαίτερα γενεσιουργό αναφορικά με τις εξελίξεις που προετοιμάζουν το έδαφος για τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Στην Ευρώπη ειδικότερα, που είναι το κέντρο των πολιτικών και στρατιωτικών εξελίξεων, υπάρχει συνεχής αναβρασμός με τη γέννηση δικτατορικών καθεστώτων σε πολλές χώρες (Ιταλία, Ουγγαρία) αλλά και την εκλογή κυβερνήσεων με συγκεκριμένη πολιτική κατεύθυνση (π. χ Γερμανία) απευθείας από το λαό. Οι συνθήκες αυτές είναι το αποτέλεσμα κοινωνικών κυρίως παραγόντων που σχετίζονται με την έντονη δυσαρέσκεια των πολιτών για τις συνεχείς πολεμικές συγκρούσεις αλλά και την οικονομική κρίση που πλήττει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με αποκορύφωμα το κραχ του χρηματιστηρίου της Νέας Υόρκης, το 1929.

Το ξέσπασμα συνεπώς του Β' Παγκοσμίου πολέμου ήρθε σαν ομαλή εξέλιξη των πραγμάτων με τις συμμαχικές δυνάμεις να μην αντιδρούν στην εισβολή της Γερμανίας στην Πολωνία προσκολλώμενες στην πολιτική της ελάχιστης παρέμβασης με όφελος την αποφυγή ενός νέου πόλεμου. Η μετέπειτα αντίδρασή τους διαμόρφωσε και τα αντιμαχόμενα μέτωπα τα οποία δεν μεταβλήθηκαν συγκριτικά με τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο, παραμένοντας οι δυνάμεις του Άξονα (Γερμανία, Ιταλία, Ιαπωνία) εναντίον των συμμαχικών δυνάμεων ή Αντάντ (Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Σοβιετική Ένωση, Η.Π.Α).

Ο πόλεμος ξεκίνησε με την εισβολή της Γερμανίας στην Πολωνία και τη διαβαθμιζόμενη πορεία της προς τη Σοβιετική Ένωση ('Επιχείρηση Μπαρμπαρόσα') όπου και ηττήθηκε μετά την πολύμηνη πολιορκία του Λένινγκραντ. Παράλληλα όμως με αυτό το μέτωπο, που ήταν και το σπουδαιότερο για τον Χίτλερ, οι δυνάμεις του Άξονα είχαν εξαπολύσει επιθέσεις τόσο στα Βαλκάνια ('Επιχείρηση Μαρίτα') όσο και στη Βόρεια

Αφρική ενώ με ευκολία είχαν καταλάβει και το μεγαλύτερο μέρος της Γαλλίας με τα γερμανικά στρατεύματα να προελαύνουν στο Παρίσι. Ωστόσο, η ήττα του Χίτλερ διαφαινόταν μετά τις δυσκολίες του στο Ανατολικό μέτωπο και την αδυναμία για την επιτυχή αντιμετώπιση του ρωσικού χειμώνα. Η τελική έκβαση του πολέμου κρίθηκε από την ρωσική αντεπίθεση και την απόβαση των Συμμάχων στη Νορμανδία, στις 6 Ιουνίου του 1944.

Μετά τη λήξη του πολέμου αναδείχθηκαν, εξαιτίας της ενεργότατης εμπλοκής των Αμερικανών στη μάχη κατά του ναζισμού, δύο νέοι πόλοι πολιτικής δύναμης στον πλανήτη, η Σοβιετική Ένωση και οι Η.Π.Α. Στη διαμόρφωση της νέας δυναμικής έπαιξε ρόλο η ρίψη της ατομικής βόμβας στην Ιαπωνία αλλά και ο συνεχώς υποβαθμιζόμενος ρόλος της Βρετανίας (Young, 2009). Εκτός από το στρατιωτικό τους υπόβαθρο, οι δύο αυτές δυνάμεις πρόσβευαν εντελώς διαφορετικά πολιτικά δόγματα, τον κομμουνισμό και τον καπιταλισμό, τα οποία και επέβαλαν στις ζώνες υπό την κατοχή τους στη διαιρεμένη, ηττημένη Γερμανία. Ιδιαίτερα ο Στάλιν, εξαιτίας των μακροχρόνιων συρράξεων με τη Γερμανία, ήθελε να δημιουργήσει ένα «τείχος ασφαλείας» ανάμεσά τους. Ο μόνος τρόπος για να το επιτύχει αυτό ήταν να εγκαθιδρύσει στις χώρες, που βρίσκονταν στα εδάφη στη μεταξύ τους απόσταση, φιλικά προσκείμενα στη Σοβιετική Ένωση καθεστώτα, κομμουνιστικά καθεστώτα δηλαδή (Judt, 2012). Η πόλωση αυτή οδήγησε, με τη σειρά της αρχικά στο διχασμό και των υπόλοιπων χωρών που κατά ανάγκη επέλεξαν πλευρά και εν τέλει στον Ψυχρό πόλεμο.

Ο Ψυχρός πόλεμος ήταν ένας κατ' όνομα πόλεμος αφού δεν προκλήθηκαν ένοπλες συγκρούσεις στο διάστημα αυτό, όμως διήρκεσε πολύ περισσότερο και είχε μακροπρόθεσμες συνέπειες όπως τη συνεχή κατασκοπεία μεταξύ δύο δυνάμεων, τη διαίωση του πολεμικού κλίματος και την μη επίτευξη ουσιαστικής ειρήνης καθώς και την υποδαύλιση άλλων «μικρότερων» πολέμων (π.χ. Ελληνικός Εμφύλιος, πόλεμος στο Βιετνάμ).

Το ψυχροπολεμικό όμως κλίμα είχε καλλιεργηθεί ήδη καθ' όλη τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου καθώς η δυσπιστία μεταξύ Ανατολής και Δύσης δεν είχε εξαλειφθεί παρόλη τη συμμαχία τους κατά του κοινού εχθρού (Young, 2009). Μεταπολεμικά, προκειμένου να διασφαλιστεί η παγκόσμια ειρήνη, έγιναν βήματα όπως η ίδρυση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου το 1945, προς μια όσο το δυνατόν μεγαλύτερη οικονομική ισότητα μεταξύ των χωρών. Οι κινήσεις αυτές είχαν, ωστόσο, κατεύθυνση πιο φιλελεύθερη βρίσκοντας κάθετα αντίθετο τον Στάλιν. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι ίσως ο Ψυχρός πόλεμος να ήταν κατά βάση χειρότερος από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο διότι βασιζόταν στη διαμάχη για πολιτικές απόψεις, τα θεμέλια δηλαδή της κοινωνικής ζωής, αλλά και τη σκληρή προς τις μάζες και συνεχώς ευρηματική προπαγάνδα κατά του αντιπάλου.

Η Ευρώπη λοιπόν είχε χωριστεί εκ νέου σε δύο μέτωπα διαλέγοντας πλευρά και επηρεαζόμενη από το Σχέδιο Μάρσαλ, το σχέδιο οικονομικής βοήθειας των Η.Π.Α. προς την Ευρώπη (1947), και τις διακηρύξεις της κομμουνιστικής Κόμινφορμ (1947) που αντικατέστησε ουσιαστικά την Κομμουνιστική Διεθνή (Young, 2009). Το σχέδιο Μάρσαλ, πιο συγκεκριμένα, ήταν ο προπομπός για μια συμμαχία των δυτικών χωρών της Ευρώπης με τις Η.Π.Α, η οποία και επικαιροποιήθηκε με την υπογραφή του Ατλαντικού Συμφώνου, αφήνοντας έτσι απομονωμένη τη Σοβιετική Ένωση (Young, 2009) η οποία όμως, αντιδρώντας προσπάθησε να αυξήσει τις δυνάμεις της σε όπλα και στρατιωτικό υλικό. Οι συνθήκες αυτές δεν απέκλειαν το ενδεχόμενο μιας νέας παγκόσμιας σύγκρουσης και μέσα σε αυτό το ιδιαίτερα ασταθές κλίμα ήταν που γιγαντώθηκε και ολοκληρώθηκε ο ελληνικός Εμφύλιος πόλεμος.

2.2 Το ξέσπασμα του Εμφυλίου

Πριν την Απελευθέρωση

Η διάσταση μεταξύ Δύσης και Ανατολής σαφώς και υπέβασκε ακόμα και κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Ο ελληνικός Εμφύλιος δεν ξεφεύγει από αυτό το σχήμα. Οι διαμάχες αριστερών και δεξιών υπήρχαν και κατά τη διάρκεια της Αντίστασης παρόλο που αντιμετώπιζαν τον ίδιο, ξένο προς το έθνος εχθρό. Η πτυχή αυτή δεν ήταν αποδεκτή στο κυρίαρχο ανάγνωσμα περί της δεκαετίας του '40 καθώς εθεωρείτο ότι υποβαθμίζει τον μεγαλειώδη αγώνα κατά του κατακτητή (Καλύβας & Μαραντζίδης, 2015: 64). Ωστόσο σύμφωνα με τη νεότερη βιβλιογραφία, (Καλύβας & Μαραντζίδης, 2015:64, Clogg, 1999: 211, -Μακρής- Στάικος, 2009), αντιθέσεις και έριδες μεταξύ των αντιστασιακών ομάδων υπήρχαν ακόμα και κατά τη διάρκεια της Κατοχής.

Όπως και σε διεθνές επίπεδο, η αντιπαλότητα ανάμεσα σε κομμουνιστές και δεξιούς είχε ξεκινήσει προπολεμικά όταν ο Μεταξάς και το δικτατορικό καθεστώς που είχε επιβάλει, με εκτελεστικό όργανο τον Υπουργό Δημόσιας Τάξης Κ. Μανιαδάκη, άσκησε διώξεις στους κομμουνιστές, φυλάκισε και εξόρισε πολλούς από αυτούς (Chiclet, 1987). Όμως μετά και την απόφαση της ολομέλειας του ΚΚΕ για αντίσταση ενάντια στον ξένο εχθρό και την προτροπή του φυλακισμένου γενικού γραμματέα του κόμματος, Νίκου Ζαχαριάδη, όλοι, κομμουνιστές και μη, συντάχθηκαν με στόχο την υπεράσπιση της πατρίδας. Αυτό που αποζητούσαν τώρα οι συνθήκες ήταν η γρήγορη αναδιοργάνωση του κομμουνιστικού κόμματος για να υπάρχει μια αξιοπρεπής και αντίστοιχη του εγχειρήματος ηγεσία.

Είναι σαφές ότι πίσω από την Αντίσταση ενάντια σε Ιταλούς και Γερμανούς βρισκόταν η ηγεσία του ΚΚΕ με εκφραστή το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο (ΕΑΜ) το οποίο και συντόνιζε (Clogg, 1999:206). Το γεγονός αυτό δεν αφαιρεί από το μέτωπο τη λαϊκή του βάση. Το ΕΑΜ

είχε το μεγαλύτερο έρεισμα στον ελληνικό λαό κατά τη διάρκεια της Κατοχής. Το ΕΑΜ ιδρύθηκε το 1941 και οι στόχοι, κατά την ίδρυσή του ήταν οι κάτωθι, όπως τους αναφέρει ο Chiclet (1987):

- Δημιουργία προσωρινής κυβέρνησης με σκοπό τη διοργάνωση εκλογών με αναλογικό σύστημα
- Ελεύθερη επιλογή από το λαό του πολιτικού καθεστώτος που θα ακολουθήσει η χώρα

Το ΕΑΜ ήταν ανοιχτό σε οποιοδήποτε επιθυμούσε να ενταχθεί σε αυτό. Για το λόγο αυτό ισχυροποιήθηκε και έγινε η πολυπληθέστερη αντιστασιακή ομάδα. Πολιτικός ηγέτης του ήταν ο Ανδρέας Τζίμας ενώ τη στρατιωτική ηγεσία διαχειριζόταν ο Άρης Βελουχιώτης που ήταν ο διοικητής του ΕΛΑΣ (Εθνικός Λαϊκός Απελευθερωτικός Στρατός) που δημιουργήθηκε το 1942. Εκτός από το ΕΑΜ είχαν δημιουργηθεί και άλλες, μικρότερης εμβέλειας, αντιστασιακές ομάδες με κυριότερη τον ΕΔΕΣ (Εθνικός Δημοκρατικός Ελληνικός Σύνδεσμος) που είχε τη βάση του στην Ήπειρο και διοικητή τον Ναπολέοντα Ζέρβα αλλά και την ΕΚΚΑ (Εθνική και Κοινωνική Απελευθέρωση) του συνταγματάρχη Δημήτρη Ψαρρού.

Το σημαντικότερο επίτευγμα των ανταρτών με κοινή καθοδήγηση, κατά των δυνάμεων Κατοχής, ήταν η ανατίναξη της γέφυρας του Γοργοποτάμου στις 25 Νοεμβρίου του 1942, που σταμάτησε τον ανεφοδιασμό των Γερμανών για μεγάλο χρονικό διάστημα προκαλώντας καίριες ελλείψεις στο μέτωπο της Β. Αφρικής (Clogg, 1999). Το επίτευγμα αυτό όμως διοργανώθηκε από Βρετανούς αξιωματούχους που κατάφεραν να πείσουν όλες τις αντιστασιακές ομάδες να συμμετάσχουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η βρετανική εμπλοκή κατά τη διάρκεια της Κατοχής στον ελλαδικό χώρο ήταν εντονότατη. Σύμφωνα με την έκθεση του ταγματάρχη Wallace (Μακρής- Στάικος, 2009) είχε ιδρυθεί ειδική μονάδα για την ενίσχυση και την καθοδήγηση των αντιστασιακών κινημάτων (Special Operations Executive). Διοικητής της ήταν ο στρατηγός Myers ο οποίος

ακολουθούσε πολιτική κατευνασμού και πίστευε στην παράλληλη στήριξη όλων των ομάδων σκεπτόμενος και τις μεταπολεμικές εξελίξεις και καθοδηγούμενος από την πίστη σε μια ενωμένη αντίσταση. Προς αυτή την κατεύθυνση επιδίωξε και πέτυχε την υπογραφή του Συμφωνητικού Εθνικών Ομάδων μεταξύ των αντιστασιακών ομάδων και του αρχηγείου Μέσης Ανατολής για την κοινή αντιμετώπιση των αντιπάλων. Επιπλέον, μέσα από τις επισημάνσεις του Myers στις εκθέσεις του προς το Foreign Office φαίνεται ότι η δημοτικότητα του βασιλιά στην Ελλάδα ήταν πολύ χαμηλή, επισημάνσεις που όμως δε λήφθηκαν υπ' όψιν διότι βρίσκονταν σε αντίθετη κατεύθυνση με τις μεταπολεμικές επιδιώξεις της Βρετανίας για επαναγκαθίδρυση της βασιλείας στην Ελλάδα (Clogg, 1999:212). Για το λόγο αυτό ασκήθηκε πίεση στον ΕΔΕΣ να υποστηρίξει την επάνοδο του βασιλιά παρόλο που δεν ήταν στις προγραμματικές του θέσεις. Την παραπάνω πρόταση αποδέχθηκε ο Ζέρβας προκειμένου να διασώσει τις σχέσεις με τη Βρετανία αφού πίστευε στη βοήθεια των Άγγλων τόσο κατά τη διάρκεια της Αντίστασης όσο και μετέπειτα. Οι Βρετανοί εξασφάλισαν και την συνεργασία του ΕΛΑΣ, το 1943, η διοίκηση του οποίου επιθυμούσε την βελτίωση των σχέσεων με τους βασικούς συμμάχους της Ελλάδας.

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της Αντίστασης, είχαν «ζυμωθεί» οι συνθήκες αλλαγής του πολιτικού συστήματος μεταπολεμικά: την άποψη αυτή πρόσβεναν οι αντιστασιακές ομάδες, με σαφώς διαφορετική κατεύθυνση, αλλά ίδια ουσία. Ο ΕΛΑΣ απέβλεπε σε μια πολιτική αλλαγή στο μεταπολεμικό μέλλον της χώρας και τα αιτήματα αυτά παρουσίασε στη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο Κάιρο, τον Αύγουστο του 1943, ανάμεσα σε όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (αντάρτες, Βρετανοί, βασιλιάς, εξόριστη κυβέρνηση). Οι αντάρτες ζήτησαν την διεξαγωγή δημοψηφίσματος σχετικά με τη βασιλεία και την ανάλογη των αποτελεσμάτων επιστροφή ή μη του βασιλιά. Επιπλέον, ζήτησαν τρία βασικά υπουργεία, αυτά των Εσωτερικών, των Στρατιωτικών και της Δικαιοσύνης. Τα παραπάνω αιτήματα δεν έγιναν δεκτά και με την επιστροφή της αντιπροσωπείας του

στην Ελλάδα, ο ΕΛΑΣ κατηγόρησε τον ΕΔΕΣ ότι συνεργάζεται με τους Γερμανούς, πυροδοτώντας νέες, σοβαρές συγκρούσεις οι οποίες ενισχύθηκαν από την παύση της στρατιωτικής βοήθειας από τους Βρετανούς προς τον ΕΛΑΣ. Μετά από παρεκκλίσεις των ξένων δυνάμεων, οι διαμάχες τερματίστηκαν με την υπογραφή της Συμφωνίας της Πλάκας (Φεβρουάριος 1944) με την οποία και οι δυο βασικές αντάρτικες ομάδες περιορίστηκαν η καθεμία στη ζώνη επιρροής της· ο ΕΔΕΣ στην Ήπειρο και ο ΕΛΑΣ στην υπόλοιπη χώρα.

Δεν ήταν η πρώτη φορά που υπήρξαν συγκρούσεις μεταξύ των Ελλήνων. Κατά τη διάρκεια της Κατοχής υπήρχαν μεμονωμένα περιστατικά μεταξύ των αντάρτικων ομάδων εξαιτίας του διαφορετικού πολιτικού προσανατολισμού (Καλύβας & Μαραντζίδης, 2015: 59) τα οποία και κλιμακώθηκαν σε ορισμένες συγκρούσεις μεταξύ ΕΔΕΣ και ΕΛΑΣ μετά τον Γοργοπόταμο (Clogg, 1999: 211).

Έπειτα από τη Συμφωνία της Πλάκας, το ΕΑΜ «επισημοποίησε» την κυριαρχία του στο Βουνό, στην Ελεύθερη Ελλάδα δηλαδή, ιδρύοντας την Π.Ε.Ε.Α. (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης). Η Π.Ε.Ε.Α. αποτελούσε ουσιαστικά την κυβέρνηση των ελεύθερων περιοχών αφού είχε αναλάβει την οργάνωση της διοίκησης. Από την άλλη πλευρά, η εξόριστη κυβέρνηση του Καΐρου δεν υποδέχθηκε με θέρμη την δημιουργία της Π.Ε.Ε.Α. ενώ παράλληλα πρωθυπουργός ανέλαβε ο Γεώργιος Παπανδρέου, βενιζελικός μεν, σκληρός αντικομμουνιστής δε (Clogg, 1999: 217). Χάρη στην οξυδέρκεια του Παπανδρέου, υπογράφηκε η Συμφωνία του Λιβάνου (20 Μαΐου 1944)· προέβλεπε τον περιορισμό του ΕΑΜ, καθώς όλες οι αντάρτικες ομάδες θα τοποθετούνταν υπό κοινή διοίκηση μιας κυβέρνησης εθνικής ενότητας στην οποία το ΕΑΜ θα καταλάμβανε πέντε θέσεις. Η συμφωνία αυτή εναντιωνόταν στις μεταπολεμικές βλέψεις του ΕΑΜ για κατάληψη της εξουσίας και βρήκε αντίθετους τους αντάρτες που βρίσκονταν στην Ελλάδα. Η διάσταση αυτή λύθηκε κατόπιν σοβιετικών παραινήσεων

προς το ΕΑΜ για να αποδεχθεί έμπρακτα την συμφωνία και επικυρώθηκε εκ νέου και οριστικά με την Συμφωνία της Καζέρτας, τον Σεπτέμβριο του 1944 λίγο πριν την αποχώρηση των γερμανικών στρατευμάτων Κατοχής από την χώρα, με την οποία ΕΛΑΣ και ΕΔΕΣ βρίσκονταν υπό την εξουσία του Γ. Παπανδρέου.

Απελευθέρωση- Δεκεμβριανά

Το 1944, λόγω της ευρύτερης ήττας του Άξονα σε διεθνές επίπεδο, εντάθηκαν οι διαμάχες στο εσωτερικό ενόψει της αλλαγής εξουσίας. Το ΕΑΜ και το κομμουνιστικό κίνημα, γενικότερα, βρίσκονταν μπροστά σε μια ιστορική ευκαιρία για κατάληψη της εξουσίας έχοντας την πλειοψηφία του λαού με το μέρος τους. Έχασαν όμως την ευκαιρία αυτή υπογράφοντας την Συμφωνία της Καζέρτας, συμμετέχοντας σε μια κοινή κυβέρνηση και επιλέγοντας να μην εκμεταλλευτούν το κενό που δημιουργήθηκε μετά την αποχώρηση των Γερμανών και μέχρι να φτάσει στην Αθήνα ο Παπανδρέου.

Στις 18 Οκτωβρίου του 1944, ο Παπανδρέου φτάνει στην Αθήνα συνοδευόμενος από βρετανικά στρατεύματα, επιβεβαιώνοντας την εμπλοκή των Βρετανών στην πολιτική ζωή της χώρας τόσο κατά τη διάρκεια της Κατοχής όσο και μετέπειτα (Μαργαρίτης, 2003). Το βασικό ζήτημα που ετίθετο πλέον ήταν ο αφοπλισμός των αντάρτικων ομάδων και στη συνέχεια η δημιουργία ενός ενιαίου, εθνικού στρατού προς αποφυγή της συνέχειας της δράσης του ΕΛΑΣ και της διάδοσης του κομμουνισμού, που ήταν και ο βασικός φόβος της κυβέρνησης.

Για το λόγο αυτό, η κυβέρνηση έδωσε διορία στον ΕΛΑΣ να παραδώσει τα όπλα έως τις 10 Δεκεμβρίου 1944. Τα μέλη του ΕΑΜ, οι υπουργοί του οποίου είχαν ήδη αποχωρήσει από την κυβέρνηση, δεν αποδέχονταν το αίτημα αυτό και οργάνωσαν συλλαλητήριο στις 3 Δεκεμβρίου ως ένδειξη διαμαρτυρίας. Η συγκέντρωση διαλύθηκε από τις

αστυνομικές δυνάμεις που χρησιμοποίησαν μέσα καταστολής. Το ΕΑΜ διοργάνωσε διαδοχική συγκέντρωση διαμαρτυρίας την επόμενη μέρα διατρανώνοντας την ρήξη στις σχέσεις μεταξύ κυβέρνησης και ανταρτών. Με τη συνδρομή των Βρετανών που επιθυμούσαν με τη σειρά τους την εξάλειψη του κομμουνιστικού κινδύνου στην Ελλάδα καθώς και την επιμονή του ΕΑΜ να μη παραδώσει τα όπλα, οι συγκρούσεις γενικεύθηκαν στο κέντρο της Αθήνας. Σύμφωνα με τον Clogg (1999:226-227) το μέγεθος αλλά και η μορφή των συγκρούσεων αυτών αντικατοπτρίζουν περισσότερο κάποιου είδους εξέγερση παρά οργανωμένη προσπάθεια του ΚΚΕ να καταλάβει την εξουσία και να επιτεθεί στους Βρετανούς. Αυτή η ερμηνεία μπορεί να δικαιολογήσει τον περιορισμό των μαχών μόνο στην Αθήνα καθώς και την απουσία των σημαντικότερων στρατιωτικών ηγετών του ΕΛΑΣ (Βελουχιώτης, Σαράφης) σε άλλες επιχειρήσεις. Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί μια 'αυθόρμητη' αντίδραση των στελεχών και μελών του ΕΑΜ απέναντι στην καταστολή των δυνάμεων της κυβέρνησης και των βρετανικών στρατευμάτων. Η έλευση του ίδιου του Τσώρτσιλ στην Αθήνα, τα Χριστούγεννα του 1944, δείχνει το μέγεθος της επιθυμίας της Βρετανίας να παραμείνει η Ελλάδα μακριά από τον κομμουνισμό και να αποπλιστούν οι αριστερές αντιστασιακές δυνάμεις.

Τα «Δεκεμβριανά» διήρκεσαν περίπου ένα μήνα και οδήγησαν στην παραίτηση του Γ. Παπανδρέου και την αντικατάστασή του από τον Ν. Πλαστήρα καθώς και τον διορισμό ως Αντιβασιλέα του Αρχιεπισκόπου Δαμασκηνού. Οι συνεχείς διαπραγματεύσεις μετά την κατάπαυση του πυρός, κατευθύνθηκαν και ολοκληρώθηκαν με τη Συμφωνία της Βάρκιζας (12 Φεβρουαρίου 1945) στην οποία οι αριστεροί είχαν επενδύσει πολλές ελπίδες για επίλυση του πολιτειακού και τιμωρία των δωσιλόγων με αντάλλαγμα τον αποπλισμό του ΕΛΑΣ και τη δημιουργία εθνικού, ενιαίου στρατού. Ωστόσο οι όροι της συμφωνίας δεν τηρήθηκαν, με τους αριστερούς, τα μέλη του ΕΑΜ και τους συγγενείς τους να διώκονται και να εξορίζονται ενώ οι συνεργάτες των Γερμανών παρέμεναν ατιμώρητοι. Ακολούθησε ένας χρόνος

μεγάλης εσωτερικής αστάθειας με αποκορύφωμα στα τέλη του 1945, το ΚΚΕ να αποφασίσει να διεκδικήσει την εξουσία χρησιμοποιώντας ένοπλη βία. Υπάρχουν ερμηνείες ιστορικών που θέλουν τον Εμφύλιο να ξεκινάει ουσιαστικά μετά τη «Βάρκιζα», το 1945. Όμως η οριστική απόφαση πάρθηκε στα τέλη του έτους με την πρώτη πολεμική πράξη να γίνεται πριν τις εκλογές του Μαρτίου του 1946, στο Λιτόχωρο Πιερίας.

Ξέσπασμα του Εμφυλίου

Το 1945 ήταν μια πολιτικά ασταθής χρονιά κατά τη διάρκεια της οποίας η βία μεταξύ αριστερών και δεξιών κλιμακωνόταν και η πολιτική πόλωση, λόγω των αλλαγών των όρων που συμφωνήθηκαν στη Συμφωνία της Βάρκιζας, αυξανόταν.

Η διεξαγωγή εκλογών, οι πρώτες μετά από δέκα χρόνια, ορίστηκε για τις 31 Μαρτίου 1946, πριν γίνει δημοψήφισμα για το ζήτημα της μοναρχίας. Μέσω των εκλογών θα εκλεγόταν κυβέρνηση, εκ νέου νομιμοποιημένη από τον λαό. Το ΚΚΕ αρνήθηκε να συμμετάσχει στις εκλογές εξαιτίας του επικρατούντος κλίματος βίας και των συνεχών συγκρούσεων (Clogg, 1999:231). Η κυβέρνηση που προέκυψε είχε πρωθυπουργό τον Κ. Τσαλδάρη, μέλος του Λαϊκού Κόμματος. Όσον αφορά τη συμμετοχή, υπάρχει διχογνωμία με το ΚΚΕ να υποστηρίζει ότι το 51% των εγγεγραμμένων ψηφοφόρων δεν ψήφισαν διότι ήταν αριστεροί (Clogg, 1999:232). Τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, διεξήχθη και το δημοψήφισμα το οποίο κατέληξε υπέρ της επιστροφής του βασιλιά χωρίς όμως να αποφευχθεί η νοθεία, με βάση στοιχεία των συμμαχικών δυνάμεων. Η κυβέρνηση Τσαλδάρη δε φαινόταν διατεθειμένη να βελτιώσει τις σχέσεις αριστερών-δεξιών εστιάζοντας σε άλλα θέματα ενώ παράλληλα το κλίμα βίας και τα αντίποινα ανάμεσα στις δύο πλευρές εντεινόταν. Η χώρα οδηγήθηκε σε ένα δεύτερο «αντάρτικο» - ονομασία που δόθηκε λόγω της στρατιωτικής τακτικής των αριστερών - αφού πολλοί αριστεροί, προκειμένου

να αποφύγουν τα βασανιστήρια και την εξορία, κατέφυγαν στα βουνά και επέλεξαν την ένοπλη βία.

Έχοντας πλέον την πνευματική και υλική υποστήριξη κυρίως της Γιουγκοσλαβίας αλλά και των υπόλοιπων βαλκανικών χωρών, ιδρύεται τον Οκτώβριο του 1946 ο Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας (ΔΣΕ) με διοικητή τον Μάρκο Βαφειάδη και επίσημα ξεκινάει ο Εμφύλιος πόλεμος. Αντίστοιχα η κυβέρνηση λάμβανε πλέον βοήθεια από τις Η.Π.Α. καθώς και στρατιωτική καθοδήγηση και κατήγγειλε στον Ο.Η.Ε. την παροχή στρατιωτικής βοήθειας στους αριστερούς από τις ανατολικές χώρες. Η Ελλάδα ήταν και επίσημα μια από τις πρώτες χώρες που ο Ψυχρός πόλεμος «εκφράστηκε» με πραγματικές πολεμικές συγκρούσεις.

Το 1947 η τακτική του ανταρτοπόλεμου είχε ευδοκιμήσει για τους αριστερούς αφού γνώριζαν καλά τους ορεινούς όγκους της χώρας αλλά και την οργάνωση ξαφνικών χτυπημάτων στον εχθρό. Ο ΔΣΕ υπερίσχυε του Εθνικού Στρατού σε αυτή την φάση του πολέμου. Παράλληλα, τα Χριστούγεννα ιδρύεται η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση η οποία όμως δεν αναγνωρίστηκε ούτε από τα υπόλοιπα κομμουνιστικά κράτη. Ο ΔΣΕ προσπάθησε, ανεπιτυχώς, να καταλάβει την Κόνιτσα προκειμένου να γίνει η έδρα της κυβέρνησης. Στη μάχη αυτή φάνηκαν τα θετικά αλλά και τα αρνητικά στοιχεία ενός στρατού, αποτελούμενου, στην πλειοψηφία του, από μη εκπαιδευμένους μαχητές τα κίνητρα των οποίων όμως εκπορεύονταν από την πολιτική τους ιδεολογία και το παρελθόν της Αντίστασης.

Η συνεχής παροχή βοήθειας και τεχνογνωσίας από τους Αμερικανούς στον Εθνικό Στρατό και οι εσωτερικές διενέξεις στην αριστερά, από το 1948 και έως το τέλος του πολέμου, οδήγησαν στην ήττα των αριστερών δυνάμεων. Αρχικά, ο ελληνικός εμφύλιος αποτελούσε θέμα διαμάχης ανάμεσα στον Τίτο και τον Στάλιν. Ο Στάλιν υπό τον φόβο της δημιουργίας μιας βαλκανικής ομοσπονδίας κάτω από γιουγκοσλαβική διοίκηση, ξεκάθαρα δήλωσε ότι δε θα μπορούσε να βοηθήσει τους Έλληνες αριστερούς

από τη στιγμή που και η Σοβιετική Ένωση δεν είχε φτάσει στα επίπεδα στρατιωτικής υποδομής των Η.Π.Α. και ότι η ήττα ήταν προδιαγεγραμμένη. Το ΚΚΕ τάχθηκε με τον Στάλιν και ο Τίτο, ως αντίποινα, διέταξε το κλείσιμο των ελληνογιουγκοσλαβικών συνόρων (Ιούλιος 1949) και, συνεπώς, διέκοψε την παροχή βοήθειας στον ΔΣΕ. Επιπλέον, Βαφειάδης και Ζαχαριάδης είχαν εξ ολοκλήρου διαφορετικές απόψεις για την πολεμική τακτική του ΔΣΕ. Ο Βαφειάδης θεωρούσε ότι ο ανταρτοπόλεμος θα απέφερε περισσότερα οφέλη στους αριστερούς επειδή θα εκμεταλλεύονταν την εμπειρία τους από την Αντίσταση. Από την άλλη, ο Ζαχαριάδης πίστευε ότι ο ΔΣΕ έπρεπε να παρατάσσεται και να πολεμά σαν τακτικός στρατός και να διεξάγονται μάχες ευρύτερου βεληνεκούς (Clogg, 1999:239). Ανάμεσα στις δύο αυτές απόψεις, επικράτησε εκείνη του Ζαχαριάδη, ο οποίος και ανέλαβε την διοίκηση του Δημοκρατικού Στρατού.

Το καλοκαίρι του 1948 οργανώνεται από την Κυβέρνηση η ολοκληρωτική επίθεση στην κορυφογραμμή του Γράμμου, προπύργιο των αριστερών καθ' όλη τη διάρκεια του Εμφυλίου. Τα εδάφη του Γράμμου ήταν ζωτικής σημασίας για το ΚΚΕ, διότι ο έλεγχός τους σήμαινε τη νομιμοποίηση των αριστερών και της Προσωρινής Κυβέρνησης. Η απώλειά τους ταυτόχρονα σηματοδοτούσε την απώλεια του εδαφικού ερείσματος με ό,τι αιτήματα και σχέσεις εξουσίας αυτό συνεπάγεται (Μαργαρίτης, 2002:13). Οι επερχόμενες μάχες στο Γράμμο και μετέπειτα στο Βίτσι, ήταν οι μεγαλύτερες, σε εμβέλεια, που είχαν πραγματοποιηθεί έως τότε. Η τακτική που επιλέχθηκε από τον ΔΣΕ ήταν η διαρκής καταπόνηση των δυνάμεων επίθεσης μέσω της αναχαίτισης και της κατασκευής οχυρωματικών έργων (Μαργαρίτης, 2002:35). Ο Δημοκρατικός Στρατός έχασε τις θέσεις του Γράμμου, στις αρχές του Αυγούστου του 1948, αλλά δεν είχε μεγάλες απώλειες μετά από τον καθοριστικό ελιγμό των μαχητών που κατέφυγαν στο Βίτσι.

Στις αρχές του 1949 αμφότερες οι δυνάμεις ανασυντάχθηκαν. Ο Εθνικός Στρατός βρισκόταν πλέον υπό τη διοίκηση του αρχιστράτηγου Αλέξανδρου Παπάγου ενώ ο Δημοκρατικός Στρατός κατάφερε και ανακατέλαβε τον Γράμμο, ελπίζοντας ξανά σε μια νικηφόρα έκβαση του πολέμου. Το καλοκαίρι του 1949 οι σχέσεις ΚΚΕ και Τίτο υφίστανται οριστικό πλήγμα μετά το κλείσιμο των συνόρων από τον δεύτερο και τη διακοπή οποιασδήποτε βοήθειας, έπειτα από ‘διακριτική’ συνεννόηση με τους Αμερικάνους και τους Βρετανούς (Μαργαρίτης, 2002:474). Ο κυβερνητικός στρατός με την Επιχείρηση ‘Πυρσός’ που εκτελέστηκε σε τρεις φάσεις, τον Αύγουστο του 1949, χρησιμοποιώντας όλη την παρεχόμενη βοήθεια των Η.Π.Α, περισσότερο, και της Βρετανίας, λιγότερο, αποδείχθηκε περισσότερο αποτελεσματικός και έφτασε στη νίκη καταλαμβάνοντας τις οροσειρές του Γράμμου και του Βίτσι.

Ο ΔΣΕ έχασε τις καθοριστικές μάχες του Γράμμου και του Βίτσι, το καλοκαίρι του 1949, παρόλο που είχε ελπιδοφόρο ξεκίνημα. Όπως επισημαίνει ο Μαργαρίτης (2002: 490-491), εκτός από το στρατιωτικό σκέλος, κοινωνικοί παράγοντες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην κατάληξη του πολέμου. Το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας είχε συνειδητοποιήσει την ήττα της αριστεράς και σκεφτόταν το μέλλον, την επανένταξη στην μεταπολεμική κοινωνία όπου θα κυριαρχούσε το αντίθετο πολιτικό ρεύμα και η καχυποψία απέναντι στους πρώην ΕΑΜίτες και ΕΛΑΣίτες θα αυξανόταν. Έτσι ο ΔΣΕ και η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση είχαν απωλέσει την λαϊκή υποστήριξη που είχε δημιουργήσει ένα θετικό, για την κοινωνική αλλαγή, κλίμα τα αμέσως προηγούμενα χρόνια.

Το ίδιο το Κομμουνιστικό Κόμμα ανακοίνωσε το τέλος του πολέμου, τον Οκτώβριο του 1949, μέσω του ραδιοφωνικού σταθμού του κόμματος στο Βουκουρέστι. Ο Εμφύλιος κατέληξε με την ήττα των αριστερών και την έξοδο των στρατιωτών του ΔΣΕ που απέμειναν προς τα αλβανικά σύνορα δίνοντας το έναυσμα για μια πολύχρονη πολιτική προσφυγιά κατά μήκος των

βαλκανικών κρατών η οποία τερματίστηκε με την Μεταπολίτευση και τη νομιμοποίηση του ΚΚΕ.

2.3 Πολιτικό παρασκήνιο και προπαγάνδα πίσω από τις μετακινήσεις

Τα παιδιά δεν έμειναν ανεπηρέαστα από την εμφύλια σύγκρουση στη χώρα μας. Όπως και στον Ισπανικό εμφύλιο (1936-1939), παιδιά μετακινήθηκαν από τις εστίες και τις πόλεις τους προς ασφαλέστερες τοποθεσίες, και από τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές και σύμφωνα με τον δικό τους ορισμό περί ασφαλούς τοποθεσίας. Πρέπει να ληφθεί επιπλέον υπ' όψιν η διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, διότι πρόκειται για παιδιά που είτε γεννήθηκαν είτε μεγάλωσαν σε εμπόλεμες συνθήκες και κατά συνέπεια, η βία είχε γίνει «φυσικό» κομμάτι της ζωής τους (Βερβενιώτη, 2003:273). Παρ' όλη την συνήθεια των παιδιών στον πόλεμο, ήταν αναγκαία η απομάκρυνση τους από τις πολεμικές ζώνες με βάση και τις γενικότερες πεποιθήσεις του 20^{ου} αιώνα σχετικά με το παιδί και την αδυναμία του να επιβιώσει από μόνο του σε ανάλογες συνθήκες αλλά και την ιδιαίτερη προσοχή που χρειάζεται (Βερβενιώτη, 2009:83).

Οι όροι που χρησιμοποιούνται έως σήμερα για να περιγράψουν τα γεγονότα αυτά είναι το «παιδομάζωμα» και το «παιδοφύλαγμα» και αναφέρονται στην μεταφορά παιδιών από τους κομμουνιστές και στη συγκέντρωση παιδιών σε ιδρύματα από τη Βασίλισσα Φρειδερίκη αντίστοιχα. Και οι δύο όροι χρησιμοποιήθηκαν από την κυβέρνηση της Αθήνας για να επιχειρηματολογήσουν κατά των αριστερών αλλά και για να βελτιωθεί η εικόνα της προς την ελληνική κοινωνία και τον υπόλοιπο κόσμο που είχε αμαυρωθεί λόγω των μαζικών εκτελέσεων αριστερών. Για το λόγο αυτό είναι εννοιολογικά εμποτισμένοι στοχεύοντας στο αυξημένο, λόγω της κρίσιμης μετακατοχικής περιόδου που διανύαμε, εθνικό συναίσθημα του

ελληνικού λαού (Βερβενιώτη, 2005) υπενθυμίζοντας το παιδομάζωμα που υπέστησαν οι Έλληνες κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας και προβάλλοντας τη Βασίλισσα Φρειδερίκη ως τη Μητέρα όλων των Ελλήνων που φροντίζει για την ασφάλεια των παιδιών της.

Οι μετακινήσεις των παιδιών προς οργανωμένες δομές ξεκίνησαν, εν μέσω Εμφυλίου, το 1947, και κορυφώθηκαν το 1948. Το πλαίσιο των μετακινήσεων των παιδιών είχε διαμορφωθεί εξαιτίας της εμπόλεμης κατάστασης στην οποία βρισκόταν η χώρα και το γεγονός αυτό είναι αδιαμφισβήτητο. Προβλήθηκαν όμως και άλλοι, πολλοί λόγοι ως οι αιτίες της μετακίνησης των παιδιών. Ανασκοπώντας τις αλληλοκατηγορίες μεταξύ των δύο πλευρών, το κρισιμότερο ερώτημα που προκύπτει, σχετίζεται με το πραγματικό κίνητρο της μεταφοράς των παιδιών, την ακριβή διαδικασία που ακολουθήθηκε αλλά και τις σαφείς συνθήκες μέσα στις οποίες μετακινήθηκαν τα παιδιά¹² (Baerentzen, 2002). Η ακριβής ακολουθία των γεγονότων και των αποφάσεων ‘κρύβεται’ κάπου μεταξύ των συμβάντων, όπως αναφέρονται στην βιβλιογραφία, και της προπαγάνδας που γιγαντώθηκε εκείνο το διάστημα και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των γεγονότων. Χαρακτηριστικά, η Βαν Μπουσχότεν (2008) τονίζει ότι το φαινόμενο της μεταφοράς των παιδιών ξεπέρασε κάθε προγραμματισμό, που τυχόν είχε γίνει, λόγω της προπαγάνδας και της τρομοκρατίας που ασκήθηκε με «όπλο» τα παιδιά.

Ο ΔΣΕ και το ΚΚΕ αποφάσισαν την μεταφορά των παιδιών προς τις Λαϊκές Δημοκρατίες (Γιουγκοσλαβία, Μακεδονία, Ρουμανία, Τσεχοσλοβακία) για να προστατευθούν από τη μοναρχοφασιστική επιρροή και την Βασίλισσα Φρειδερίκη (Baerentzen, 2002). Σε γενικές γραμμές στις εμπόλεμες ζώνες είχε εγκαθιδρυθεί ένα μακροχρόνιο κλίμα φόβου και τρομοκρατίας (Μητσόπουλος, 2005). Στις 7 Μαρτίου του 1948

¹² Οι συνθήκες αυτές αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στη συναίνεση που δόθηκε ή όχι από τους γονείς των παιδιών για να μετακινηθούν προς ξένες, προς το οικείο τους περιβάλλον, τοποθεσίες.

ανακοινώθηκε επίσημα από την Προσωρινή Κυβέρνηση η απόφαση έναρξης του προγράμματος, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τις αποφάσεις της Κόμιντερν σχετικά με την προστασία των παιδιών σε εμπόλεμες χώρες (Βερβενιώτη, 2009:89). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δημοσιεύματα του αντάρτικου τύπου (Baerentzen, 2002) οι λόγοι που οδήγησαν στη λήψη αυτής της απόφασης ήταν οι εξής:

- Καταστροφή και λεηλασίες στις εμπόλεμες ζώνες
- Έλλειψη κατάλληλης για τα παιδιά τροφής
- Η ύπαρξη περισσότερων από 150.000 παιδιών στον δρόμο
- Οι παιδοπόλεις
- Βομβαρδισμοί άμαχου πληθυσμού

Ωστόσο, με βάση τις καταγγελίες της κυβέρνησης της Αθήνας οι λόγοι για τους οποίους μεταφέρθηκαν τα παιδιά συνοψίζονται στην προσπάθεια των κομμουνιστών «να εμποτίσουν τα ελληνόπουλα με την κομμουνιστική ιδεολογία και να αφανίσουν την ελληνική φυλή» (Baerentzen, 2002). Στην ενίσχυση αυτής της επιχειρηματολογίας έπαιξε ρόλο η τότε άποψη του ΚΚΕ σχετικά με την τυχόν ένταξη της ελληνικής Μακεδονίας στην τότε Λαϊκή Δημοκρατία της Μακεδονίας, κάτι το οποίο βρισκόταν κάθετα αντίθετο με τις εθνικές επιδιώξεις του ελληνικού κράτους. Όπως επισημαίνει και η Μπαλτά (2005) το τι θεωρείται εθνικό και αντεθνικό από την κάθε πλευρά, είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο στρέφεται η δημιουργία της προπαγάνδας και σε αυτόν τον τομέα η κυβέρνηση της Αθήνας επικράτησε κατά των αριστερών καθώς διαχειρίστηκε με επιτυχία το ζήτημα των παιδιών και το χρησιμοποίησε υπέρ της, προβάλλοντάς το στο διεθνές προσκήνιο. Ειδικότερα, η κυβέρνηση είχε απευθυνθεί στον Ο.Η.Ε., από το 1946 κιόλας, για να εξετάσει την παροχή βοήθειας από τις Λαϊκές Δημοκρατίες στους αριστερούς.

Στην Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. στις 21 Οκτωβρίου του 1947 αποφασίστηκε η ίδρυση της U.N.S.C.O.B. (United Nations Special

Committee on the Balkans, *Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Βαλκάνια*) προκειμένου να ερευνήσει τις καταγγελίες της ελληνικής κυβέρνησης (Baerentzen,2002). Η σύσταση της U.N.S.C.O.B. δεν ήταν αμιγής καθώς δε δέχτηκαν όλα τα μέλη του Ο.Η.Ε. να συμμετάσχουν¹³ και αυτό δημιούργησε προκατάληψη ως προς τα πορίσματα που αυτή θα έβγαζε στο μέλλον. Στις 4 Μαρτίου του 1948 η Επιτροπή δέχθηκε να μελετήσει το ζήτημα των παιδιών που μεταφέρονταν από τους αριστερούς, μετά και τις επίσημες καταγγελίες της Ελλάδας. Η Επιτροπή ωστόσο θα συνεργαζόταν με την ελληνική κυβέρνηση για να διερευνήσει το ζήτημα, γεγονός το οποίο δεν την καθιστά εξ ολοκλήρου αντικειμενική, ειδικά στο μέσο ενός εμφυλίου. Η ενασχόληση του Ο.Η.Ε. με το θέμα των παιδιών οδήγησε δύο ομόφωνα ψηφίσματα για τον επαναπατρισμό των παιδιών πριν από τα οποία είχε προηγηθεί η έκθεση της U.N.S.C.O.B. Βασικά σημεία της έκθεσης, όπως τα απαριθμεί ο Baerentzen (2002) ήταν τα εξής:

- Όντως γινόταν απογραφή παιδιών σε ορισμένες περιοχές
- Είχε πραγματοποιηθεί μετακίνηση παιδιών σε συγκεκριμένες χώρες αλλά ο ακριβής αριθμός ήταν δύσκολο να καθοριστεί
- Υπάρχει μεγάλη ασάφεια αναφορικά με την συγκατάθεση ή μη των γονιών
- Οι μετακινήσεις έγιναν με την έγκριση και την αρωγή των κυβερνήσεων των Λαϊκών Δημοκρατιών

Σχετικά με τον ακριβή καθορισμό του αριθμού των παιδιών τα οποία μετακινήθηκαν στις Λαϊκές Δημοκρατίες και το «θολό» τοπίο σε σχέση με την γονική συγκατάθεση, η Λαγάνη (1996) υποστηρίζει ότι οι περιπτώσεις ποικίλλουν ανάλογα με την ένταση των πολεμικών συγκρούσεων, την ιδεολογική τοποθέτηση των γονέων και τη γλώσσα ομιλίας του (ελληνόφωνος ή σλαβόφωνος). Η τελευταία αυτή διάκριση αναφέρεται σε

¹³ Στην Επιτροπή αρνήθηκαν να συμμετάσχουν η Σοβιετική Ένωση και η Πολωνία ενώ δέχτηκαν να εκπροσωπηθούν η Αυστραλία, η Βραζιλία, η Κίνα, η Γαλλία, το Μεξικό, η Ολλανδία, το Πακιστάν, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

πλήθος πηγών καθώς φαίνεται ότι οι σλαβόφωνοι πληθυσμοί της βόρειας Ελλάδας επέδειξαν ιδιαίτερη θέρμη στο ενδεχόμενο μετακίνησης των παιδιών προς την Γιουγκοσλαβία. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί εάν ληφθεί υπ' όψιν η μακρόχρονη πολιτική απομόνωσης των πληθυσμών αυτών από το ελληνικό κράτος αλλά και την έως τότε στάση του Κ.Κ.Ε. στο Μακεδονικό η οποία ωστόσο άλλαξε, εν μέσω Εμφυλίου, και δόθηκαν αξιώματα της Προσωρινής Κυβέρνησης σε σλαβόφωνους προκειμένου να εξασφαλιστεί η βοήθειά τους στη μάχη στο Βίτσι (Λαγάνη, 1996).

Από την έκθεση αυτή καθίσταται σαφές ότι όντως υπήρχε κινητικότητα όσον αφορά τα παιδιά. Παρόλα αυτά αφήνεται να εννοηθεί ότι οι κινήσεις του Κ.Κ.Ε. ήταν 'απάντηση' στην ίδρυση του Εράνου από την Βασίλισσα Φρειδερίκη καθώς στην έκθεση τεκμηριώνεται ότι πρώτη η κυβέρνηση πραγματοποίησε μαζικές απομακρύνσεις παιδιών (Baerentzen, 2005). Ακριβώς η Φρειδερίκη ήταν αυτή που ανέλαβε την πρωτοβουλία στο ζήτημα των παιδιών «εκπροσωπώντας» την επίσημη κυβέρνηση. Όπως τονίζει η Βερβενιώτη σε πολλές δημοσιεύσεις της (ενδεικτικά, 2009:85-86), η φιλανθρωπική δράση της Βασίλισσας ήταν ένας τρόπος αποδεκτός από το ευρύ φάσμα της κοινωνίας για να εμπλακεί ενεργά στην πολιτική ζωή της χώρας. Σε μια χώρα, όπως η Ελλάδα της δεκαετίας του '40, όπου οι κοινωνικές και προνοιακές δομές είναι ελλιπείς έως ανύπαρκτες, φιλανθρωπικές οργανώσεις και άλλες, όπως ο Ερυθρός Σταυρός, αναλαμβάνουν τον ρόλο του κράτους. Εξετάζοντας αυτή τη συνθήκη από την σκοπιά της ψυχολογίας, δημιουργείται μια σχέση εξάρτησης και αιώνιας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτόν που ασκεί, εκτελεί τη φιλανθρωπία και τον ευεργετηθέντα. Σε αυτού του είδους την σχέση θα μπορούσε να αναχθεί και η σχέση ανάμεσα στην Φρειδερίκη, υπό τον ρόλο της 'μητέρας' όλων των Ελλήνων, και τα παιδιά των παιδοπόλεων.

Ο Έρανος, υπό το όνομα «Πρόνοια Βορείων Επαρχιών Ελλάδας», ιδρύθηκε στις 10 Ιουλίου 1947 (Βερβενιώτη, 2005). Η αρχική διάρκεια

λειτουργίας του είχε οριστεί στους έξι μήνες αλλά παρατάθηκε. Η λειτουργία του Εράνου βασιζόταν κυρίως στην εργασία μελών φιλανθρωπικών και προνοιακών οργανώσεων. Ωστόσο ξεχωριστή θέση αλλά και το μεγαλύτερο βάρος της οργάνωσης και διεξαγωγής του έργου του Εράνου κατείχαν οι Εντεταλμένες Κυρίες, προσωπικές επιλογές της Βασίλισσας που διαχειρίστηκαν και τη μετέπειτα λειτουργία των παιδοπόλεων. Οι βασικότερες αυτών ήταν η Αλεξάνδρα Μελά και η Λίνα Τσαλδάρη. Το έργο των Εντεταλμένων Κυριών πλαισίωναν η Συντονιστική Επιτροπή Περιθάλψης Απειλούμενων Παιδιών (ιδρύθηκε στις 21 Απριλίου 1948) αποτελούμενη από εκπροσώπους των Υπουργείων Στρατιωτικών, Υγιεινής, Παιδείας, Ανοικοδομήσεως και Πρόνοιας αλλά και αντιπροσώπους του ΠΙΚΠΑ και του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού. Η ίδρυση του Εράνου έγινε με σκοπό την εκπόνηση ενός «προγράμματος περίθαλψης με άμεσον προτίμησιν την προστασία και την ανακούφιση των γερόντων, των ασθενών και των παιδιών ηλικίας κάτω των δεκαέξι χρόνων» (Βερβενιώτη, 2005). Από τα κατοπινά γεγονότα, συμπεραίνεται ότι δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά. Αναφορικά με την επιλογή της συγκεκριμένης δράσης του Εράνου, αυτή μόνο τυχαία δεν ήταν και επιλέχθηκε λόγω της πληθώρας των θέσεων ισχύος του Δ.Σ.Ε. σε αυτό το σημείο της χώρας καθώς επίσης και της ιδιαίτερης εθνικής σύστασης του εκεί πληθυσμού. Η κυβέρνηση θα ενίσχυε κατά αυτόν τον τρόπο τις θέσεις της στα σημεία όπου κυριαρχούσε ο Δ.Σ.Ε.

Η λειτουργία του Εράνου μπορεί να επικεντρωνόταν στις βόρειες περιοχές αλλά επιτροπές είχαν ιδρυθεί σε όλες τις επαρχιακές πόλεις με την συμμετοχή ντόπιων στελεχών της εκπαίδευσης, της Εκκλησίας και της οικονομίας, π.χ. τράπεζες (Βερβενιώτη, 2009:87). Ο Έρανος, επίσης, εκπροσωπούμενος από τις Εντεταλμένες Κυρίες κατάφερε και έφερε το θέμα των παιδιών στα διεθνή φόρα, με συνεχόμενες παράλληλα καταγγελίες στον Ο.Η.Ε. Έως το 1947 οι μετακινήσεις των παιδιών θεωρούνταν τμήμα των μετακινήσεων του γενικού πληθυσμού που επλήγη από τον Εμφύλιο (ανταρτόπληκτοι). Στις 27 Φεβρουαρίου 1948 όμως η ελληνική κυβέρνηση

κάνει επίσημη καταγγελία στον U.N.S.C.O.B. για αρπαγή παιδιών σε ανατολικές χώρες (Baerentzen, 2002).

Στο αντίθετο άκρο και υπέρ των αριστερών δρούσε στο εξωτερικό (Λονδίνο) η «Λίγκα για την Δημοκρατία στην Ελλάδα» η οποία ιδρύθηκε το 1945 και έπαψε τη λειτουργία της το 1975 (Βερβενιώτη & Παπαδοπούλου, 2000). Σκοπός της ήταν να επηρεάσει τη βρετανική κοινή γνώμη δίνοντας πληροφορίες για την κατάσταση στην Ελλάδα στοχεύοντας στην αλλαγή της βρετανικής πολιτικής στον ελλαδικό χώρο. Τα αιτήματά της κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα με εκείνα του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ και, σε γενικές γραμμές, σχετίζονταν με την παροχή αμνηστίας και πολιτικών ελευθεριών καθώς και την τιμωρία των δωσιλόγων. Σε σχέση με το ζήτημα των παιδιών, η δράση της Λίγκας θα μπορούσε να διαχωριστεί σε δύο κατηγορίες, την προνοιακή και την πολιτική. Όντας αρωγός των παιδιών, η Λίγκα συνεργαζόταν με τα τοπικά τμήματα του Ερυθρού Σταυρού για να αποστείλει υλική βοήθεια στα παιδιά των που είχαν σταλεί στις ανατολικές χώρες. Αναφορικά με την πολιτική της δράση, η Λίγκα εξέδιδε εφημερίδα («Greek news. The journal for democracy in Greece, *Ελληνικά νέα. Η εφημερίδα για την δημοκρατία στην Ελλάδα*») από το 1946, στην οποία παρουσιάζονταν τα επιχειρήματα της Προσωρινής Κυβέρνησης σχετικά με τα παιδιά, την ίδια περίοδο που σε άλλες βρετανικές εφημερίδες έκαναν λόγο για αρπαγή των παιδιών. Επιπλέον δημοσιεύονταν φωτογραφίες των παιδιών στις οποίες διαφαινόταν η ελληνικότητα και η καθαριότητα που χαρακτήριζαν τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών αναιρώντας το βασικό επιχείρημα της κυβέρνησης για αποεθνικοποίησή τους ενώ στις ομιλίες που οργανώνονταν για την Ελλάδα προβάλλονταν φιλμ μικρής διάρκειας για τα Ελληνόπουλα της Τσεχοσλοβακίας¹⁴.

Όμως ο αριστερός λόγος ήταν σαφώς πιο αδύναμος στο εξωτερικό και εξ αιτίας αυτής της έλλειψης κύρους, η επίσημη κυβέρνηση πέτυχε

¹⁴ Βλ. Βερβενιώτη & Παπαδοπούλου, 2000

περισσότερα όσον αφορά την προβολή του θέματος των παιδιών στο εξωτερικό. Δείκτης αυτής της υπερίσχυσης είναι η επικοινωνία μέσω επιστολών της Βασίλισσας Φρειδερίκης με τον George Marshall, τον υπουργό εξωτερικών των Η.Π.Α., στις οποίες η Βασίλισσα ζητάει τη βοήθεια των Αμερικανών όχι μόνο για την γενική εμφύλια σύρραξη αλλά και για το θέμα των *απαχθέντων* από τους κομμουνιστές παιδιών¹⁵. Επιπλέον οι Εντεταλμένες Κυρίες είχαν οργανώσει σειρά εκδηλώσεων για να δημοσιοποιήσουν το θέμα της «απαγωγής» των παιδιών. Η Βερβενιώτη (2009:83-101) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τον Μάρτιο του 1948 εστάλη σε γυναικείες οργανώσεις του εξωτερικού ενυπόγραφη διαμαρτυρία για το ζήτημα των παιδιών. Οι αντίστοιχες εγχώριες γυναικείες οργανώσεις διαμαρτυρήθηκαν στην Ελεονώρα Ρούζβελτ, πρόεδρο της Επιτροπής των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, καταγγέλλοντας ότι νέα κορίτσια υφίστανται απαγωγή και βιασμούς ενώ η ίδια η Λίνα Τσαλδάρη συμμετείχε, τον Αύγουστο του 1948, σε ένα διεθνές συνέδριο για τα παιδιά και στη Διεθνή Διάσκεψη των Ερυθρών Σταυρών στην Στοκχόλμη, από τα οποία εκδόθηκαν ψηφίσματα υπέρ της επιστροφής των παιδιών στην Ελλάδα. Κατά αυτόν τον τρόπο ασκήθηκε πρόσθετη πίεση στον Ο.Η.Ε. για να ασχοληθεί πιο ενεργά με τον θέμα.

Παράλληλα, τον Μάρτιο του 1948, λήφθηκε η οριστική απόφαση ίδρυσης παιδοπόλεων και ιδρύθηκε η Επιτροπή Περίθαλψης Απειλούμενων Παιδιών. Τα παιδιά συγκεντρώνονταν από τις περιοχές δράσης του ΔΣΕ και από εκεί κατανέμονταν στις παιδοπόλεις (Βερβενιώτη, 2005). Από την άλλη πλευρά, η Προσωρινή Κυβέρνηση επισημοποίησε το πρόγραμμα αποστολής παιδιών προς τις Λαϊκές Δημοκρατίες, εκδίδοντας ανακοίνωση με τίτλο « Για να σωθούν από τη λύσσα των μοναρχοφασιστών τα παιδάκια» η οποία δημοσιεύτηκε και στην εφημερίδα 'Εξόρμηση' συνοδευόμενη από άρθρο με γονείς και παιδιά που ενθαρρύνουν την κίνηση αυτή (Βερβενιώτη, 2009) ενώ ιδρύθηκε και η Επιτροπή Βοήθειας στο Παιδί (Ε.Β.Ο.Π.) έργο της

¹⁵ Βλ. Queen Frederica, Measure of Understanding

οποίας ήταν η εποπτεία και η οργάνωση της πραγματοποίησης της αποστολής των παιδιών στο εξωτερικό. Καθήκοντα πρώτου προέδρου της Ε.Β.Ο.Π. ανέλαβε ο Πέτρος Κόκκαλης, υπουργός παιδείας της Προσωρινής Κυβέρνησης (Μητσόπουλος, 1979:51).

Σε διεθνές επίπεδο, μετά την επίσημη καταγγελία της Αθήνας στην U.N.S.C.O.B., η επιτροπή εξέτασε το ζήτημα και τον Νοέμβριο εκδόθηκε από την Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. το 1^ο ομόφωνο σχετικό ψήφισμα το οποίο ζητούσε την επιστροφή των παιδιών στην Ελλάδα με προϋπόθεση την επιθυμία των ίδιων ή των γονιών τους. Η εφαρμογή του ψηφίσματος θα γινόταν μέσω της σύνταξης καταστάσεων με τα ονόματα των παιδιών που βρίσκονταν στο εξωτερικό από τις τοπικές οργανώσεις του Ερυθρού Σταυρού σε συνεργασία με τον Διεθνή Ερυθρό Σταυρό (Βερβενιώτη, 2009). Βοηθητικά έφτασε στην Ελλάδα μια αποστολή, στόχος της οποίας ήταν να οργανώσει την επιστροφή των παιδιών και να καταστήσει δυνατή την επικοινωνία μεταξύ Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, κυβέρνησης και παλατιού. Ταυτόχρονα, άλλες αποστολές επισκέφθηκαν τις Λαϊκές Δημοκρατίες των Βαλκανίων με σκοπό την καταγραφή των Ελληνόπουλων που βρίσκονταν εκεί. Εάν εξετάσουμε την στάση κάθε χώρας ξεχωριστά απέναντι σε αυτή την καταγραφή του αριθμού των παιδιών, καμιά χώρα δεν την αποδέχθηκε εκτός από τη Γιουγκοσλαβία που δέχθηκε μεν να παραχωρήσει στοιχεία για τις μετακινήσεις 13.500 παιδιών αλλά αρνήθηκε να δώσει τα ονόματα των παιδιών για πολιτικούς λόγους, για να μην χρησιμοποιηθούν εναντίον των γονιών (Βερβενιώτη, 2009). Γενικότερα, υπήρχε ένα κλίμα καχυποψίας προς το έργο του Ο.Η.Ε. και του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού και τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα αξιοποιηθεί.

2.4 Οι συνθήκες ζωής των παιδιών

Η ζωή των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες

Μετά την δύσκολη μετάβαση και άφιξη των παιδιών στις σοσιαλιστικές χώρες, διέμεναν σε οργανωμένους παιδικούς σταθμούς και σπίτια, τη διοίκηση των οποίων διαχειρίζονταν οι τοπικές οργανώσεις του Ερυθρού Σταυρού και στις οποίες συμμετείχαν και Έλληνες αντιπρόσωποι. Στους παιδικούς σταθμούς στεγάζονταν κάθε είδους υπηρεσίες (εφοδιασμού, υγειονομικές, καθαριότητας και ιατρεία) καθώς και νηπιαγωγεία, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, και δημοτικά σχολεία. Πρωταρχικό μέλημα των κομμουνιστικών αρχών ήταν η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών και η ανατροφή τους με επίκεντρο την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα.

Η εκπαίδευσή των παιδιών βασίστηκε σε ορισμένους γενικούς πυλώνες, διαμορφωμένους από την Ελληνική Επιτροπή Εκπαίδευσης και μετέπειτα προσαρμοσμένους σε κάθε περιοχή, ανάλογα με τις εγχώριες συνεργασίες. Την πρώτη περίοδο της μετάβασης των παιδιών στο εξωτερικό η γενική αγωγή αποτελούσε μέλημα της εκάστοτε χώρας και η παροχή ελληνικής μόρφωσης και παιδείας της κεντρικής καθοδήγησης και των προσφυγικών οργανώσεων (Μητσόπουλος, 1979: 60). Σε γενικές γραμμές, το πρόγραμμα που ακολουθούσαν τα παιδιά ήταν παρόμοιο μεταξύ των παιδικών σταθμών στις Λαϊκές Δημοκρατίες (Kralova & Τσίβος, 2015: 121).

Αρχικά δόθηκε βαρύτητα στην επιδίωξη η εκπαίδευση των παιδιών να είναι ελληνόγλωσση και τα μαθήματα να γίνονται από Έλληνες, πολιτικούς πρόσφυγες κυρίως. Ωστόσο, όταν η παραμονή στο εξωτερικό κρίθηκε μόνιμη, ιδιαίτερα μετά την ήττα των αριστερών στον Εμφύλιο, το ενδιαφέρον και η μόρφωση των παιδιών εστιάστηκε στην εκμάθηση της ντόπιας γλώσσας προκειμένου η μελλοντική ενσωμάτωση των παιδιών, ως

ενήλικες, στις τοπικές κοινωνίες να είναι ευκολότερη. Έτσι, καθιερώθηκαν αναλυτικά προγράμματα με βασική γλώσσα παράδοσης την εκάστοτε γλώσσα των χωρών υποδοχής και σε αυτά ενσωματώθηκε και η ελληνική εκπαίδευση. Αυτή στόχευε στην ανάπτυξη και διατήρηση του ελληνικού στοιχείου των παιδιών· αποτελούνταν από τέσσερα μαθήματα που διδάσκονταν σε όλες τις τάξεις του βασικού σχολείου, την Ελληνική Γλώσσα, Ελληνική Λογοτεχνία, Ελληνική Ιστορία και Γεωγραφία της Ελλάδας. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ελληνική παιδεία και αγωγή των παιδιών εξακολουθούσε και θα συνέχιζε να επαφίεται στο προσωπικό ενδιαφέρον των προσφύγων καθώς δεν κρίθηκε υποχρεωτική από το κάθε κράτος υποδοχής, παρά μόνο στην περίπτωση της Τασκένδης της Σοβιετικής Ένωσης (Μητσόπουλος, 1979:79).



Εικόνα 2: Τα βιβλία των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες

Το προσωπικό των παιδικών σταθμών ήταν -στην πλειοψηφία του- Έλληνες και οι θέσεις εργασίας που συνήθως κατελάμβαναν ήταν εκείνες των παιδονόμων, των δασκάλων και γενικά όσες αφορούσαν την επίβλεψη

και την περιποίηση των παιδιών. Από τις καταγραφές του Μητσόπουλου (1979:58-59) διαφαίνεται η προσπάθεια δημιουργίας ενός ‘οικογενειακού’ κλίματος σε όσες εγκαταστάσεις απουσίαζαν οι γονείς των παιδιών, είτε αυτοί είχαν εγκατασταθεί σε άλλες χώρες είτε βρίσκονταν στην Ελλάδα και πολεμούσαν. Αυτό επιτεύχθηκε με την παραμονή, στους παιδικούς σταθμούς, της ‘μάννας’ και παράλληλα συνοδού των παιδιών στο ταξίδι προς τις Λαϊκές Δημοκρατίες και επιπρόσθετα, την διατήρηση της ίδιας ομάδας παιδιών που μαζί ξεκίνησαν από την Ελλάδα. Για συναισθηματικούς λόγους, οι παράγοντες αυτοί δημιουργούσαν για τα παιδιά ένα αίσθημα ασφάλειας και όσο το δυνατό λιγότερης νοσταλγίας για την πατρίδα και την πραγματική τους οικογένεια.

Βουλγαρία

Η Λαγάνη (1996), με βάση στοιχεία του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, ανάγει τον αριθμό των, ευρισκόμενων στην Βουλγαρία παιδιών, σε 2.660, στις αρχές του 1950. Ο αριθμός αυτός είναι από τους μικρότερους, συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Σύμφωνα με τις εκθέσεις της αποστολής του Ο.Η.Ε. στην Βουλγαρία, τους πρώτους μήνες του 1949, οι συνθήκες διαβίωσης των παιδιών εκεί ήταν καλές (Βερβενιώτη, 2009). Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από επίσημα έγγραφα των βουλγάρικων αρχείων (Κόντης & Σφέτας, 2006). Πιο συγκεκριμένα, στο υπ’ αριθμόν 91 έγγραφο, το οποίο έχει συνταχθεί τον Απρίλιο του 1948, αναφέρεται ότι έχουν φτάσει 1098 παιδιά, ηλικίας 9-15 ετών, με καλή όψη και υγιή. Ωστόσο υποδεικνύεται έλλειψη υλικής υποδομής σε κρεβάτια, σεντόνια, μαξιλάρια και ρουχισμό αλλά και έλλειψη χώρου υποδοχής. Για το λόγο αυτό προτείνεται να δοθούν κάποια θέρετρα για την στέγαση των παιδιών και τα Υπουργεία Άμυνας και Εσωτερικών να συντονιστούν για την κάλυψη των υλικών αναγκών.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών, γενική θέση η οποία και πραγματοποιήθηκε στις περισσότερες των περιπτώσεων, ήταν τα παιδιά να λάβουν ελληνόφωνη εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία. Ακολουθώντας αυτή την άποψη, οι δάσκαλοι ήταν Έλληνες πρόσφυγες, όπου αυτό ήταν δυνατό. Το βουλγάριο Υπουργείο Παιδείας ήταν διατεθειμένο να παρέχει δασκάλους για να μάθουν τα παιδιά και βουλγαρικά ενώ πολλές οικογένειες είχαν εκδηλώσει ενδιαφέρον να αναλάβουν την φροντίδα των παιδιών, αλλά η επιθυμία της ελληνικής πλευράς ήταν η διαπαιδαγώγηση των παιδιών να είναι ελληνική (Κόντης & Σφέτας, 2006). Όπως όμως και στις υπόλοιπες χώρες, η ελληνική εκπαίδευση παρεχόταν προσθετικά στην εκπαίδευση της κάθε χώρας. Στην περίπτωση της Βουλγαρίας, τα ελληνικά μαθήματα διδάσκονταν 4 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη (Μητσόπουλος, 1979:77).



Εικόνα 3: 1948, Παιδικός σταθμός στο Κάρλοβο Βουλγαρίας

Γιουγκοσλαβία

Η Γιουγκοσλαβία ήταν η πρώτη χώρα που δέχτηκε παιδιά, καθώς εκεί υπήρχε το ήδη διαμορφωμένο από το 1945 στρατόπεδο του Μπούλκες, σχεδιασμένο για να φιλοξενήσει πολιτικούς πρόσφυγες και κατανεμήθηκαν σε ολόκληρη την χώρα, στην Κροατία και στην Σλοβενία δηλαδή. Λόγω των

υποδομών αλλά και της μεγάλης έκτασής της, υποδέχθηκε τα περισσότερα παιδιά, χωρίς όμως να είναι σαφής ο ακριβής αριθμός. Οι αριθμοί διαφέρουν ανάλογα με την πηγή από την οποία προέρχονται. Ο Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός έχει καταγράψει 11.600 παιδιά στη χώρα ενώ το αντίστοιχο παράρτημα της Γιουγκοσλαβίας παρουσιάζει μειωμένο τον αριθμό αυτό, στα 9.506 παιδιά (Λαγάνη, 1996). Σε γενικές γραμμές, 8 στα 9 παιδιά είχαν μεταβεί και ζούσαν στη χώρα υποδοχής μαζί με τις οικογένειές τους. Τα υπόλοιπα είτε βρίσκονταν τα ίδια στην Γιουγκοσλαβία και οι γονείς τους σε άλλη χώρα είτε ίσχυε το αντίστροφο¹⁶. Εκτός όμως από τα παιδιά που παρέμεναν μόνιμα στη χώρα, η Γιουγκοσλαβία αποτέλεσε σταθμό μετεπιβίβασης των παιδιών προς άλλες χώρες, όπως η Τσεχοσλοβακία, η Ουγγαρία, η Ρουμανία και η Πολωνία. Από την έναρξη του προγράμματος έως και τον Σεπτέμβριο του 1949, υπολογίζεται ότι πέρασαν από την χώρα 14.028 παιδιά (Ristovic, 2008:32).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης του Ο.Η.Ε. οι συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής των παιδιών ήταν αρκετά ικανοποιητικές έως εξαιρετικές (Βερβενιώτη, 2009) παρότι κατά την άφιξη των πρώτων παιδιών είχαν υπάρξει σοβαρά προβλήματα και ελλείψεις τόσο σε έμπυχο όσο και σε υλικό δυναμικό για την στελέχωση τόσο μεγάλων μονάδων (Ristovic, 2008:43). Με την άφιξη των παιδιών στα κέντρα υποδοχής, πραγματοποιούνταν γενικές εξετάσεις και τσεκ απ. Τα περισσότερα παιδιά ήταν εξαντλημένα και υποσιτισμένα λόγω του ταξιδιού αλλά και της ψυχολογικής κόπωσης (Ristovic, 2008:65). Υπήρξαν, ωστόσο, και αναφορές προς τον Γιουγκοσλάβικο Ερυθρό Σταυρό για πολύ κακές συνθήκες διαβίωσης σε ορισμένα κέντρα και σπίτια, συνθήκες που αντανάκλυσαν το γενικό βιοτικό επίπεδο στη Γιουγκοσλαβία εκείνης της περιόδου. Ενδεικτικά, παρατίθεται απόσπασμα από την αναφορά που προέκυψε της επιθεώρησης του Οικοτροφείου των Ελλήνων Νέων Σπουδαστών Οικονομίας του Нови

¹⁶ Για την αναλυτική περιγραφή του αριθμού των παιδιών στην Γιουγκοσλαβία, βλ. Λαγάνη, 1996: 60-61

Sad (30 Μαρτίου 1949):«... τα κρεβάτια τα έστρωναν τα ίδια τα παιδιά αλλά φαίνονταν χάλια, τα εσώρουχά τους ήταν πάρα πολύ βρώμικα, αφού δεν τα είχαν αλλάξει από τότε που έφτασαν, δεν είχαν άλλη αλλαξιά ρούχα, τα κρεβάτια ήταν μικρά για τα ενήλικα αγόρια... οι διευθυντές προσπάθησαν να προμηθευτούν πράγματα για το σπίτι αλλά ούτε η Επιτροπή της Πόλης, ούτε η Επιτροπή της Αυτόνομης Λαϊκής Επαρχίας βοήθησε, με τη δικαιολογία ότι δεν μπορούν να πάρουν απ' τις περιορισμένες προμήθειες ή από τις κατανεμηθείσες μερίδες, επειδή αυτές ήταν οι διαταγές που είχαν λάβει»¹⁷



Εικόνα 4: Νοέμβριος 1948, μπροστά από το σπίτι στην Κρικβένιτσα

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης στην Γιουγκοσλαβία και ό, τι σχετίζεται με το θέμα της γλώσσας όποιες αλλαγές επιχειρήθηκαν, ιδιαίτερα μετά την ρήξη του Τίτο με τον Στάλιν, δεν κύλησαν ομαλά. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπ' όψη δύο γεγονότα: πρώτον, την αποπομπή του Τίτο από την Κόμινφορμ και την παύση, συνεπώς, όσων Ελλήνων δασκάλων ήταν προσκολλημένοι σε αυτή (κατά τους Γιουγκοσλάβους, η πλειοψηφία τους) (Λαγάνη, 1996). Δεύτερον, η ιδεολογική σύγκρουση ανάμεσα σε

¹⁷ Όπως αναφέρεται στο: Ristic, 2008:74-75

Έλληνες και Γιουγκοσλάβους δασκάλους με αφορμή τις αποφάσεις της Κόμινφορμ και την μετέπειτα αποπομπή αρκετών Ελλήνων δασκάλων με κατηγορία, ενδεικτικά, την οργάνωση αγώνα κατά των γιουγκοσλαβικών αρχών (Ristovic, 2008:91). Οι αποφάσεις αυτές είχαν διαταράξει την διαβίωση των παιδιών εκεί και προκάλεσαν τριβή μεταξύ της Γιουγκοσλαβίας και του Ο.Η.Ε, το 1951, που εκφράστηκε με τις συνεχείς καταγγελίες παιδιών για την διακοπή της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αλλά και τις συνέπειες που αντιμετώπισαν τα παιδιά για τα παράπονα αυτά.

«Το απόγευμα έφεραν την αστυνομία. Πατέρα, δεν μπορώ να περιγράψω πόσοι ήταν οι αστυνομικοί. Εμείς ήμασταν 58.Μας μάζεψαν σε μια γωνία και άρχισαν να μας κτυπούν, έσπασαν χέρια, άνοιξαν κεφάλια, μελάνιασαν πόδια και μας έβαλαν σ' ένα αυτοκίνητο παρά το κλάμα μας γιατί δε θέλαμε να αποχωριστούμε...»¹⁸. Η προαναφερθείσα μαρτυρία αναδεικνύει την περίοδο μετά την ρήξη του Τίτο με τον Στάλιν και τις εμπειρίες των παιδιών, τα μεγαλύτερα εκ των οποίων αποχωρίστηκαν με τη βία από τα μικρότερα για να μην τα επηρεάζουν κατά των αρχών.

Τσεχοσλοβακία

Στην Τσεχοσλοβακία, ήδη με την έναρξη του Εμφυλίου, είχε ιδρυθεί Τσεχοσλοβακικοελληνικός Σύνδεσμος που οργάνωνε την υποστήριξη των Ελλήνων αριστερών και επωμίστηκε, μετέπειτα, την υποδοχή των πρώτων Ελληνόπουλων σε συνεργασία με άλλες τοπικές οργανώσεις, έως την διάλυσή του το 1951 (Kralova & Τσίβος, 2015:117). Κατόπιν την μέριμνα για τα Ελληνόπουλα ανέλαβε ο τοπικός Ερυθρός Σταυρός και το τσεχοσλοβάκικο Υπουργείο Παιδείας. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που έφτασαν στην χώρα ήταν 3.875 και ο πρώτος σταθμός τους στο τσεχοσλοβακικό έδαφος ήταν το στρατόπεδο του Μικούλοφ όπου περνούσαν

¹⁸ Μαρτυρία της Σουλτάνας Φωτιάδου, για γεγονότα που έζησε στο Sent Vid, όπως αυτή αναφέρεται στο: Λαγάνη, 1996:77.

από ιατρικές εξετάσεις και τους δίνονταν καινούρια ρούχα. Από εκεί, τα παιδιά οδηγούνταν σε παιδικούς σταθμούς, όπως αυτοί είχαν διαμορφωθεί σε κάθε χώρα υποδοχής (Kralova & Τσίβος, 2015:130-131). Η Τσεχοσλοβακία, συγκεκριμένα, απαριθμούσε 50 σταθμούς που στεγάζονταν σε δημευμένες περιούσιες ευγενών και πλουσίων ή κατασκηνώσεις. Οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονταν επαρκώς στις περισσότερες δομές και με την συμπλήρωση 15 χρόνων, τα παιδιά είτε έπρεπε να επανενωθούν με τις οικογένειες τους είτε να μετακινηθούν σε άλλες εκπαιδευτικές δομές για να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς ακολουθούσε ‘στρατιωτική’ πειθαρχία¹⁹ που περιελάμβανε πρωινό εγερτήριο που συνοδευόταν με μουσική και γυμναστική. Ακολουθούσε το σχολείο και τις απογευματινές ώρες τα παιδιά μπορούσαν να δραστηριοποιηθούν ασχολούμενοι είτε με αθλητικές δραστηριότητες είτε με τη συμμετοχή τους σε διάφορους ομίλους. Όσον αφορά την ιδεολογική καθοδήγηση, αυτή ήταν εντονότερη τα πρώτα χρόνια της προσφυγιάς των παιδιών και πριν την λήξη του πολέμου. Η εκπαίδευση των παιδιών περιείχε την εκμάθηση κειμένων με σοσιαλιστικό περιεχόμενο, επαναστατικών τραγουδιών ενώ δεν παραλειπόταν ο εορτασμός επετείων με ανάλογο χαρακτήρα, όπως η Οκτωβριανή Επανάσταση.

Από το 1950 τα παιδιά διδάσκονταν ελληνικά και παράλληλα τσέχικα μέσα στους παιδικούς σταθμούς. Αξιοσημείωτη είναι και η εκμάθηση της Μακεδονικής για τα Σλαβομακεδονόπουλα. Μετά το πέρασμα των Ελλήνων μαθητών στα τσέχικα σχολεία, οι ώρες που διατίθεντο για τα ελληνικά μέσα στην εβδομάδα ήταν 6, για την Α’ τάξη, και 3, για όλες τις υπόλοιπες. Το

¹⁹ Με βάση τις μαρτυρίες και τα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί και αναφέρονται στο: Kralova, K. & Τσίβος Κ. (επιμ.) (2015). Στέγνωσαν τα δάκρυα μας, Έλληνες πρόσφυγες στην Τσεχοσλοβακία. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια (σελ.144-154)

1962 άλλαξε η προηγούμενη διάταξη και καθιερώθηκαν 4 ώρες την εβδομάδα για όλες τις τάξεις (Μητσόπουλος, 1979:76) επακόλουθο, όπως φαίνεται, της κατάργησης των παιδικών σταθμών το 1962 (Kralova & Τσίβος, 2015:136). Στην μείωση της εκμάθησης των ελληνικών είχε λειτουργήσει επικουρικά και η απόφαση που πάρθηκε το σχολικό έτος 1951-1952 και αφορούσε την εξ' ολοκλήρου φοίτηση των Ελλήνων στα τσέχικα σχολεία.

Ρουμανία

Σχετικά με την ελληνόφωνη εκπαίδευση των παιδιών, προσφέρονταν 6 ώρες την εβδομάδα για όλες τις τάξεις (Μητσόπουλος, 1979:76).



Εικόνα 5:1948, Παιδικός σταθμός στο Καλλιμανέστι Ρουμανίας

Η ζωή των παιδιών στις παιδόπολεις του Εράνου

Το πρόγραμμα μετακινήσεων παιδιών προς τις παιδόπολεις βρισκόταν υπό την αιγίδα του Εράνου και έφερε το στίγμα της Βασίλισσας Φρειδερίκης. Παρ' όλο τον σχηματισμό και άλλων επιτροπών από την κυβέρνηση

(Συντονιστική Επιτροπή Περιθάλψεως Απειλούμενων Παιδιών, Ειδική Υπηρεσία Περιθάλψεως Ελληνοπαίδων), πίσω από το έργο και την οργάνωση των παιδοπόλεων βρισκόταν ο Έρανος (Βερβενιώτη, 2005). Ο όρος ‘παιδοφύλαγμα’ επικράτησε για να περιγράψει την δράση και ίσως και τα κίνητρα της λειτουργίας παιδοπόλεων, σε αντιπαράβολή με τον κυρίαρχο όρο ‘παιδομάζωμα’ για το αντίστοιχο πρόγραμμα των αριστερών. Οι παιδόπολεις ξεκίνησαν την λειτουργία τους με στόχο την προστασία και την στέγαση ορφανών και εγκαταλελειμμένων παιδιών, ηλικίας 4 έως 16 ετών.

Οι γονείς πολλών από αυτά, βρίσκονταν είτε στην φυλακή είτε στην εξορία κατηγορούμενοι για τα πολιτικά τους φρονήματα. Ωστόσο υπήρξαν γονείς που με την θέλησή τους, επεδίωξαν να στείλουν τα παιδιά τους σε παιδοπόλεις με σκοπό τη διάσωσή τους από τους αντάρτες και τις δυσχερείς συνέπειες του Εμφυλίου, εκπληρώνοντας έτσι στην πραγματικότητα τον λόγο ίδρυσης των παιδοπόλεων, τη διάσωση, δηλαδή, των ανταρτόπληκτων παιδιών (Van Boeschoten & Danforth, 2015:130). Όμως λόγω των ιδιαίτερων ιστορικών συνθηκών αλλά και των προσωπικών βιωμάτων των ανθρώπων εκείνης της εποχής, υπάρχουν γενικά παραδεκτές ‘ερμηνείες’ οι οποίες όμως συνεχώς επαναπροσδιορίζονται. Εξάλλου αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολη η ακριβής ομαδοποίηση των μαρτυριών και η μετέπειτα εξαγωγή καθοριστικών συμπερασμάτων με βάση αυτές. Πρόκειται για ανθρώπινες ιστορίες ζωής με την καθεμιά από αυτές να χαρακτηρίζεται από διαφορετικά στοιχεία. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω αποσπάσματα μαρτυριών παιδιών των παιδοπόλεων σε σχέση με το πώς κατέληξαν στις δομές αυτές.

«Ήμουν στο σπίτι όταν ήρθαν να με πάρουν. Μίλησαν στους γονείς μου: Απομακρύνουμε τα παιδί. Είναι για το καλό τους. Θα πάνε σχολείο, θα είναι

ασφαλή. Αλλά η αλήθεια είναι ότι μας έπαιρναν με το ζόρι. Οι γονείς μου δεν μπορούσαν να το καταλάβουν»²⁰

«Μια οικογένεια που ήταν με τους αντάρτες αφήκαν την κόρη τους άρρωστη σε ένα ψηλό κρεβάτι, την θυμάμαι σαν τώρα. Δεν μπορούσαν να παν να την κοιτάζουν, γιατί φοβούνταν να μην τ'ς πιάσουν ο στρατός.(...) Τόσο φανατισμό είχαν οι κομμουνισταί»²¹. Οι γονείς της Ευτέρπης κατάφεραν να τη στείλουν σε παιδόπολη που είχε ανοίξει η Βασίλισσα Φρειδερίκη στην Κόνιτσα.

Έως το 1947 είχαν ιδρυθεί 7 παιδοπόλεις και μέχρι το τέλος του Εμφυλίου είχαν αυξηθεί στις 53, εκ των οποίων κάποιες συνέχισαν την λειτουργία και αργότερα. Αναλυτικά, παιδοπόλεις ιδρύθηκαν στις παρακάτω τοποθεσίες (Βερβενιώτη, 2009:213):

Αριθμός Ιδρυμάτων	Τοποθεσία
23	Αθήνα
12	Θεσσαλονίκη
3	Ρόδος, Ιωάννινα
2	Σύρος, Λαμία
1	Καβάλα, Αγρίνιο, Βόλος, Λάρισα, Πάτρα, Τήνος, Μυτιλήνη, Κέρκυρα

²⁰ Μαρτυρία του Τραιάν Δημητρίου, από ένα σλαβόφωνο χωριό της Φλώρινας, όπως αυτή αναφέρεται στο: Van Boeschoten & Danforth, 2015:249

²¹ Μαρτυρία της Ευτέρπης Τσίου, από την Λυκορράχη, όπως αυτή αναφέρεται στο: Van Boeschoten & Danforth, 2015:254.

Ο ακριβής αριθμός των παιδιών που διέμειναν στις παιδοπόλεις είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Σύμφωνα με τον απολογισμό του Εράνου την τριετία 1947-1949, μπήκαν στις παιδοπόλεις 18.000 παιδιά, εκτός από άλλα παιδιά των οποίων το συσσίτιο και την εκπαίδευση παρείχε ο Έρανος και αυξάνουν τον αριθμό των ωφελούμενων παιδιών στα 65.000. Βασιζόμενοι σε άλλες πηγές, τα παιδιά των παιδοπόλεων ανέρχονται στα 13.000 με 14.000.

Σύμφωνα με τους Δαλιάνη και Mazower (2004), η ζωή στις παιδοπόλεις ακολουθούσε μια στρατιωτικοποιημένη μορφή αφού και η διοίκηση είχε ανατεθεί σε πρώην στρατιωτικούς. Οι συνθήκες αυτές αντανακλώνται σε όλο το φάσμα της ζωής των παιδιών που ζούσαν σε αποκλεισμένους χώρους, προστατευμένους από συρματοπλέγματα, υπόκειντο σε λογοκρισία της αλληλογραφίας τους και έκαναν περιπάτους σε παράταξη. Η καθημερινή διαβίωση των παιδιών ξεκινούσε και ολοκληρωνόταν με την έπαρση και υποστολή της ελληνικής σημαίας που συνοδευόταν με τον εθνικό ύμνο (Van Boeschoten & Danforth, 2015:134). Επιπλέον κάθε πρωί τα παιδιά έλεγαν προσευχή και ακολούθως πήγαιναν στο σχολείο.

«Δεν έπανε όμως να είναι ένα στρατόπεδο. Ομαδάρχισες, διευθύντριες, υποδιευθύντριες, όλοι οργανωμένοι, πώς να σας πω τώρα σαν στρατόπεδο. Δεν μπορούσες να κάνεις κάτι μόνος σου.»²²

Η εκπαίδευση δεν ξέφευγε από το παραπάνω μοτίβο και εναρμονίστηκε με αυστηρές αρχές οι οποίες όμως δεν ήταν ίδιες για όλες τις περιοχές και μεταβάλλονταν από τόπο σε τόπο. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τάξεις ανάλογα με το ήδη υπάρχον μορφωτικό τους επίπεδο.

²² Μαρτυρία του Κώστα Θάνου από το Γρεβενίτι, όπως αυτή αναφέρεται στο: Van Boeschoten & Danforth, 2015:266.



Εικόνα 6:1948, Τάξη στην Παιδόπολη ‘Άγιος Αλέξανδρος’ Ζηρού

Στις περισσότερες των περιπτώσεων των παιδοπόλεων γινόταν προσπάθεια κατήχησης, ειδικά στα παιδιά που προέρχονταν από αριστερή οικογένεια, με σκοπό την αποβολή αυτών των πεποιθήσεων και την ενδυνάμωση της λατρείας προς το πρόσωπο της Βασίλισσας, που απεικονιζόταν στην κοινή συνείδηση ως η σωτήρας των παιδιών και η ‘Μητέρα όλων των Ελλήνων’²³. Το σχήμα αυτό, υπό το όνομα ‘μοναρχικός πατερναλισμός’, δεν παρουσίασε ιδιαίτερη απήχηση στα παιδιά λόγω της συνοδευόμενης εξουσίας που τους ασκήθηκε προκειμένου να το ακολουθήσουν. Ειδικότερα και για ορισμένα από αυτά, η επανασύνδεση με τις οικογένειες τους λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας αλλά και δύναμη μεταβολής για όσα είχαν διδαχθεί το διάστημα της παραμονής τους στις παιδοπόλεις. Η διάσταση αυτή αναφορικά με την προπαγάνδα μέσα στις παιδοπόλεις, επιβεβαιώνεται και από την παρακάτω μαρτυρία:

«Είναι ψέματα ότι μας έκαναν προπαγάνδα. Δεν μας έκανε κανένας προπαγάνδα. Ναι μεν υπήρχε κάποια επιφανειακή κατήχηση... Είχαν υποχρέωση οι άνθρωποι κάτι να πούνε. Εντάξει η ‘Φρειδερίκη η μάνα μας’ μας λέγανε. Το αποδεχόμασταν.(...) Μπορούσε βέβαια να ήταν καλύτερο. Δεν

²³ Περισσότερα για τη σχέση Φρειδερίκης-παιδιών, βλ. παραπάνω.

μας έγινε όμως διαβρωτική προπαγάνδα, τα συνθήματα έτσι επιφανειακά περνούσαν και δεν μας ακούμπησαν ούτε τότε και ύστερα».²⁴



Εικόνα 7: Παιδόπολη 'Άγιος Αλέξανδρος' Ζηρού, Στιγμιότυπο από τις συχνές επισκέψεις που πραγματοποιούσε η Βασίλισσα Φρειδερίκη στις παιδοπόλεις. Πίσω και δεξιά διακρίνεται η Α. Μελά

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το τοπίο σχετικά με τα κίνητρα για τα οποία πραγματοποιήθηκαν τόσο μαζικές μετακινήσεις παιδιών, είναι θολό. Την άποψη των αριστερών σχετικά με τις μετακινήσεις των παιδιών εξαιτίας των σκληρών πολεμικών τακτικών της κυβέρνησης ενισχύει η παρακάτω μαρτυρία: «Εγκατέλειψα το χωριό μαζί με 14 παιδιά επειδή οι 'μοναρχοφασίστες' βομβάρδισαν το χωριό. Καθ' οδόν η καθεμιά μας

²⁴Μαρτυρία του Κώστα Θάνου από το Γρεβενίτι, όπως αυτή αναφέρεται στο: Van Boeschoten & Danforth, 2015:279.

κουβαλούσε 2-3 παιδιά».²⁵ Φαίνεται ότι υφίσταται ένα σχήμα ικανό να προσδιορίσει τις αιτίες που οδήγησαν στη λήψη αυτής της απόφασης από την Προσωρινή Κυβέρνηση. Η διάσωση των παιδιών από τις επιθέσεις του αντίπαλου στρατού αλλά και η διαφύλαξη και διαίωσιση της αριστερής ιδεολογίας, κρίνονται ως τα πιο ουσιαστικά στοιχεία που συνέβαλαν στη μεταφορά των παιδιών. Αντίθετα, δε φαίνεται να είναι ίδιες, για όλες τις περιπτώσεις παιδιών, οι συνθήκες διαβίωσης στις χώρες του εξωτερικού χωρίς όμως να υπάρχουν τεράστιες διαφορές καθώς οι κεντρικές κατευθύνσεις ακολουθούνταν, σε γενικές γραμμές.

Αυτό που παραμένει υπό διερεύνηση, αν και αποτελεί παραδοχή από κάποιους ερευνητές (Van Boeschoten & Danforth, 2015:133) είναι η πραγματική οικογενειακή κατάσταση των παιδιών που μετακινήθηκαν στις παιδοπόλεις. Ορισμένος αριθμός παιδιών των παιδοπόλεων μετακινήθηκε σε αυτές ηθελημένα και κατόπιν συναίνεσης των γονέων, ελπίζοντας στην ασφάλεια των παιδιών εν καιρώ πολέμου και στην εξασφάλιση στέγης, σίτισης και εκπαίδευσης. Πολλά παιδιά, εντούτοις, μετακινήθηκαν εξαιτίας της ιδιότητας των γονιών τους ως αριστερών ή πρώην αντάρτων κατά τη διάρκεια της Αντίστασης. Στις παιδοπόλεις βρέθηκαν επίσης παιδιά των οποίων οι γονείς βρίσκονταν έγκλειστοι σε φυλακές ή ήταν εξόριστοι. Η μεταφορά των παιδιών αυτών στις παιδοπόλεις οργανώθηκε με σκοπό την μετρίαση ή και αποβολή τυχόν πολιτικών επιρροών από τους γονείς τους και την εκπαίδευσή τους με βάση τα κοινωνικοπολιτικά πρότυπα της επίσημης Κυβέρνησης και του Παλατιού.

Μετά την ανάλυση που προηγήθηκε, καθίσταται σαφές ότι ο Εμφύλιος αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα, τόσο για τους ιστορικούς όσο και για την κοινωνία. Μεταξύ των ιστορικών, υπάρχει διχογνωμία αναφορικά με τα αίτια του πολέμου του ίδιου καθώς και την ακριβή χρονολόγησή των γεγονότων. Για ορισμένους, ο Εμφύλιος είναι πόλεμος με ταξικά

²⁵ Μαρτυρία της Έλενας Γιέφτοβα από το χωριό Κορυφή, στην Φλώρινα, για την 25η Αυγούστου 1948, όπως αναφέρεται στο: Ristic, 2008:53-54

χαρακτηριστικά, που γεννήθηκε σε συνθήκες πριν καν ξεκινήσει ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος, με κυριότερη την ανασυγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας λόγω της μαζικής εισροής των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής. Στη συνέχεια, η ελλιπής παρουσία της κεντρικής εξουσίας στις πιο απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, ενέτεινε την ανάγκη για άλλο είδος εξουσίας ενισχύοντας τις δυνάμεις του ΕΑΜ, κατά τη διάρκεια της Αντίστασης, και του ΔΣΕ, στον Εμφύλιο. Για άλλους, ο Εμφύλιος αποτελεί τραγική σύγκρουση ανάμεσα σε πολίτες της ίδιας χώρας και για αυτό το λόγο πρέπει να λησμονηθεί.

Η παραπάνω τοποθέτηση ενισχύεται από τους ανθρώπους που έζησαν τα γεγονότα και φέρουν τις αναμνήσεις. Τέτοια περίπτωση συνιστούν και τα παιδιά του Εμφυλίου, ενήλικες σήμερα. Σε πολλούς από αυτούς δε δόθηκε καν η δυνατότητα να επιστρέψουν στην Ελλάδα, παραμένοντας ‘αιώνιοι’ πολιτικοί πρόσφυγες. Το γεγονός αυτό οξύνει την οπτική τους για τα γεγονότα καθώς και τη δυνατότητά να επιλύσουν τα τραύματα που τους προκλήθηκαν. Ανάλογη μεταφορά έχει υπάρξει και στη συλλογική και εθνική μνήμη για τον Εμφύλιο αφού κύριος στόχος ήταν, μετά τη δικτατορία, η ανύψωση της εθνικής υπόστασης με αναφορές μόνο σε νικηφόρες ή ‘ενωτικές’ στιγμές της ιστορίας, όπως η Αντίσταση. Η εστίαση του κεντρικού αφηγήματος στις μάχες της Αντίστασης και όχι σε όσα ακολούθησαν αργότερα, με την ανοχή τόσο της Αριστεράς όσο και της Δεξιάς, συνέβαλε στη διαιώνιση της σύγκρουσης, παρόλο τον τερματισμό της ένοπλης διάστασης αυτής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Μεθοδολογία- Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει την εκπόνηση μιας περιγραφικής έρευνας, μικρής κλίμακας, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις στάσεις τους προς το υπό μελέτη θέμα και τη διασαφήνιση των ειδικότερων απόψεων τους σχετικά με τη διδασκαλία του Εμφύλιου. Επιλέχθηκε αυτός ο τύπος έρευνας λόγω της φύσης του θέματος και της ευαισθησίας των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις σχετικές με τον Εμφύλιο.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, ήταν δείγμα ευκολίας και σκοπιμότητας παράλληλα (convenient & purposeful). Το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε διότι εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, που είναι η σε βάθος ανάλυση των στάσεων μιας μικρής ομάδας (Patton, 1990:173) και η απόκτηση ερμηνειών και σχημάτων (Corbin & Strauss, 1990:7). Ταυτόχρονα υπήρξε και εύκολη πρόσβαση σε αυτό, γεγονός που το καθιστά convenient. Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προορίζονται να οδηγήσουν σε γενίκευση ούτε αντιπροσωπευτικότητα αλλά μπορούν να παρέχουν μια καλή εκτίμηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, της Ηπείρου τουλάχιστον. Ωστόσο, έγινε ισομερής κατανομή των ερωτηματολογίων ανάλογη του μεγέθους της κάθε περιφερειακής ενότητας. Τέλος, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που να έχουν αναλάβει έστω μία φορά την Στ' Δημοτικού στην διδακτέα ύλη της οποίας εντάσσεται ο Εμφύλιος προκειμένου να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους αυτή στην απάντηση των ερωτήσεων. Η χρήση κριτηρίων στη διαμόρφωση ενός purposeful δείγματος επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων και την πληρέστερη απεικόνιση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας (Palinkas et al., 2015:535).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 30 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικότητας ΠΕ70- Δάσκαλοι) σε έξι σχολεία της Ηπείρου, εκ των οποίων τρία βρίσκονται στον νομό Ιωαννίνων, δύο στον νομό Άρτας και ένα στον νομό Θεσπρωτίας. Τα σχολεία βρίσκονται σε αστικές και ημι-αστικές περιοχές. Εξετάζοντας τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, μεγαλύτερο χώρο στο δείγμα καταλαμβάνουν γυναίκες (63,3%) ενώ οι ηλικίες κυμαίνονται από 20 ετών έως και 50 και πάνω, ωστόσο αθροιστικά το 76,7% του δείγματος βρίσκεται σε ηλικία άνω των 40 ετών. Αναφορικά με τις σπουδές το 56,7% των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ενώ οι υπόλοιποι (43,3%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με κάποιους από αυτούς να έχουν ακολουθήσει κάποιο είδος μετεκπαίδευσης. Επιπλέον σχεδόν οι μισοί εκ των συμμετεχόντων (43,3%) έχουν παρακολουθήσει κάποιο εξειδικευμένο σεμινάριο διδακτικής της ιστορίας οργανωμένο είτε υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου είτε από τον σχολικό σύμβουλο.

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ερωτηματολόγιο²⁶ κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορίας εν γένει αλλά και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα του Εμφυλίου και την διδακτική του αξιοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου κινήθηκαν γύρω από τρεις ερευνητικούς άξονες, 1) την Διδασκαλία της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, 2) τον Εμφύλιο πόλεμο και την Σχολική ιστορία και 3) τον Εμφύλιο πόλεμο και την διδασκαλία του, ως θέμα.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 11 ερωτήματα. Σχετικά με τον πρώτο ερευνητικό άξονα, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σύντομης απάντησης (Ερωτήσεις 2Α,2Β,2Γ). Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας διερευνήθηκε με την χρήση κλειστών ερωτήσεων σε κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert (Ερωτήσεις 3α,3β, 3γ,3δ) ενώ ο τρίτος με την χρήση ανοικτού τύπου ερωτήσεων (Ερωτήσεις 4Α,4Β,4Γ,4Δ). Για τον

²⁶ Για το ερωτηματολόγιο, βλ. Παράρτημα.

δεύτερο ερευνητικό άξονα, έγινε χρήση της κλίμακας Likert καθώς στόχος ήταν οι απαντήσεις να είναι μεν ευέλικτες, θίγοντας ταυτόχρονα το θέμα του Εμφυλίου, αλλά να δοθεί στη μετέπειτα ανάλυση μια διαβάθμιση των απόψεων του δείγματος. Δίνεται έτσι στον ερευνητή η δυνατότητα συσχετισμών και κατανόησης ποιοτικών χαρακτηριστικών (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 428).

Οι ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ιστορία και την διδασκαλία της έχουν χρησιμοποιηθεί και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες (Κόκκινος & Μπήτρου, 2002) ενώ τα υπόλοιπα ερωτήματα δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για αυτή την έρευνα. Οι ανοικτές ερωτήσεις είναι αυτές που μπορούν να δώσουν, μέσω των απαντήσεων, το αναμενόμενο βάθος στην έρευνα αφού η αιτιολογία των απαντήσεων, έστω και σύντομη, μπορεί να αποδώσει τον συλλογισμό του ερωτηθέντος (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 431). Κρίνονται, συνεπώς, ως ένα κατάλληλο μέσο για την -όσο το δυνατό- πιο 'ανώδυνη' απάντηση σε ευαίσθητα θέματα, όπως ο Εμφύλιος.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτήματα κλειστού τύπου αναλύθηκαν με την χρήση πινάκων συχνότητας και τα ερωτήματα ανοικτού τύπου με ανάλυση περιεχομένου και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την ερμηνεία των απαντήσεων.

3.2 Ανάλυση δεδομένων

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα και παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων ανά ερώτημα.

1^{ος} ερευνητικός άξονας: Διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων έγινε με βάση την ομοιότητα και την εγγύτητα μεταξύ αυτών προκειμένου να εξαχθούν περισσότερο ολοκληρωμένες και μεγάλες κατηγορίες.

Ερώτημα 2Α: Ποιες περιόδους ή γεγονότα της νεώτερης και σύγχρονης ιστορίας θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να έχουν διδαχτεί οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο;

Πίνακας 1

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Γεγονότα της ελληνικής ιστορίας	26
Γεγονότα προσαρμοσμένα στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών	1
Άλλο	3
ΣΥΝΟΛΟ	30

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ονομαστικά γεγονότα από την ελληνική ιστορία, σχεδόν στον απόλυτο βαθμό, ενώ μόνο μια απάντηση αντιστοιχούσε τα γεγονότα προς την καταλληλότητα της ηλικίας των παιδιών. Το στοιχείο της ηλικίας των παιδιών ως ανασταλτικός παράγοντας για την ιστορική κατανόηση έχει διαψευστεί από την πρόσφατη βιβλιογραφία και τις έρευνες. Οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με οποιοδήποτε θέμα αρκεί αυτό να τους παρουσιαστεί με τρόπο κατάλληλο και στις σωστά δομημένες, από τον δάσκαλο, συνθήκες (Husbands, 2004:34). Η χρήση τεκμηρίων, ως μέθοδος της ιστορικής έρευνας, μπορεί να πραγματοποιηθεί στην τάξη και να οδηγήσει τους μαθητές προς την απόκτηση δεξιοτήτων ανάλυσης και διαχείρισης κάθε θέματος. Οι δεξιότητες αυτές σε συνδυασμό με δραστηριότητες χρονολόγησης και αναφοράς σε σημαντικά γεγονότα μπορούν να βοηθήσουν, ακόμα και τους μικρούς μαθητές, να κατανοήσουν τις διαφορετικές ερμηνείες για συγκεκριμένα θέματα (Cooper, 2001: 323).

Ερώτημα 2B: Ποιες περιόδους της σύγχρονης ιστορίας θεωρείτε ότι θα ενδιέφεραν τους μαθητές σας;

Πίνακας 2

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Γεγονότα ελληνικής ιστορίας	21
Μεταπολίτευση, Κυπριακό	6
Πολυτεχνείο	2
Άλλο	1
ΣΥΝΟΛΟ	30

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ονοματίζει γεγονότα της ελληνικής ιστορίας ως πιο ενδιαφέροντα. Στις υπόλοιπες απαντήσεις αναφέρονται, ειδικότερα, η περίοδος της Μεταπολίτευσης και το Κυπριακό αλλά και το Πολυτεχνείο. Στα δεδομένα της αυτής της ερώτησης, διαφαίνονται δύο τάσεις, ο εθνοκεντρισμός και η επιλογή τραυματικών γεγονότων. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν εμφανιστεί και στις έρευνες των Apostolidou (2010) και Κόκκινου και Μπήτρου (2002). Η ξεχωριστή αναφορά στο Κυπριακό αναδεικνύει την εστίαση σε τραυματικά γεγονότα λόγω της αναποτελεσματικής αντιμετώπισής και ιστορικοποίησής τους. Η Apostolidou (2010:9) σχολιάζοντας το ανάλογο εύρημα, κάνει λόγο για ιστορική συνείδηση από την πλευρά του θύματος ('θυματοποίηση') που παραπέμπει σε γεγονότα που δεν ξεπεράστηκαν και αποφεύγονται.

Ερώτημα 3Γ: Υπάρχουν περιόδους ή θέματα της νεώτερης ιστορίας που θεωρείτε δύσκολο να χειριστείτε στην τάξη;

Πίνακας 3

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Αρνητική απάντηση	13
Εμφύλιος πόλεμος	9
Άλλο ή δεν διευκρινίζεται	8
ΣΥΝΟΛΟ	30

Σε αυτό το ερώτημα οι απαντήσεις μοιράζονται με 13 από τους 30 συμμετέχοντες να απαντούν αρνητικά, ισχυριζόμενοι ότι όλα τα θέματα μπορούν να διδαχθούν με τους κατάλληλους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό, προβάλλοντας σιγουριά και αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητές τους. Από την άλλη πλευρά, εννέα εκπαιδευτικοί κατονόμασαν τον Εμφύλιο και κάποιες, ειδικότερες, πτυχές αυτού του γεγονότος ως δύσκολα στοιχεία για την τάξη, γεγονός το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε επόμενο ερώτημα. Στις οκτώ εναπομείνουσες απαντήσεις, είτε δεν διευκρινίστηκε κάποια περίοδος ως δύσκολη, είτε έγινε αναφορά σε κάποιο μεμονωμένο θέμα της ιστορίας.

2^{ος} ερευνητικός άξονας: Εμφύλιος πόλεμος και σχολική ιστορία

Ερώτημα 3α: Ο χώρος που αφιερώνεται στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας για τον Εμφύλιο πόλεμο είναι επαρκής.

Πίνακας 4

	Συχνότητα
Συμφωνώ απόλυτα	2
Συμφωνώ	3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4
Διαφωνώ	14
Διαφωνώ απόλυτα	7
ΣΥΝΟΛΟ	30

Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων πιστεύει ότι δεν αφιερώνεται επαρκής χώρος για τον Εμφύλιο στο σχολικό εγχειρίδιο, είτε διαφωνώντας απλά είτε διαφωνώντας απόλυτα.

Ερώτημα 3β: Τα γεγονότα που προηγήθηκαν του Εμφυλίου παρουσιάζονται διεξοδικά.

Πίνακας 5

	Συχνότητα
Συμφωνώ απόλυτα	1
Συμφωνώ	1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6
Διαφωνώ	19
Διαφωνώ απόλυτα	3
ΣΥΝΟΛΟ	30

Οι αρνητικές απαντήσεις κυριαρχούν στο ερώτημα αυτό αφού σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες διαφωνούν με την παραπάνω πρόταση. Υπάρχουν, ωστόσο, και έξι εκπαιδευτικοί που φαίνονται ‘διχασμένοι’ αναφορικά με την άποψη τους.

Ερώτημα 3γ: Οι μαθητές πρέπει να μάθουν για τον Εμφύλιο πόλεμο.

Πίνακας 6

	Συχνότητα
Συμφωνώ απόλυτα	15
Συμφωνώ	13
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2
Διαφωνώ	0
Διαφωνώ απόλυτα	0
ΣΥΝΟΛΟ	30

Στο ερώτημα αυτό παρουσιάζεται σχεδόν ομοφωνία από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αφού 28 από τους 30 συμμετέχοντες συμφωνούν, γενικά, ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν για τον Εμφύλιο.

Ερώτημα 3δ: Η κατανόηση αυτού του θέματος θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν άλλα γεγονότα της ιστορίας.

Πίνακας 7

	Συχνότητα
Συμφωνώ απόλυτα	12
Συμφωνώ	17
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1
Διαφωνώ	0
Διαφωνώ απόλυτα	0

ΣΥΝΟΛΟ	30
---------------	----

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να πιστεύουν ότι η κατανόηση του Εμφυλίου θα βοηθήσει τους μαθητές στην ευρύτερη κατανόηση άλλων γεγονότων της ιστορίας ενώ κανένας δε διαφώνησε με την παραπάνω πρόταση.

3^{ος} ερευνητικός άξονας: Εμφύλιος πόλεμος και διδασκαλία

Ερώτημα 4Α: Αξιοποιώντας τη διδακτική σας εμπειρία και την εμπειρία σας από τη συναναστροφή σας με τους μαθητές, τι είναι πιο δύσκολο να αντιληφθούν οι μαθητές σε σχέση με την Κατοχή και τη μεταπολεμική περίοδο (προεμφυλιακή και Εμφύλιος);

Πίνακας 8

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Το πέρασμα από την Αντίσταση στον Εμφύλιο	17
Απουσία ενσυναίσθησης	2
Αδυναμία κατανόησης της σχέσης των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών γεγονότων	8
Άλλο	3
ΣΥΝΟΛΟ	30

Οι συχνότερες απαντήσεις σχετίζονται με την αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν το πέρασμα από την Αντίσταση ενάντια στον κοινό εχθρό, στον Εμφύλιο αλλά και τις ιστορικές συνθήκες της εποχής, τόσο σε επίπεδο συσχετίσεων (οκτώ απαντήσεις) όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων (απουσία ενσυναίσθησης). Ως η δημοφιλέστερη απάντηση μεταξύ των συμμετεχόντων, η προβολή της δυσκολίας των μαθητών να κατανοήσουν αυτή τη μετάβαση αντανakλά την επιρροή της συλλογικής και θεσμικής μνήμης στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών αλλά και τα αδύναμα σημεία του κυρίαρχου αφηγήματος. Η, μετά τη δικτατορία, τοποθέτηση του Εμφυλίου

στη λήθη και η ανάδειξη της Αντίστασης ως η πιο ένδοξη στιγμή της δεκαετίας του '40, δημιουργούν ένα κενό που δύσκολα μπορεί να ερμηνευθεί από τον αναγνώστη αλλά αποτελεί μηχανισμό άμυνας – όχι όμως απαραίτητα επιτυχημένο- και διαχείρισης του τραύματος του Εμφυλίου (Δεμερτζής, 2011-2012:97). Για το λόγο αυτό δεν συζητούνται, τόσο στην κοινωνία όσο και στην τάξη οι συγκρούσεις μεταξύ ΕΛΑΣ και ΕΔΕΣ, κατά τη διάρκεια της Αντίστασης, ή τα Δεκεμβριανά.

Η επικρατούσα αφήγηση παρουσιάζει τον Εμφύλιο -όνομα που δόθηκε μετά τη Μεταπολίτευση- περισσότερο ως μια σύγκρουση ανάμεσα σε 'αδέρφια' και οικογένειες και λιγότερο, ή καθόλου, σαν ένα πόλεμο με κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά. Αυτό αποδίδεται στα εγγενή χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας που πολλές φορές λειτουργεί ως κοινότητα (Δεμερτζής, 2011-2012:91).

Ερώτημα 4B: Ποια πτυχή του ζητήματος του Εμφυλίου πολέμου θεωρείτε την πιο αποθαρρυντική για να το 'φέρετε' στην τάξη (π.χ. πλήθος πληροφοριών, αμφιλεγόμενο ζήτημα); Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Πίνακας 9

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Πλήθος πληροφοριών	3
Αμφιλεγόμενο ζήτημα	22
Ακαταλληλότητα της ηλικίας των παιδιών	1
Άλλο	4
ΣΥΝΟΛΟ	30

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε απαντήσεις που εντάσσονται στον ορισμό του 'αμφιλεγόμενου' ζητήματος. Τρεις συμμετέχοντες θεωρούν το πλήθος των πληροφοριών σχετικά με τον Εμφύλιο εμπόδιο την διδασκαλία του. Μια απάντηση αφορούσε την ηλικία

των παιδιών επειδή δε θεωρείται κατάλληλη για τέτοια, ‘σκληρά’, θέματα. Τέλος, τέσσερις απαντήσεις σχετίζονταν με άλλες πτυχές, εκ των οποίων οι δυο αναφέρονταν στο παιδομάζωμα.

Τα ευρήματα στο συγκεκριμένο ερώτημα παρουσιάζουν κοινά σημεία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2004²⁷), στην οποία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τόνισαν πως τα πολλά αμφιλεγόμενα θέματα στην ιστορία καθώς και το γεγονός ότι πρέπει κάποιος να έχει καλή μνήμη, αποτελούν δυσκολίες για τη διδασκαλία του μαθήματος. Φαίνεται να έχει σχηματιστεί μια συγκεκριμένη εικόνα για την ιστορία και τα θέματα τα οποία ‘αγγίζει’.

Ερώτημα 4Γ: Πιστεύετε ότι οι ‘μετακινήσεις των παιδιών’ κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου είναι ένα ζήτημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη, σε συνδυασμό με γεγονότα των ημερών μας; Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Πίνακας 10

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Άρνηση	7
Θετική	23
ΣΥΝΟΛΟ	30

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι προς τον παραλληλισμό που παρουσιάζει η πρόταση αιτιολογώντας πως το αποτέλεσμα είναι το ίδιο (μετακίνηση των παιδιών) παρ’ όλες τις διαφορετικές αιτίες και πως οι μαθητές θα ωφεληθούν. Επτά συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά ισχυριζόμενοι ότι το ζήτημα είναι αρκετά λεπτό ή άπτεται πολιτικών και όχι ανθρωπιστικών σκοπιμοτήτων.

²⁷ Το πλήρες κείμενο της έρευνας είναι διαθέσιμο στην παρακάτω διεύθυνση στο διαδίκτυο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf

Ερώτημα 4Δ: Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι συνέπειες της μικρής αναφοράς του εμφυλίου στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο για τους μαθητές, όσον αφορά την κατανόηση των γεγονότων της εποχής και τη γενικότερη κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης;

Πίνακας 11

Είδος απάντησης	Συχνότητα
Αρνητικές συνέπειες	23
Ακαταλληλότητα της ηλικίας	2
Άλλο	5
ΣΥΝΟΛΟ	30

Η «αδυναμία κατανόησης των γεγονότων του παρελθόντος αλλά και του μέλλοντος» καθώς και η «σύγχυση που προκαλείται στους μαθητές», ήταν ορισμένες από τις απαντήσεις που έδωσαν οι είκοσι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος που θεωρούν ότι γίνεται μικρή αναφορά του Εμφυλίου στο μάθημα της ιστορίας. Πέντε συμμετέχοντες έδειξαν να μην κατανοούν πλήρως την ερώτηση ενώ από δυο άτομα θεωρείται επαρκής η αναφορά του Εμφυλίου στην ιστορία καθώς μεγαλύτερη έκταση θα ήταν επιβλαβής για τα παιδιά τέτοιας ηλικία

3.3 Συζήτηση

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την διεξαχθείσα έρευνα κρίνονται ενδιαφέροντα και προκαλούν εφελκύριο για μελλοντικές έρευνες αλλά και προβληματισμό σε σχέση με την διδασκαλία ιστορίας στην σχολική τάξη.

Τα περισσότερα πορίσματα της έρευνας συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο να παραλείπονται και ορισμένες διαφοροποιήσεις. Σχετικά με τον πρώτο ερευνητικό άξονα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται και σε αυτή την περίπτωση, η τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να δίνουν βαρύτητα στα θέματα που προέρχονται από την

ελληνική ιστορία ισχυροποιώντας το εθνικό αφήγημα. Αναφορά σε άλλα θέματα, όπως ο Α' και Β' Παγκόσμιος πόλεμος, γίνεται μόνο επειδή η χώρα μας είχε ενεργή συμμετοχή στην εξέλιξη τους. Όπως κατέληξαν και άλλες επιστημονικές έρευνες στο παρελθόν (Κάββουρα, 2011:33-35), ο εθνοκεντρισμός και η έμφαση στην εθνική ιστορία φαίνονται να είναι χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού του ελληνικού σχολείου.

Αξίζει ο σχολιασμός των ευρημάτων των δυο άλλων ερευνητικών αξόνων να γίνει μαζί καθώς προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα. Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σκιαγραφείται μια αντίθεση η οποία όμως αναφέρεται στην βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί αφενός θεωρούν ελλιπή την αναφορά για τον Εμφύλιο στο σχολικό εγχειρίδιο και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα διδασκαλίας του, ακόμα και στο Δημοτικό, αφετέρου, δε φαίνονται ιδιαίτερα σίγουροι για την ένταξη και εκτεταμένη διδασκαλία του, σαν ξεχωριστή ενότητα, μέσα στην τάξη. Αυτή η διαφορά προκύπτει από την σύγκριση των απαντήσεων στις ερωτήσεις της κλίμακας Likert και στις ανοικτές ερωτήσεις που ακολούθησαν. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπ' όψιν τον πιθανολογούμενο φόβο των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στην τάξη εξαιτίας της απειρίας τους στη διαχείριση τέτοιων θεμάτων ή των πιθανών συνεπειών για τους μαθητές. Η στοιχειοθέτηση αυτή επιβεβαιώνεται και από έρευνες που αναφέρει ο Μαυροσκούφης (2015:126).

Οι Kitson και McCully (2005:36) καταλογίζουν μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να σχετίζονται με το ατομικό υπόβαθρο (τάξη, θρησκεία, σπουδές, κουλτούρα, εθνικότητα,) αλλά και με το σχολικό περιβάλλον. Στο σχολικό περιβάλλον εντάσσονται στοιχεία όπως η περιοχή, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και η ανοχή, από την πλευρά της διοίκησης, σε πρωτοποριακές μεθόδους και θέματα διδασκαλίας.

Όσον αφορά την διδακτική αξιοποίηση των μετακινήσεων των παιδιών, ως πτυχής του Εμφυλίου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν θετικοί. Οι απαντήσεις τους ανέδειξαν τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου γεγονότος αλλά και της αναγωγής στο παρόν, ως εργαλεία ιστορικής κατανόησης. Ωστόσο, σε ορισμένες απαντήσεις οι δάσκαλοι του δείγματος χρησιμοποίησαν λέξεις όπως ‘ευαίσθητο’ ή ‘λεπτό’ για να τεκμηριώσουν την άρνησή τους να χρησιμοποιήσουν το στοιχείο των μετακινήσεων, υποδεικνύοντας και πάλι τις γενικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών προς τα συγκρουσιακά.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χαρακτηρίζονται ως «avoiders» (αυτοί που αποφεύγουν) με ορισμένους από αυτούς να ‘προάγονται’ σε «containers» (αυτοί που περιλαμβάνουν), με βάση την ταξινόμηση των Kitson και McCully (2005). Θεωρείται ως επιβεβλημένη η ανάγκη διδασκαλίας του Εμφυλίου καθώς οι μαθητές αποκτούν κενά στην αντίληψη τους για την εξέλιξη των γεγονότων, όταν αυτή παραλείπεται. Όμως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την πραγματική ‘τριβή’ των μαθητών με τέτοια θέματα κατατάσσοντας τα στα δύσκολα ή αμφιλεγόμενα ή προτιμούν τη αναγωγή σε αντίστοιχα και παρόμοια θέματα, που δεν άπτονται του ιστορικού υπόβαθρου της χώρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Σκοποί και διδακτικοί στόχοι

Αξιοποιώντας την σχετική βιβλιογραφία που αναφέρθηκε στο 1^ο κεφάλαιο της εργασίας και λαμβάνοντας υπ' όψιν τα συμπεράσματα της πραγματοποιημένης έρευνας, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο με θέμα τον Εμφύλιο πόλεμο και τις μετακινήσεις των παιδιών σε καιρό πολέμου.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της πρότασης, μπορεί να υλοποιηθεί σε ένα διδακτικό δίωρο, σε ενενήντα λεπτά δηλαδή. Επιλέχθηκε αυτή η χρονική οριοθέτηση λόγω της πυκνότητας της διδακτέας ύλης της ιστορίας στη συγκεκριμένη τάξη καθώς και της χρονικής τοποθέτησης του Εμφυλίου σε σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες. Βρίσκεται προς το τέλος της σχολικής χρονιάς όταν ο εκπαιδευτικός λογικά δε θα έχει ιδιαίτερο χρόνο προς διάθεση για ένα εκτεταμένο project, υπό το βάρος της ολοκλήρωσης της ύλης. Ωστόσο είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αξιοποιήσει τις προτεινόμενες δραστηριότητες, όπως επιθυμεί, ακόμα και σε μονόωρες διδασκαλίες. Η δομή της πρότασης διαρθρώνεται σε τέσσερις δραστηριότητες και την φάση της αξιολόγησης. Για κάθε δραστηριότητα έχει προβλεφθεί συγκεκριμένος χρόνος.

Η πρόταση αφορά τον Εμφύλιο αλλά προτείνεται η έμφαση στο θέμα των αναγκαστικών μετακινήσεων των παιδιών, με σκοπό την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και τη δημιουργία συνθηκών ενσυναίσθησης. Σε επίπεδο προϋπάρχουσας γνώσης, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν για την εποχή του Β' Παγκοσμίου πολέμου και τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις κατά τη διάρκεια της Κατοχής στην Ελλάδα.

Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι η βελτίωση της ιστορικής συνείδησης των παιδιών και η καλύτερη κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, που εξακολουθεί και βρίσκεται σε ισχύ, επιμερίζει του γενικούς επιδιωκόμενους

μαθησιακούς στόχους σε αυτούς που αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες. Αυτό το πλαίσιο θα ακολουθηθεί και σε αυτή την πρόταση σε συνδυασμό με τον κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας και τη χρήση πηγών, ως βασικής διδακτικής μεθόδου. Η χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας στην ιστορία μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την εσωτερίκευση αξιών και την απαλοιφή των προκαταλήψεων που προέρχονται από τις συλλογικές αναπαραστάσεις των παιδιών (Λεμονίδου, 2015:206).

Οι στόχοι που τίθενται για την ενότητα συνοψίζονται ως εξής:

ΓΝΩΣΕΙΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΞΙΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Προεμφυλιακές συγκρούσεις • Ιστορικό πλαίσιο του Εμφυλίου • Αναγκαστικές μετακινήσεις των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχείριση πηγών • Ιστορική ενσυναίσθηση • Επίλυση των συγκρούσεων • Συσχέτιση με το παρόν 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημοκρατική συνείδηση • Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα

4.2 Διάρθρωση της πρότασης και προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη

Πριν την έναρξη της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι η ενότητα αποτελεί συνέχεια της διδασκαλίας για την δεκαετία του '40, και ειδικότερα για τον Εμφύλιο πόλεμο.

1^η δραστηριότητα: Πηγή ‘Φωτογραφία μνημείου του Γεφυριού της Πλάκας’ (15’)

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΕΦΥΡΑ ΠΛΑΚΑΣ	
ΑΡΙΣΤΟΥΡΓΗΜΑ ΛΑΙΚΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ	
ΕΡΓΟ ΤΖΟΥΜΕΡΚΙΩΤΩΝ ΜΑΣΤΟΡΩΝ	
ΧΤΙΣΤΗΚΕ ΤΟ ΕΤΟΣ 1866	
ΠΡΩΤΟΜΑΣΤΟΡΑΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ ΜΠΕΚΑΣ	
Η ΩΡΑΙΟΤΕΡΗ ΓΕΦΥΡΑ ΤΩΝ ΒΑΛΚΑΝΙΩΝ	
ΚΑΙ ΤΡΙΤΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ	
ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	
ΟΛΙΚΟ ΜΗΚΟΣ	61 ΜΕΤΡΑ
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΚΑΜΑΡΑ	40 ΜΕΤΡΑ
ΥΨΟΣ	21 ΜΕΤΡΑ
ΠΛΑΤΟΣ ΣΤΗ ΚΟΡΥΦΗ	3,20 ΜΕΤΡΑ
ΧΟΡΗΓΟΙ	
1. ΠΟΛΙΤΕΥΤΗΣ ΛΟΥΛΗΣ	38.000 ΓΡΟΣΙΑ
2. ΚΟΙΝΟΤΗΣ ΜΕΛΙΣΣΟΥΡΓΩΝ	96.000 ΓΡΟΣΙΑ
3. ΚΟΙΝΟΤΗΣ ΠΡΑΜΑΝΤΙΩΤΩΝ	32.000 ΓΡΟΣΙΑ
4. ΚΟΙΝΟΤΗΣ ΑΓΝΑΝΤΙΤΩΝ	48.000 ΓΡΟΣΙΑ
ΛΟΙΠΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΟΣΑ - ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	
ΥΠΗΡΞΕ ΣΥΝΟΡΟ ΕΛΛΑΔΟΣ / ΤΟΥΡΚΙΑΣ (1880 - 1912)	
ΥΠΗΡΞΕ ΣΥΝΟΡΟ ΕΛΛΑΣ / ΕΔΕΣ (1943 - 1944)	
ΥΠΕΣΤΗ ΣΟΒΑΡΗ ΖΗΜΙΑ ΑΠΟ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗΣ ΤΗΣ	
ΑΠΟ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ ΚΑΤΟΧΙΚΩΝ ΔΥΝΑΜΕΩΝ ΤΟ ΕΤΟΣ 1944	

Πηγή 1: Πινακίδα- μνημείο πληροφοριών για την Γέφυρα της Πλάκας

Στόχος της δραστηριότητας είναι να προβληματιστούν οι μαθητές και να μάθουν για τις διενέξεις μεταξύ των αντιστασιακών ομάδων κατά τη διάρκεια της Αντίστασης, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τα αίτια του Εμφυλίου. Η ανάλυση της πηγής πραγματοποιείται με κατευθυνόμενη, από τον εκπαιδευτικό, συζήτηση. Οι ερωτήσεις που μπορεί να απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές είναι οι εξής:

Πού βρίσκεται αυτή η πινακίδα;

Ποιος την τοποθέτησε;

Ποιες πληροφορίες μας δίνει;

Υπάρχει στην πινακίδα κάποια πληροφορία για την εποχή που μελετάμε;

Σας προβληματίζει κάποια πληροφορία;

Αναμένεται οι μαθητές να εξετάσουν τη φράση «Υπήρξε σύνορο ΕΛΛΑΣ-ΕΔΕΣ (1943-1944)» και αυτό να αποτελέσει έναυσμα για την

συζήτηση με θέμα τα αίτια του Εμφυλίου και αν ξεκίνησε πριν ή μετά το τέλος της Κατοχής.

2^η δραστηριότητα: Αντικρουόμενες πηγές για το Παιδομάζωμα (20')



Πηγή 2: Εικόνα της εποχής που συνόδευε τις καταγγελίες του Εράνου στο εξωτερικό

«Από τα μέσα Φλεβάρη ως στις 5 του Μάρτη από 59 χωριά οι γονείς έδωσαν 4.784 παιδιά (...) (το Υπουργείο) εγκρίνει την αποστολή και παραμονή των παιδιών, μέχρις ότου οι συνθήκες στη χώρα μας επιτρέψουν την επιστροφή τους», Δελτίον Ειδήσεων 8.3.1948, *Εξόρμηση* 15.3.1948

Πηγή 3: Απόσπασμα της ανακοίνωσης της Προσωρινής Κυβέρνησης για την έναρξη της μετακίνησης των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες

Η 2^η δραστηριότητα στοχεύει στη διεύρυνση της αντίληψης των παιδιών για τα ιστορικά γεγονότα και την συνειδητοποίηση της ύπαρξης πολλών ερμηνειών και εκδοχών για το ίδιο γεγονός. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την χρήση των παραπάνω αντικρουόμενων πηγών.

Και οι δύο πηγές αναφέρονται στο πρόγραμμα μετακινήσεων παιδιών προς τις Λαϊκές Δημοκρατίες αλλά η καθεμιά παρουσιάζει άλλα κίνητρα και ερμηνείες. Για να βοηθήσει ο δάσκαλος τους μαθητές να αντιληφθούν την διαφοροποίηση της οπτικής γωνίας, μπορεί να θέσει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Ποιος έχει δημιουργήσει κάθε πηγή;

Σε ποιο κοινό απευθύνεται;

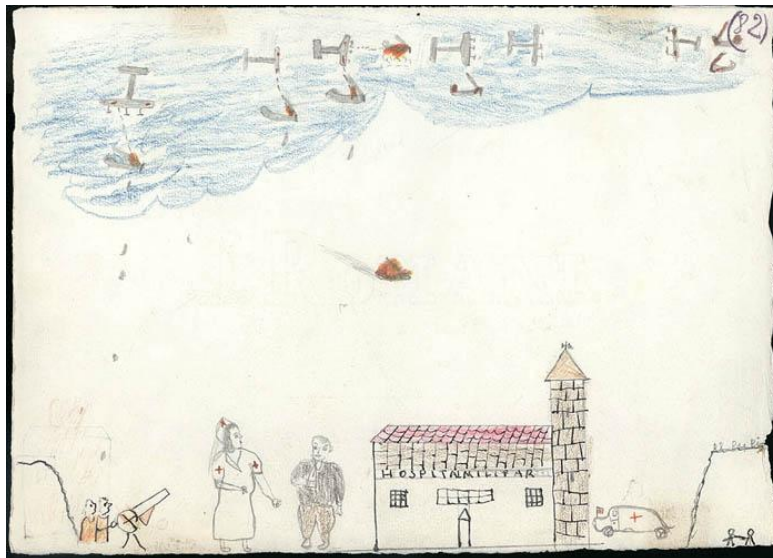
Γιατί πιστεύετε ότι χρησιμοποιείται αυτού του είδους ο λόγος;

Σε ποιο γεγονός αναφέρονται; Πρόκειται για το ίδιο;

Τι συναισθήματα προκαλούσαν σε αυτούς που τα είδαν ή διάβασαν;

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση, ο δάσκαλος εξηγεί στους μαθητές την ύπαρξη και παιδοπόλεων, εκτός από το πρόγραμμα του ΔΣΕ, προκειμένου να ολοκληρωθεί το μέρος της διδασκαλίας που σχετίζεται με τα κίνητρα

3^η δραστηριότητα: Ομαδική εργασία πάνω σε φωτογραφίες και ζωγραφιές (25')



Πηγή 4: Ζωγραφιά της Amparo Montalban με θέμα την εμπόλεμη κατάσταση, Ισπανικός Εμφύλιος (1936-1939)²⁸



Πηγή 5: Ζωγραφιά Σύριου προσφυγόπουλου, 2015²⁹



Πηγή 6: Παιδιά από το Ορφανοτροφείο Πωγωνίου περιμένουν για την απολύμανση στην Παιδόπολη του Ζηρού

²⁸ Από την ιστοσελίδα: www.columbia.edu , Βλ.:Children's Drawings Of The Spanish Civil War

²⁹ Ανακτήθηκε από: <http://news.sky.com/>

Η 3^η δραστηριότητα προβλέπει τον διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες (ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης). Ο δάσκαλος μοιράζει σε κάθε ομάδα μια από τις πηγές 4,5 και 6 χωρίς να τους δώσει καμία περαιτέρω πληροφορία σχετικά με αυτές, εκτός από την χρονική περίοδο από την οποία προέρχονται. Οι ομάδες εργάζονται μόνες τους για δέκα λεπτά. Στόχος της ομαδικής αυτής εργασίας είναι η διατύπωση υποθέσεων, βασισμένων στις πληροφορίες που δίνουν οι πηγές, για το ιστορικό πλαίσιο κάθε τεκμηρίου και η μετέπειτα ανασυγκρότηση του πλαισίου της καθημερινότητας σε καιρό πολέμου.

Στη συνέχεια κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα πορίσματά της και με βάση αυτά η τάξη βρίσκει ομοιότητες και διαφορές. Ειδικότερα, η πηγή 4 αποτελεί ζωγραφιά παιδιού από την Ισπανία, την εποχή του Ισπανικού Εμφυλίου, που αναγκάστηκε να σταλεί στο εξωτερικό για να σωθεί από τις συνέπειες του πολέμου. Το ίδιο ισχύει και για την πηγή 5, ζωγραφιά παιδιού από την Συρία που διέφυγε από τον, ακόμα συνεχιζόμενο εκεί, Εμφύλιο πόλεμο. Επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι ανθρώπινες πράξεις μπορεί να επιφέρουν παρόμοια αποτελέσματα, ακόμα και πριν ή έπειτα από χρόνια, και να οδηγηθούν στην διατύπωση απόψεων σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα των ημερών μας. Ειδικότερα, στην περίπτωση ενός πολέμου, τα αίτια ίσως είναι διαφορετικά ή και ίδια, αλλά οι άνθρωποι που πλήττονται από αυτόν σε όλες τις ιστορικές περιπτώσεις υφίστανται τις ίδιες υλικές και συναισθηματικές συνέπειες.

4^η δραστηριότητα: Σύγκριση μαρτυριών (20')

«Δεν έπαινε όμως να είναι ένα στρατόπεδο. Ομαδάρχισες, διευθύντριες, υποδιευθύντριες, όλοι οργανωμένοι, πώς να σας πω τώρα σαν στρατόπεδο. Δεν μπορούσες να κάνεις κάτι μόνος σου».

Πηγή 7: Μαρτυρία του Κώστα Θάνου από το Γρεβενίτι, για την ζωή σε παιδόπολη³⁰

³⁰ Βλ. Van Boeschoten, R. & Danforth, L. (2015). *Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου, Πρόσφυγες και πολιτικές της μνήμης* (Μ. Λαλιώτης, Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 266

«Ήταν κάτι το φοβερό, ζυπνούσαμε στις έξι το πρωί κι έπρεπε να βγούμε όλοι μας στην αυλή.... Σχεδόν μίσησα το τραγουδάκι των Βόσκοβετς και Βέριχ που ακούγαμε κάθε πρωί: 'Ξύπνα ζωηρά. Ένα, δύο, τρία. Εμπρός, εμπρός με κίνηση, το αίμα στις φλέβες ζύπνησε...' Αυτό το τραγούδι μου τριβελίζει το μυαλό, γιατί το άκουγα πριν από τα ξημερώματα και με αυτό ήθελαν να μας επιβάλουν την αισιόδοξη πλευρά της ζωής».

Πηγή 8: Μαρτυρία της Μάρθας Ελευθεριάδου, που μετέβη στην Τσεχοσλοβακία ³¹

Η σύγκριση μαρτυριών, στην 4^η δραστηριότητα, βασίζεται στο σχήμα της ομοιότητας και της διαφοράς. Στόχος της ανάλυσης αυτών των πηγών είναι να βρουν οι μαθητές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη ζωή σε μια από τις παιδόπολεις και σε μια από τις Λαϊκές Δημοκρατίες. Οι ερωτήσεις που μπορεί να απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, προτείνεται να είναι οι κατώθι:

Τι είδος πηγής διαβάσαμε;

Από πού προέρχεται;

Παρατηρείτε κοινά σημεία ή διαφορές;

Ποια συναισθήματα πιστεύετε ότι ένιωθαν τα παιδιά αυτά τότε;

Τι τους προκαλούσε μεγαλύτερη δυσφορία, σε σχέση με το περιβάλλον που ζούσαν;

Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονται σήμερα, ως ενήλικες;

Έχουν δίκιο να νιώθουν μίσος ή κακία για όσα πέρασαν τότε, αν ναι, γιατί;

Επιθυμητό αποτέλεσμα, μετά το πέρας αυτής της δραστηριότητας, είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι τα παιδιά που μετακινήθηκαν, ανεξάρτητα από την πλευρά, βίωσαν συναισθήματα και καταστάσεις που τα σημάδεψαν για την υπόλοιπη ζωή τους. Μπορεί να σώθηκαν από τις πολεμικές

³¹ Βλ. Kralova, K. & Τσίβος Κ. (επιμ.) (2015). *Στέγνωσαν τα δάκρυα μας, Έλληνες πρόσφυγες στην Τσεχοσλοβακία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 140

συγκρούσεις αλλά, υπό μια οπτική με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι μετακινήσεις των παιδιών ήταν η απαρχή για μια νέα προσφυγιά, ειδικά για τα παιδιά που έφυγαν στις Λαϊκές Δημοκρατίες. Τα περισσότερα από αυτά, μετά την λήξη του πολέμου, ήταν αδύνατο να επιστρέψουν στην Ελλάδα.

Αξιολόγηση: Ηθικό δίλημμα (10³)

Η αξιολόγηση προτείνεται να διεξαχθεί με μια 'ρισοκίνδυνη' άσκηση, ικανή να αναδείξει την κατανόηση των παιδιών αλλά και τα κενά της διδασκαλίας. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει σε αυτή την άσκηση, είναι ο φόβος των παιδιών να πάρουν θέση ή να επιχειρηματολογήσουν. Στόχος είναι οι μαθητές να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν μια απόφαση και να συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δρα ένα άτομο ή μια ομάδα³². Ο δάσκαλος θέτει στους μαθητές το ηθικό δίλημμα υπό την μορφή: *«Θεωρείτε ότι ηθικά ή ανθρωπιστικά, για το καλό των παιδιών, δηλαδή, έπρεπε να πάνε τα παιδιά σε ασφαλέστερες τοποθεσίες, να μετακινηθούν από τα σπίτια τους;»*.

Από τις απόψεις και θέσεις που θα ακουστούν, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται εύκολα αν οι μαθητές ήταν ικανοί να εντάξουν τις πράξεις των ανθρώπων της εποχής στο ιστορικό πλαίσιο ή αν τις έκριναν με βάση τις δικές τους, παροντικές, νοηματοδοτήσεις. Η δραστηριότητα στοχεύει δηλαδή, στην άσκηση της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών. Παρ' όλη την ύπαρξη κριτικής προς την ένταξη της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της ιστορίας, εξαιτίας του χαμηλού ποσοστού επιτυχίας των παιδιών στην παραγωγή έγκυρων συλλογισμών με βάση το πλαίσιο, ο Perikleous (2011:222) υποστηρίζει ότι η άσκηση στην ενσυναίσθηση ενισχύει την κατανόηση των παιδιών και την δημιουργία απόψεων και ιδεών για το παρελθόν. Οι κριτικές προς την ιστορική ενσυναίσθηση υπενθυμίζουν τις γενικότερες κριτικές της μεταμοντέρνας ιστοριογραφίας για την συγγραφή

³² Περισσότερα για τα ηθικά διλήμματα στη διδασκαλία της ιστορίας, στον εξής σύνδεσμο: <http://la.historiana.eu/la/context/teaching-challenges/moral-dilemmas-in-the-past-and-the-present/>

της ιστορίας και την αδύνατη, για τους ασκούντες κριτική, κατανόηση του παρελθόντος υπό τους όρους (αντιλήψεις και πεποιθήσεις) του παρόντος. Λαμβάνοντας αυτά τα στοιχεία υπ' όψιν, τα επιχειρήματα που δημιουργούνται μέσω της ενσυναίσθησης μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα μόνο όταν αποδεχθούμε την ύπαρξη της υποκειμενικής σκοπιάς σε αυτά (Perikleous, 2011:223).

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμη η ύπαρξη διαφοροποιημένων απόψεων προκειμένου να διεξαχθεί συζήτηση με εύστοχες παρατηρήσεις που θα οδηγήσει στην συμφιλίωση των παιδιών με, τυχόν εσφαλμένες, αναπαραστάσεις σχετικά με το θέμα, προερχόμενες συνήθως από την 'δεξαμενή' της συλλογικής μνήμης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας συνηγορούν στο γεγονός ότι ο Εμφύλιος και οι ξεχωριστές πτυχές του εξακολουθούν να προκαλούν αμηχανία και αρνητικά συναισθήματα, επιβεβαιώνοντας τον χαρακτηρισμό ‘συγκρουσιακά’ ή ‘αμφιλεγόμενα’. Τα γεγονότα του Εμφυλίου έχουν εδραιωθεί στη συλλογική – και θεσμική- μνήμη ως τραγικά. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε για χρόνια η εξαφάνισή τους από το δημόσιο λόγο και η αναφορά σε άλλα, ενδοξότερα γεγονότα της ιστορίας. Η πλήρης απαλλαγή από τις αρνητικές συνέπειες ενός τραυματικού γεγονότος μπορεί να γίνει μόνο 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. Όσον αφορά τη σχολική ιστορία, οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι συντηρητικοί απέναντι σε μια διευρυμένη ύλη, με ζητήματα παγκόσμιας ή θεματικής ιστορίας. Η στάση τους αυτή πηγάζει από τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης αλλά και της ιστορίας ειδικότερα. Έμφαση δίνεται στην ελληνική ιστορία και σε όσα διεθνή ζητήματα συνδέονται με αυτή.

Σχετικά με τα συγκρουσιακά ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν την ανάγκη επέκτασης της ιστορίας σε αμφιλεγόμενα θέματα και της διδασκαλίας αυτών στην τάξη, παρουσιάζονται ακόμα επιφυλακτικοί για την υλοποίηση μιας τέτοιας διδασκαλίας, για τον Εμφύλιο συγκεκριμένα. Ωστόσο είναι ενημερωμένοι, επαγγελματικά, για τα θετικά αποτελέσματα της ενασχόλησης των παιδιών με τέτοια θέματα, αποτελέσματα που επιδρούν στην κατανόηση της ιστορίας αλλά και της εξέλιξης του παρόντος. Η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί εάν αναλογιστεί κάποιος τα γνωστικά σχήματα που έχουν δημιουργηθεί μέσω της λειτουργίας της συλλογικής μνήμης, καθώς και της άποψης για την ιστορία ως το μάθημα της απομνημόνευσης και του τεράστιου όγκου πληροφοριών. Η γνώση μας

για τα σαφή αίτια της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εμπλουτιστεί, ίσως, με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς και περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων που προκαλούν σύγχυση.

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 αποτελούν αφορμή για επιπρόσθετη συζήτηση καθώς εντοπίζονται προβλήματα και δυσκολίες των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν, έστω και σε μικρό βαθμό, στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Συνοψίζοντας, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη η διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας αμφιλεγόμενων ζητημάτων, μετά από την εφαρμογή των προτάσεων στην τάξη, συμπεριλαμβανομένης και της πρότασης σε αυτή την εργασία. Η δοκιμή στην τάξη θα καθιστούσε τις προτάσεις περισσότερο αξιόπιστες και ανοιχτές σε βελτιώσεις. Επίσης, άξια έρευνας θα ήταν η επισκόπηση των αναπαραστάσεων των μαθητών για ορισμένα τραυματικά ζητήματα, πριν την επαφή τους με την ιστορία, σε μικρή ηλικία. Με αυτό τον τρόπο, θα ήταν δυνατή η κατά προσέγγιση 'μέτρηση' της επίπτωσης της συλλογικής μνήμης και των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της μετέπειτα ιστορικής σκέψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναφορές σε βιβλία

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

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

A Measure of understanding: Queen Frederica of the Hellenes, (1971). London: Macmillan

Baerentzen, L. (2002). Το "Παιδομάζωμα" και οι παιδουπόλεις της βασίλισσας στο L. Baerentzen, Γ. Ο. Ιατρίδης, Ο. L. Smith (επιμ.), *Μελέτες για τον Εμφύλιο πόλεμο, 1945-1949* (σ. 137-164). Αθήνα: Ολκός

Βαν Μπουσχότεν, Ρ. (2008). Μνήμες, τραύματα και μετά-μνήμη: Το «παιδομάζωμα» και η επεξεργασία του παρελθόντος στο Ρ. Βαν Μπουσχότεν, Τ. Βερβενιώτη, Ε. Βουτυρά, Β. Δαλκαβούκης, Κ. Μπάδα (επιμ.), *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου* (σ.131-148). Αθήνα: Επίκεντρο

Βερβενιώτη, Τ. (2009). *Αναπαραστάσεις της ιστορίας: Η δεκαετία του 1940 μέσα από τα αρχεία του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού*. Αθήνα: Μέλισσα

Βερβενιώτη, Τ. (2009). Παιδομάζωμα ή/και Παιδοφύλαγμα στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα* (σ. 83-101). Αθήνα: Βιβλιόραμα

Βερβενιώτη, Τ. (2003). Τα παιδιά του Εμφυλίου, Παιδομάζωμα ή/και Παιδοφύλαγμα, στο Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του νέου Ελληνισμού, 1770-2000*, (σ. 271-282). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βερβενιώτη, Τ. (2005). Περί Παιδομαζώματος ή τα παιδιά στη δίνη της εμφύλιας διαμάχης στο Ε. Βουτυρά, Β. Δαλκαβούκης, Ν. Μαραντζίδης, Μ. Μποντίλα (επιμ.), *Το όπλο παρά πόδα, Οι πολιτικοί πρόσφυγες του ελληνικού εμφυλίου πολέμου στην Ανατολική Ευρώπη* (σ.101-123). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Burns, E. M. (2006). *Ευρωπαϊκή Ιστορία. Ο Δυτικός Πολιτισμός: Νεότεροι Χρόνοι* (Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Γαζή, Ε. (2002). Η Ιστορία στο Δημόσιο Χώρο στο Γ. Κόκκινο & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σ.43-53). Αθήνα: Μεταίχμιο

Chiclet, C. (1987). *Les communistes Grecs dans la guerre*. Paris: Editions L' Harmattan

Clogg, R. (1999). *Ιστορία της νεότερης Ελλάδας* (Χ. Φουντέας, Μτφ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Cole, E.A. (2007). Introduction: Reconciliation and History Education στο E.A. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History Education and Reconciliation* (1-28). Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield

Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the Primary School? στο L. Pericleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: why History Education matters* (322-339). Λευκωσία: Association for Historical Dialogue and Research (AHDR)

Δαλιάνη, Μ. & Mazower, Μ. (2004). Παιδιά στη δίνη του Εμφυλίου πολέμου: οι ενήλικες του σήμερα, στο Μ. Mazower (επιμ.), *Μετά τον*

πόλεμο: Η ανασυγκρότηση της οικογένειας, του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1946-1960 (σ.104-119). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Halbwachs, M. (1980). *The Collective Memory*. New York: Harper Colophon Books

Halbwachs, 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

Judt, T. (2002). *Η Ευρώπη μετά τον πόλεμο* (Ν. Σταματάκης & Ε. Αστερίου, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα:Μεταίχμιο

Καλύβας, Σ. Ν. & Μαραντζίδης, Ν. (2015). *Εμφύλια πάθη: 23 Ερωτήσεις και απαντήσεις για τον Εμφύλιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

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. & Μπήτρου, Ε. (2002). Η παθολογία της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Β' έτους/Δ' εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχολογία, τόμος Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης* (σ. 187-219). Αθήνα: Ατραπός,

Κόκκινος, Γ. (2015). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα στο Γ. Κόκκινος & Δ. Κ. Μαυροσκούφης. (επιμ.), *Το τραύμα,*

τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση (σ. 13-120). Θεσσαλονίκη: Ρόδων

Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (Επιμ.) (2015). *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ρόδων

Κόντης, Β. & Σφέτας, Σ. (2006). *Εμφύλιος πόλεμος: έγγραφα από τα γιουγκοσλαβικά και βουλγάρικα αρχεία*. Αθήνα: Επίκεντρο

Kralova, K. & Τσίβος Κ. (επιμ.) (2015). *Στέγνωσαν τα δάκρυα μας, Έλληνες πρόσφυγες στην Τσεχοσλοβακία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Λαγάνη, Ε. (1996). *Το Παιδομάζωμα και οι Ελληνο-γιουγκοσλαβικές σχέσεις 1949-1953: μια κριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης

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

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

Μακρής- Στάικος, Π. (επιμ.) (2009). *Η βρετανική πολιτική και αντιστασιακά κινήματα στην Ελλάδα: η απόρρητη έκθεση του ταγματάρχη D. Wallace (1943)*. Αθήνα: Ωκεανίδα

Μαργαρίτης, Γ. (2003). Η ένοπλη Αντίσταση, Κατακτήσεις και συγκρούσεις 1942-1944 στο Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του νέου Ελληνισμού, 1770-2000*, (σ. 111-158). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαργαρίτης, Γ. (2002). *Ιστορία του ελληνικού Εμφυλίου πολέμου, 1946-1949*. Αθήνα: Βιβλιόραμα

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2015). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας στο Γ. Κόκκινος & Δ. Κ
[95]

Μαυροσκούφης. (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση* (σ. 121-200). Θεσσαλονίκη: Ρόδων

Μητσόπουλος, Θ. (1979). *Μείναμε Έλληνες: τα σχολεία των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στις σοσιαλιστικές χώρες*, Αθήνα: Οδυσσέας

Μητσόπουλος, Θ. (2005). Η αποστολή παιδιών στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης στο Ε. Βουτυρά, Β. Δαλκαβούκης, Ν. Μαραντζίδης, Μ. Μποντίλα (επιμ.), *Το όπλο παρά πόδα. Οι πολιτικοί πρόσφυγες του ελληνικού εμφυλίου πολέμου στην Ανατολική Ευρώπη* (σ.75-100). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μπαλά, Ν. (2005). Διαστάσεις και όψεις του εθνικού και αντεθνικού στην κομμουνιστική και αντικομμουνιστική προπαγάνδα της περιόδου 1936-1949- Η έννοια της εθνικής ταυτότητας στο Χ. Φλαίσερ (επιμ.), *Η Ελλάδα '36-'49: Από τη Δικτατορία στον Εμφύλιο, Τομές και συνέχειες* (σ.130-137). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Μποντίλα, Μ. (2008). Η εξέλιξη της αφήγησης του ελληνικού εμφυλίου στα σχολικά βιβλία: καλλιέργεια ή χειραγώγηση της συλλογικής μνήμης στο Ρ. Βαν Μπουσχότεν, Τ. Βερβενιώτη, Ε. Βουτυρά, Β. Δαλκαβούκης, Κ. Μπάδα (επιμ.), *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου* (σ.331-348). Αθήνα: Επίκεντρο

Novick, P. (2001). *The Holocaust and Collective Memory*. London: Bloomsbury Publishing

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluations and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage

Perikleous, L. (2011). Why did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy στο L. Pericleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: why*

History Education matters (217-252). Λευκωσία: Association for Historical Dialogue and Research (AHDR)

Ristovic, M. (2008). *Ένα μακρύ ταξίδι, Τα παιδιά του 'παιδομαζώματος' στη Γιουγκοσλαβία 1948-1950* (Μ. Νταμπάρακης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο

Seixas, P. (2000). Schweigen die Kinder or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? στο 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

Stradling, R. (2003). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης

Σφήκας, Θ. (2009). Το διεθνές πλαίσιο του Ελληνικού Εμφυλίου πολέμου στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα* (σ. 239-262). Αθήνα: Βιβλιόραμα

Σφήκας, Θ. (επιμ.) (2011). *Το σχέδιο Μάρσαλ, Ανασυγκρότηση και διαίρεση της Ευρώπης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

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

Van Boeschoten, R. & Danforth, L. (2015). *Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου, Πρόσφυγες και πολιτικές της μνήμης* (Μ. Λαλιώτης, Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Young, J. W. (2009). *Η Ευρώπη του ψυχρού πολέμου, 1945-1991: πολιτική ιστορία* (Γ. Δερμεντζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Αναφορές σε επιστημονικά περιοδικά

Apostolidou, E. (2010). Oscillating between the Recent Past and the Remote Past: The perceptions of the Past and the Discipline of History of Secondary school teachers in Greece. *International Journal of Historical learning, Teaching and Research*, 9 (2), 6-15

Βερβενιώτη, Τ. & Παπαδοπούλου, Ο. (2000). Η Λίγκα για την Δημοκρατία στην Ελλάδα και το αρχείο της. *Αρχειοτάξιο*, 2, 120-127

Βερβενιώτη, Τ. (2002). Προφορική ιστορία και έρευνα για τον ελληνικό εμφύλιο: η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 107, 157-181

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21

Δεμερτζής, Ν. (2011-2012). Ο ελληνικός Εμφύλιος ως πολιτισμικό τραύμα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 28, 81-109

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

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

Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129

Σφήκας, Θ. (2000). Τα βρετανικά αρχεία και ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος: βασικές πηγές για την περίοδο 1945-1949. *Αρχειοτάξιο*, 2, 115-119

Ψιμούλη, Β. & Παππά, Α. (2005). Σχετικά με τη δεκαετία του 1940: Δημόσια αρχεία και ιδιωτικές συλλογές των Γενικών Αρχείων του Κράτους. *Αρχειοτάξιο*, 7, 146-165

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πηγές εικόνων υποκεφαλαίου 2.4

Εικόνες 1,4: Ristovic, M. (2008). *Ένα μακρύ ταξίδι, Τα παιδιά του 'παιδομαζώματος' στη Γιουγκοσλαβία 1948-1950* (Μ. Νταμπαράκης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο

Εικόνες 2,3,5: Μητσόπουλος, Θ. (1979). *Μείναμε Έλληνες: τα σχολεία των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στις σοσιαλιστικές χώρες*, Αθήνα: Οδυσσέας

Εικόνες 6,7: Βερβενιώτη, Τ. (2009). *Αναπαραστάσεις της ιστορίας: Η δεκαετία του 1940 μέσα από τα αρχεία του Διεθνούς Ερυθρού Σταυρού*. Αθήνα: Μέλισσα

Ερωτηματολόγιο

Όνομα (προαιρετικά)³³:

Ημερομηνία:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας. Οι πληροφορίες αυτές είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Για τυχόν διευκρινίσεις επικοινωνήστε στην παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: **athianto@gmail.com**

1. Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ απαντήστε στα παρακάτω πεδία κυκλώνοντας το γράμμα μπροστά από την επιθυμητή απάντηση.

Φύλο:

A) Άντρας B) Γυναίκα

Ηλικία:

A) 20-29 B) 30-39 Γ) 40-49 Δ) 50 και πάνω

Τόπος καταγωγής:

Τόπος υπηρεσίας:

Σπουδές: A) Παιδαγωγική Ακαδημία B) Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο διδασκαλίας της Ιστορίας, μετά τις σπουδές σας;

A) Όχι

B) Ναι

Φορέας υλοποίησης και θεματική:

³³ Για την περίπτωση που ζητηθούν προφορικά διευκρινίσεις.

2. Διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο

Α) Ποιες περιόδους ή γεγονότα της νεώτερης και σύγχρονης ιστορίας θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να έχουν διδαχτεί οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο;

Β) Ποιες περίοδοι της σύγχρονης ιστορίας θεωρείτε ότι θα ενδιέφεραν τους μαθητές σας;

Γ) Υπάρχουν περίοδοι ή θέματα της νεώτερης ιστορίας που θεωρείτε δύσκολο να χειριστείτε στην τάξη;

3. Εμφύλιος πόλεμος και σχολική ιστορία

Σημειώστε με ένα Χ το αντίστοιχο κελί για να δηλώσετε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε πρόταση.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
3α. Ο χώρος που αφιερώνεται στο σχολικό βιβλίο της					

Ιστορίας για τον Εμφύλιο πόλεμο είναι επαρκής.					
3β. Τα γεγονότα που προηγήθηκαν του Εμφυλίου παρουσιάζονται διεξοδικά					
3γ. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν για τον Εμφύλιο πόλεμο.					
3δ. Η κατανόηση αυτού του θέματος θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν γεγονότα της Ιστορίας, στο παρόν και το μέλλον					

4. Εμφύλιος πόλεμος και διδασκαλία

A) Αξιοποιώντας τη διδακτική σας εμπειρία και την εμπειρία σας από τη συναναστροφή σας με τους μαθητές, τι είναι πιο δύσκολο να αντιληφθούν οι μαθητές σε σχέση με την Κατοχή και τη μεταπολεμική περίοδο (προεμφυλιακή και Εμφύλιος);

Β) Ποια πτυχή του ζητήματος του Εμφυλίου πολέμου θεωρείτε την πιο αποθαρρυντική για να το 'φέρετε' στην τάξη (π.χ. πλήθος πληροφοριών, αμφιλεγόμενο ζήτημα); Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Γ) Πιστεύετε ότι οι 'μετακινήσεις των παιδιών' κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου είναι ένα ζήτημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη, σε συνδυασμό με γεγονότα των ημερών μας; Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Δ) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι συνέπειες της μικρής αναφοράς του εμφυλίου στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο για τους μαθητές, όσον αφορά την κατανόηση των γεγονότων της εποχής και τη γενικότερη κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης;
