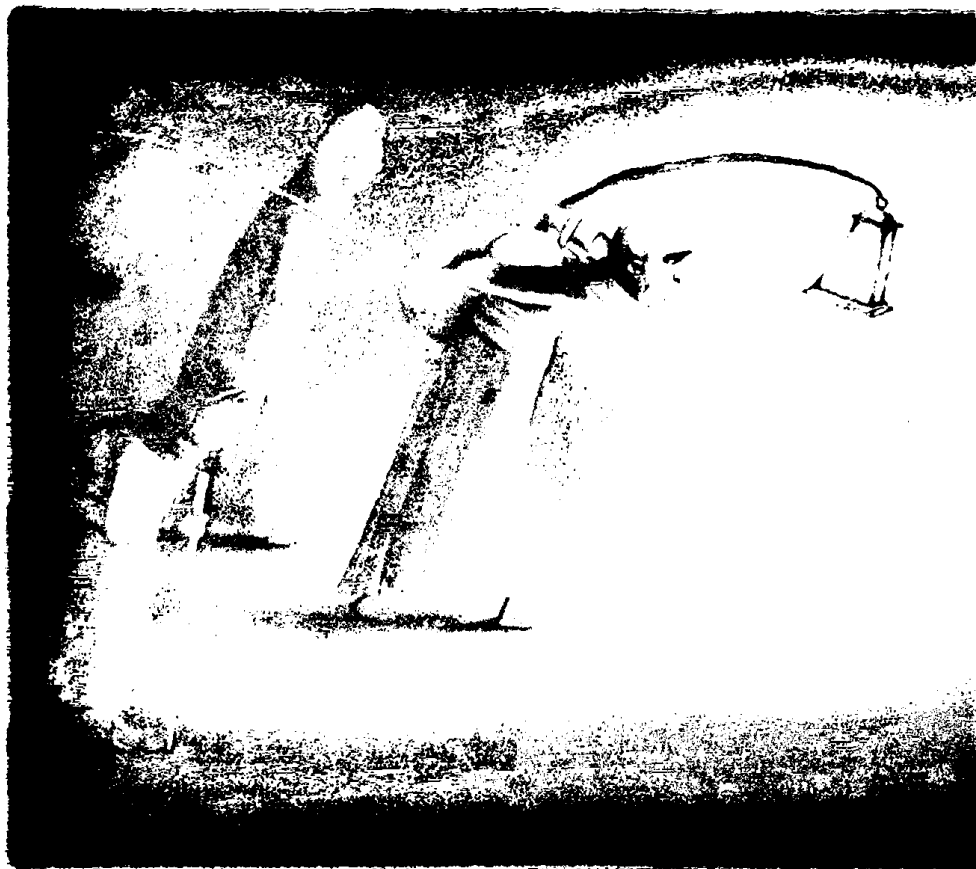


**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Θεωρία και Ιστορία της Τέχνης/Επιμέλεια Εκθέσεων»**

**«ΕΓΩ ΚΑΙ Ο ΞΕΝΟΣ»**

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ ΣΤΟ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΑΝΤΙΡΑΤΣΕΙΣΤΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ**



**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σαρηγιάννη Ευαγγελία**

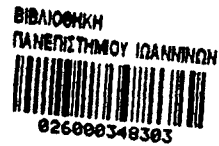
**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Εσθήρ Σολομών**

Ιωάννινα 2014



Αρ. εισ:.....

6/7/2015



Η εικόνα του εξωφύλλου είναι της Hanane Kai,  
με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων  
το 2011.

<http://hanane.me/blog/?p=619>, πρόσβαση: 01/06/20104.

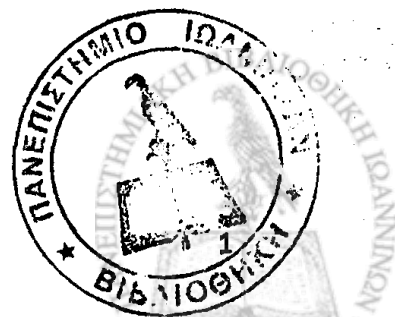


## Ευχαριστίες

Αρχικά εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κ. Σολομών για την άψογη συνεργασία, τις συμβουλές και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους στο σχολείο του Πόρτο Ράφτη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και τη βοήθεια που μου παρείχαν.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την υπομονή όλον αυτό τον καιρό.



## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση μαθητριών και μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού απέναντι στον Ξένο. Η μελέτη της μικρασιατικής καταστροφής στην τάξη και στο *Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλιά Χαϊδεμένου»* λειτούργησε ως βάση για τη γνωριμία και την κατανόηση του Ξένου. Για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες εκπαιδευτικής δραματοποίησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου στο Πόρτο Ράφτη Αττικής. Η αρχική αξιολόγηση των παιδιών έδειξε άγνοια για το ζήτημα της μικρασιατικής καταστροφής και περιορισμένη γνώση για τα γενικότερα θέματα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές διδάχθηκαν τα γεγονότα της μικρασιατικής καταστροφής και προσφυγιάς, αναγνώρισαν τις δυσκολίες που βιώνει κάποιος που εγκαταλείπει τον τόπο του αλλά και τη συμβολή των αλλοδαπών στις νέες τους πατρίδες. Με το πέρας των δραστηριοτήτων είχαν αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα του θέματος της προσφυγιάς/μετανάστευσης και είχαν δομήσει θετικές εικόνες για τον Ξένο.

**Λέξεις-κλειδιά:** ετερότητα, Ξένος, ενσυναίσθηση, μετανάστης, πρόσφυγας, πολιτισμικό τραύμα, μικρασιατική καταστροφή, μουσειακή εκπαίδευση, εκπαιδευτική δραματοποίηση

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	2
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή .....	5
1.1. Η αφορμή για την έρευνα .....	5
1.2. Σκοπός της έρευνας .....	8
1.3. Η διάρθρωση της εργασίας .....	9
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	11
2.1. Ο Ξένος .....	11
2.1.1. Η κατασκευή της ετερότητας .....	11
2.1.2. Ο Ξένος στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία .....	15
2.1.3. Η παρουσία και η διαχείριση του Ξένου στη σχολική τάξη .....	18
2.2. Το πολιτισμικό τραύμα .....	24
2.2.1. Η κατασκευή του πολιτισμικού τραύματος και η διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων .....	24
2.2.2. Η διδασκαλία τραυματικών γεγονότων-μεθοδολογία, στόχοι .....	30
2.3. Η διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος στο μουσείο .....	36
2.3.1. Μουσεία, αναπαράσταση(εις) και κοινό .....	36
2.3.2. Η μουσειακή εκπαίδευση .....	41
2.3.3. Το θέατρο στο μουσείο .....	45
2.3.4. Παρουσίαση και διδασκαλία του τραύματος στο μουσείο .....	47
2.4. Η εκπαιδευτική δραματοποίηση .....	50
2.4.1. Οι ποικίλες διαστάσεις του θεατρικού φαινομένου .....	50
2.4.2. Το θέατρο και η εκπαίδευση .....	53
2.5. Μικρασιατική καταστροφή και συλλογική μνήμη .....	58
2.5.1. Η επιλογή του θέματος .....	58
2.5.2. Το 1922: Ιστορικό πλαίσιο και συλλογική μνήμη .....	60
2.5.3. Ο μουσειακός χώρος .....	63



Κεφάλαιο 3. Μελέτη περίπτωσης: Παρουσίαση και διεξαγωγή της μουσειοπαιδαγωγικής εφαρμογής «Εγώ και ο Ξένος» .....	68
3.1. Στοχοθεσία.....	68
3.2. Επιλογή του δείγματος.....	70
3.3. Χρόνος και τόπος υλοποίησης.....	70
3.4. Η δομή του προγράμματος .....	71
3.5. Η πορεία του προγράμματος.....	73
3.5.1. Α΄ φάση - προεργασία στην τάξη .....	73
3.5.2. Σχόλια για την α΄ φάση του προγράμματος.....	84
3.5.3. Β΄ φάση - Η μουσειακή επίσκεψη .....	88
3.5.4. Σχόλια για τη β΄ φάση του προγράμματος.....	95
3.5.5. Γ΄ φάση - μετά τη μουσειακή επίσκεψη .....	97
3.5.6. Σχόλια για την γ΄ φάση του προγράμματος .....	108
Κεφάλαιο 4. Η μελέτη περίπτωσης: επεξεργασία των αποτελεσμάτων.....	112
4.1. Παρατηρήσεις σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος 112	
4.2. Αποτίμηση του προγράμματος .....	115
4.3. Συμπεράσματα .....	122
Βιβλιογραφία .....	126
Παράρτημα Α.....	141
Παράρτημα Β.....	145
Παράρτημα Γ .....	149

# Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

## 1.1. Η αφορμή για την έρευνα

Η επιλογή του θέματος προέκυψε από τη δυσχερή θέση του Ξένου στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Το ποσοστό των αλλοδαπών που κατοικούν στη χώρα ενισχύθηκε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών και σήμερα φτάνει περίπου στο 10% του συνολικού πληθυσμού της. Ταυτόχρονα, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των τελευταίων ετών οδήγησαν σε έξαρση του ρατσισμού, γεγονός που αποτυπώθηκε στις τελευταίες βουλευτικές εκλογές (Μάιος 2012) με την είσοδο για πρώτη φορά στην ελληνική Βουλή ενός νεοναζιστικού κόμματος.<sup>1</sup> Το ίδιο χρονικό διάστημα παρουσιάστηκαν επίσης αυξημένες επιθέσεις ρατσιστικής βίας.<sup>2</sup> Αποκορύφωμα ήταν η εν ψυχρώ δολοφονία του Παύλου Φύσσα από μέλη της Χρυσής Αυγής στις 18/09/2013, που οδήγησε στην σύλληψη και προφυλάκιση του προέδρου και βουλευτών του κόμματος.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Η Χρυσή Αυγή έλαβε στις τελευταίες βουλευτικές εκλογές τον Ιούνιο του 2012 ποσοστό 6,92% και κατέλαβε 18 έδρες.

<http://ekloges.ypes.gr/v2012b/public/#%22cls%22:%22main%22,%22params%22:{}>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>2</sup> Ο Συνήγορος του Πολίτη (Σπανού 2013:6) κατέγραψε 281 καταγγελίες για επιθέσεις ρατσιστικής βίας το διάστημα 1/1/2012-30/4/2013, αν και εκτιμάται ότι ο πραγματικός αριθμός των επιθέσεων είναι πολύ μεγαλύτερος. Η έκθεση του Συνήγορου του Πολίτη συνδέει την αύξηση της ρατσιστικής βίας με την είσοδο της Χρυσής Αυγής στη Βουλή και την απενοχοποίηση της ρατσιστικής ρητορικής, που επέτρεψε και σε άλλες ομάδες να εκφράσουν τη ρατσιστική ιδεολογία τους. Ό.π.: 65.

<sup>3</sup> Παρά τις ραγδαίες εξελίξεις και τις αποκαλύψεις περί του εγκληματικού χαρακτήρα της Χρυσής Αυγής που ακολούθησαν τη δολοφονία Φύσσα, τα ποσοστά του κόμματος παραμένουν υψηλά στις προτιμήσεις των ψηφοφόρων. Στις ευρωεκλογές του 2014, η Χρυσή Αυγή συγκέντρωσε ποσοστό 9,39%.

<http://ekloges.ypes.gr/may2014/e/public/#%22cls%22:%22main%22,%22params%22:{}>, πρόσβαση: 01/06/2014.



Όσον αφορά την εκπαίδευση, περίπου 10% του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.<sup>4</sup> Η έξαρση της ρατσιστικής βίας δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο το χώρο του σχολείου. Εδώ καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε τις ξενοφοβικές τάσεις ορισμένων μαθητών και γονέων και να (δια)πραγματευτούμε τα ζητήματα ετερότητας, προωθώντας μια εκπαίδευση που θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και θα εκτιμά την ποικιλομορφία.<sup>5</sup> Εξάλλου, η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στον Άλλο είναι ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης.<sup>6</sup> Ο θεσμός του σχολείου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς το σχολείο είναι ένας χώρος όπου παιδιά και έφηβοι περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους, αλλά κυρίως γιατί η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν χώρο διαμόρφωσης συλλογικών ταυτοτήτων.<sup>7</sup>

Σε προσωπικό επίπεδο, έναυσμα για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η ενασχόλησή μου με τη διδασκαλία της εβραϊκής γενοκτονίας. Η μελέτη της πλούσιας βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μου προκάλεσε διάφορα ερωτήματα: Μπορούμε να εφαρμόσουμε τη μεθοδολογία και τις αρχές διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος για να διδάξουμε και άλλα πολιτισμικά τραύματα; Ποιο το όφελος από τη διδασκαλία τέτοιων γεγονότων; Ποια άλλα σημαντικά τραυματικά γεγονότα υπάρχουν στη νεοελληνική ιστορία; Μπορούμε να διδάξουμε τα τραυματικά γεγονότα στα παιδιά; Επιδιώκοντας να απαντήσω στα ερωτήματα αυτά,

<sup>4</sup> Τα πιο πρόσφατα στοιχεία είναι από το σχολικό έτος 2008-09, οπότε έγινε η τελευταία μελέτη του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Εκείνη τη χρονιά στα δημοτικά σχολεία της χώρας φοιτούσαν 58.332 αλλοδαποί μαθητές και 5.212 ομογενείς σε σύνολο 568.797 μαθητών. Φωτόπουλος 2010: 3.

<sup>5</sup> Μια από τις περιπτώσεις που απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς και τον Τύπο ήταν η επίθεση που εξαπέλυσαν γονείς με τη συμπαράσταση της Χρυσής Αυγής σε νηπιαγωγό της Λευκάδας, επειδή είχε αναρτήσει στην τάξη αλβανικές σημαίες στη γιορτή της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Η πράξη της εκπαιδευτικού είχε σαν αποτέλεσμα την προσωρινή μετακίνησή της σε άλλο σχολείο και τη διεξαγωγή ΕΔΕ για τα γεγονότα. Τελικά η εκπαιδευτικός επέστρεψε στη θέση της, καθώς «δεν διαπιστώθηκε κανένα πρόβλημα και κανένα λάθος». <http://www.newsbomb.gr/prionokordela/ellada/story/253045/i-alvanikisimaiaden-empodise-epistrofi-tis-nipiagogoy-sto-nydri>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>6</sup> Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μεταξύ άλλων: «Να αναπτύξουν [οι μαθητές/τριες] πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό». Ν. 1566/1985: Κεφ Α, αρ.1<sup>ο</sup>, παρ.ε'.

<sup>7</sup> Αβδελά 1997: 29.





αποφάσισα να δημιουργήσω ένα πρόγραμμα για τη διδασκαλία της μικρασιατικής καταστροφής, με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στον Ξένο.

Ταυτόχρονα, στη σκέψη μου υπήρχε η εμπειρική διαπίστωση πως οι περισσότερες αναμνήσεις μας από το σχολείο προέρχονται από τις ημέρες που βρισκόμασταν εκτός τάξης. Έτσι, η ενασχόληση με τις μουσειακές σπουδές δημιούργησε το κατάλληλο υπόβαθρο για την εμπλοκή του *Μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλιά Χαϊδεμένου»* στο πρόγραμμα.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να απαντήσει τα παραπάνω ερωτήματα όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό.



## 1.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην καλλιέργεια θετικής στάσης των μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι στους αλλοδαπούς. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση υλοποιήθηκε μέσα από τη διδασκαλία ενός πολιτισμικού τραύματος, αυτού της μικρασιατικής προσφυγιάς. Βασιστήκαμε στην άποψη ότι τα πολιτισμικά τραύματα μπορούν να λειτουργήσουν ως «παραδειγματικές μνήμες» με στόχο να αποφευχθούν στο μέλλον αντίστοιχα γεγονότα. Έτσι, με μαθητές της Ε΄ τάξης, έγινε μελέτη της μικρασιατικής καταστροφής, ενός από τα σημαντικότερα πολιτισμικά τραύματα της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να εισέλθουν τα παιδιά στη θέση του Άλλου και να τον κατανοήσουν. Για το λόγο αυτό υλοποιήθηκαν δραστηριότητες στη σχολική αίθουσα και στο *Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλιά Χαϊδεμένου»*. Η ενασχόληση με τους Μικρασιάτες πρόσφυγες αποτέλεσε αφορμή για να παρουσιαστούν θέματα ρατσισμού και προκαταλήψεων που αντιμετωπίζουν γενικά οι αλλοδαποί, να κατανοήσουν τα παιδιά τη θέση του Άλλου και να δομήσουν θετική στάση απέναντί του. Στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν αρκετές δραστηριότητες εκπαιδευτικής δραματοποίησης, τόσο στην τάξη όσο και στο μουσειακό χώρο, καθώς θεωρήθηκε ότι προκαλούν τη συναισθηματική εμπλοκή περισσότερο από την παραδοσιακή διδασκαλία και την ξενάγηση. Το *Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού* αποτέλεσε οργανικό κομμάτι του προγράμματος: λειτούργησε ως το «αποκορύφωμα» της ενασχόλησης με τους Μικρασιάτες πρόσφυγες και στο χώρο του πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που σχετίζονται με την καταστροφή και την προσφυγιά.

Στο πρόγραμμα διαπλέκονται η διδακτική της ιστορίας, η διαπολιτισμική και η μουσειακή εκπαίδευση. Η διδασκαλία των τραυματικών γεγονότων χρησιμοποιείται ως εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι προσωπικές αναμνήσεις συνδυάζονται με τις ιστορικές αφηγήσεις για την ανακατασκευή και κατανόηση του παρελθόντος και η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με πολυαισθητηριακές μεθόδους και βιωματικούς τρόπους. Παράλληλα, το μουσείο, ως φορέας ιστορικής γνώσης και μνήμης, εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία: είναι ο χώρος που παρέχει πληροφορίες και γεννά συναισθήματα στο θεατή.

### 1.3. Η διάρθρωση της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια σύντομη αιτιολόγηση του ερευνητικού θέματος και προσδιορίζει τους σκοπούς της έρευνας.

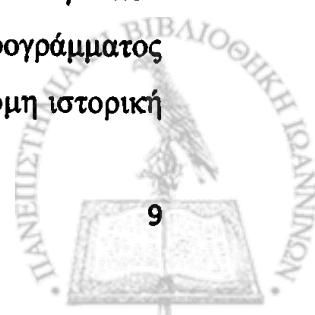
Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών που εμπλέκονται στην έρευνα. Αρχικά παρουσιάζεται ο τρόπος που η κάθε κοινωνία δομεί την ετερότητα και τους στόχους που εξυπηρετεί η κατασκευή αυτή. Ακολουθεί αναφορά στον Ξένο στη σημερινή ελληνική κοινωνία. Έπειτα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα παιδιά, στον τρόπο με τον οποίο καλλιεργούνται οι στάσεις τους απέναντι στον Ξένο και στις μεθόδους με τις οποίες η εκπαίδευση διαχειρίζεται την πολυπολιτισμικότητα.

Η επόμενη ενότητα (2.2) αναφέρεται στο πολιτισμικό τραύμα. Παρουσιάζεται η σημασία της τραυματικής μνήμης στη διαμόρφωση των συλλογικών ταυτοτήτων, ο ορισμός του N. Smelser για το πολιτισμικό τραύμα και για τα οφέλη από τη διδασκαλία τραυματικών γεγονότων. Ως προς τη διδασκαλία, αναφέρεται η μεθοδολογία διδασκαλίας της γενοκτονίας των Εβραίων, καθώς αποτελεί το πιο γνωστό πολιτισμικό τραύμα του δυτικού κόσμου.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα μουσεία αναπαριστούν το τραυματικό παρελθόν και η περίπτωση έκθεσης του Enola Gay, ως παράδειγμα των «πολέμων της μνήμης» στους οποίους εμπλέκονται τα μουσεία. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά της μουσειακής εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του θεάτρου στο μουσείο. Έπειτα αναφέρεται το πώς προσεγγίζουν και αποτυπώνουν τα μουσεία το πολιτισμικό τραύμα.

Η ενότητα 2.4 αναφέρεται στην εκπαιδευτική δραματοποίηση. Αρχικά παρουσιάζονται οι θεραπευτικές διαστάσεις του θεάτρου στην αντιμετώπιση των ατομικών και συλλογικών τραυμάτων. Έπειτα αναφέρεται η χρήση του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία και δίνεται βαρύτητα στην εκπαιδευτική δραματοποίηση, ένα είδος θεάτρου που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση προκειμένου η μάθηση να γίνει με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο.

Στην τελευταία ενότητα του θεωρητικού μέρους αναπτύσσονται οι λόγοι που επιλέχθηκε η μικρασιατική καταστροφή ως θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος που σχεδιάστηκε για τους μαθητές του σχολείου. Παρατίθεται μια σύντομη ιστορική



αναφορά και παρουσιάζεται το Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλώ Χαϊδεμένου», όπου υλοποιήθηκε μέρος του προγράμματος.

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Αναφέρονται αναλυτικά η στοχοθεσία, το δείγμα, η δομή και η πορεία του προγράμματος. Στο τέλος καθεμίας από τις τρεις φάσεις του προγράμματος υπάρχουν σχόλια σχετικά με όσα προηγήθηκαν.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται σχολιασμός σχετικά με την έρευνα και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, καταλήγοντας στα συμπεράσματα που πρόεκυψαν. Ακολουθούν βιβλιογραφικές παραπομπές και παράρτημα. Τμήμα του παραρτήματος βρίσκεται στον ψηφιακό δίσκο που υπάρχει στην τελευταία σελίδα της εργασίας.

## Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 2.1. Ο Ξένος

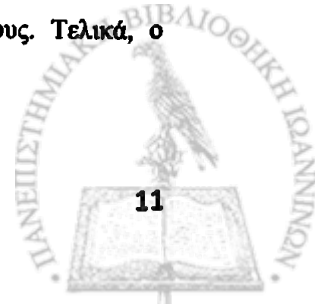
#### 2.1.1. Η κατασκευή της ετερότητας

Κυρίαρχη έννοια στην εργασία είναι η έννοια της ετερότητας και η διαχείρισή της. Ως προς τον ορισμό του έτερου, ο Γκόβαρης κάνει διάκριση μεταξύ του Άλλου, αυτού δηλαδή που έχει κάποιο διακριτό χαρακτηριστικό από την πλειονότητα, και του Ξένου, ο οποίος θεωρείται διαταρακτικό στοιχείο, οπότε αποκλείεται από μια σειρά αγαθών και περιθωριοποιείται. Ο χαρακτηρισμός κάποιου ως Ξένου υποδηλώνει ότι πρόκειται για κάποιον υποδεέστερο και επικίνδυνο για την κοινωνία, με αποτέλεσμα να «νομιμοποιούνται» η κοινωνική ανισότητα σε βάρος του, η περιθωριοποίηση και η κυριαρχία επ' αυτού.<sup>8</sup> Η κατασκευή της ετερότητας δηλαδή δεν είναι μια αυθαίρετη πράξη, ούτε προκύπτει στην πραγματικότητα από τη διαφορετικότητα μιας ομάδας. Αποτελεί κοινωνική κατασκευή που συνδέεται με τις σχέσεις εξουσίας καθώς εξυπηρετεί τον κοινωνικό διαχωρισμό, έχοντας ως στόχο τον κοινωνικό αποκλεισμό ατόμων και ομάδων από ένα σύνολο αγαθών και δικαιωμάτων.<sup>9</sup>

Παράλληλα, ο ξένος λειτουργεί ως ο αποδιοπομπαίος τράγος μιας κοινωνίας, ταυτιζόμενος συχνά με τη βία, την εγκληματικότητα και την ανηθικότητα, σε αντιδιαστολή με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας τα οποία φαντάζουν καλά, υγιή, ηθικά ή θύματα. Η εικόνα αυτή αναπαράγεται από τα Μ.Μ.Ε. και τον πολιτικό λόγο και ενισχύει τις στερεοτυπικές στάσεις, οι οποίες οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος: η περιθωριοποίηση, ο

<sup>8</sup> Χαρακτηριστική περίπτωση όπου ο ρατσισμός αποτέλεσε βασικό άξονα της πολιτικής ήταν ο αντισημιτισμός της χιτλερικής Γερμανίας. Οι Εβραίοι σταδιακά άρχισαν να απομονώνονται και να υποβιβάζονται κοινωνικά μέσα από τη νομοθεσία και την προπαγάνδα του κράτους. Τελικά, ο ρατσισμός έφτασε στην πιο ακραία μορφή του με τη φυσική εξόντωση των Εβραίων.

<sup>9</sup> Γκόβαρης 2002: 422, Balibar 1988: χ.α.



ρατσισμός και η εξαθλίωση οδηγούν συχνά σε παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις απόψεις περί επικινδυνότητας του Ξένου.<sup>10</sup> Για να αντιμετωπιστούν οι ρατσιστικές συμπεριφορές είναι απαραίτητο να τεθούν «διακοινωνικοί και ενδοκοινωνικοί όροι επικοινωνίας»<sup>11</sup> μεταξύ των ομάδων, για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας όπου οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες θα συμβιώνουν και θα αλληλεπιδρούν.

Αν και κάθε κοινωνία έχει τους δικούς της Ξένους, η έννοια ενδυναμώθηκε με τη δημιουργία των εθνών-κρατών, τα οποία βασίστηκαν στην ιδέα της εθνικής ομοιογένειας. Ο Ξένος, ο αλλότριος, ερχόταν πλέον σε αντίθεση με την κυρίαρχη κουλτούρα, κάτι που δεν συνέβαινε στις μέχρι τότε πολυεθνικές, πολυπολιτισμικές, πολυγλωσσικές κοινωνίες.<sup>12</sup> Στην περίπτωση της Ελλάδας, η δημιουργία του έθνους-κράτους στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, συνδέθηκε με την *αφομοίωση* των εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων και τις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, ώστε να αποκτήσει η χώρα την απαραίτητη εθνική, θρησκευτική και γλωσσική ομοιογένεια.<sup>13</sup>

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, τα έθνη-κράτη που δημιουργήθηκαν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα βρίσκονται σε κρίση, γεγονός που, όπως υποστηρίζει ο Τσουκαλάς, έχει επηρεάσει τις συλλογικές ταυτότητες. Τα άτομα καλούνται να συνυπάρξουν με τον Άλλο σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, απαλλαγμένη από την ασφάλεια των σαφών και γνωστών ορίων που προέκυπταν από τις εθνικές ταυτότητες.<sup>14</sup> Αυτό έχει

---

<sup>10</sup> Αφουξενίδης 2012: 144. Στην Ελλάδα το μεταναστευτικό ζήτημα κυριαρχεί στο λόγο των κομμάτων. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λόγια του πρωθυπουργού Αντ. Σαμαρά στη ΔΕΘ στις 7/09/2013: «Μπαίνει τάξη και στη δημόσια ασφάλεια. Σιγά-σιγά καθαρίζουν τα κέντρα των πόλεων που είχαν καταληφθεί από λαθρομετανάστες».

<http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22767&subid=2&pubid=63883830>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>11</sup> Δεμερτζής 2000: 55.

<sup>12</sup> Γιακουμάκη 2007: 13.

<sup>13</sup> Σύμφωνα με τον Μαυρογορδάτο (2003: 15,16) η *αφομοίωση* που επεδίωκε ο Βενιζέλος επιτεύχθηκε μέσα από την εκπαίδευση, με την υποχρεωτική εξαετή φοίτηση και τη μάθηση της δημοτικής γλώσσας, και την αγροτική μεταρρύθμιση, με την οποία δόθηκε κλήρος γης σε ακτήμονες αλλογενείς, ώστε να ενσωματωθούν στο ελληνικό κράτος. Η προσπάθεια για μαζική μετακίνηση πληθυσμών ώστε να επιτευχθεί η εθνική ομοιογένεια ξεκίνησε το 1919 με την εθελούσια ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας-Βουλγαρίας και συνεχίστηκε με τη Σύμβαση Ανταλλαγής Πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας το 1923. Ό.π.: 18.

<sup>14</sup> Τσουκαλάς 2012.



ως αποτέλεσμα την αναπόληση του εθνικά ομοιογενούς παρελθόντος από τμήμα του πληθυσμού και την αποστροφή απέναντι στον αλλοδαπό, που θεωρείται ότι διαταράσσει την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ισορροπία της κοινωνίας.<sup>15</sup> Η «ανασφάλεια» αυτή απέναντι στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα θέτει το ζήτημα της διαχείρισης του Άλλου. Σκοπός είναι να επιτευχθεί ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μαζί του για τη δημιουργία μιας πιο ανεκτικής κοινωνίας, που θα αποδέχεται και θα εκτιμά την ετερότητα.<sup>16</sup> Ακόμα όμως και σε κοινωνίες που θεωρητικά αναγνωρίζουν την αξία της πολυπολιτισμικότητας και προσπαθούν να την εφαρμόσουν, στην πράξη είναι πάρα πολύ δύσκολο να επιτευχθεί μια εθνοτικά πολύμορφη κοινωνία, η οποία να λειτουργεί βάσει ισότητας απέναντι σε κάθε ομάδα.<sup>17</sup>

Βέβαια, οι αλλοδαποί δεν αποτελούν ενιαίο σύνολο και δεν αντιμετωπίζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας.<sup>18</sup> Η αντίληψη για αυτούς επηρεάζεται από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την καταγωγή τους, το θρήσκευμα και τη χρονική συγκυρία. Είναι σαφές πως δεν χαίρουν της ίδιας κοινωνικής αποδοχής ένας βορειοευρωπαίος που ζει στην Ελλάδα ως υψηλόβαθμο στέλεχος εταιρίας με έναν αφρικανό πλανόδιο πωλητή. Επιπλέον, η άνοδος της οικονομικής και κοινωνικής θέσης του Ξένου μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις και αίσθημα απώλειας της κυριαρχίας από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας. Όταν ο Ξένος ξεπερνάει την αρχική ευάλωτη θέση του, η οποία γεννάει συχνά συναισθήματα λύπησης και συμπάραστασης, και αρχίζει να διεκδικεί μια ισότιμη θέση στην κοινωνία, φαντάζει πιο απειλητικός και ως εκ τούτου ανεπιθύμητος.<sup>19</sup> Θεωρείται ότι με τον τρόπο αυτό εισέρχεται στο φαντασιακό χώρο του έθνους και απειλεί «να

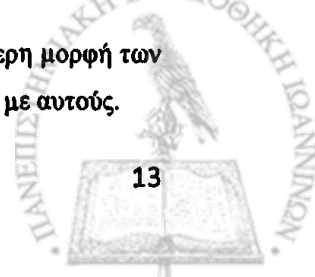
<sup>15</sup> Ο Eriksen (1999: χ.α.) παρατηρεί ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, πολλές κοινωνίες αναπτύσσουν εθνικιστικά κινήματα με σκοπό να διατηρηθεί η εθνική «μοναδικότητα». Σε αυτά εντάσσονται κινήματα που επιδιώκουν την αυτονομία κάποιων ομάδων, κινήματα που επιδιώκουν δίκαιη μεταχείριση των μειονοτήτων ή αντίθετα που θέλουν να αποτρέψουν την παροχή δικαιωμάτων στις μειονότητες, εθνικά και θρησκευτικά κινήματα.

<sup>16</sup> Δεμερτζής 2000.

<sup>17</sup> Δραγώνα 2013. Ο Γκόβαρης (2002: 417) υποστηρίζει ότι η κατανόηση του Ξένου είναι στην ουσία μια διαδικασία «κανονικοποίησης» και ενσωμάτωσής τους στην κυρίαρχη ομάδα.

<sup>18</sup> Στερεότυπα έχουν και οι ίδιοι οι αλλοδαποί απέναντι σε άλλες ομάδες, αλλά η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην κυρίαρχη ομάδα και τη σχέση της με τους Ξένους.

<sup>19</sup> Ο Σαββάκης (2012: 82) παρατηρεί ότι οι ξένοι αντιμετωπίζονται συχνά ως μια κατώτερη μορφή των Ελλήνων και επομένως δεν δικαιούνται να κατέχουν την ίδια κοινωνικοοικονομική θέση με αυτούς.



κλέψει την απόλαυσή μας», εισβάλλει στο χώρο μας και κλέβει από εμάς την ιδιαιτερότητά μας.<sup>20</sup> Αυτή η άποψη παρακινεί ξενοφοβικές συμπεριφορές καθώς ερμηνεύει την ετερότητα ως κίνδυνο για την κυρίαρχη ομάδα.

Στην παρούσα εργασία ο Ξένος προσδιορίζεται με φυλετικά-εθνικά κριτήρια: είναι ο αλλοδαπός, ο μετανάστης ή ο πρόσφυγας.<sup>21</sup> Πρόκειται για ανθρώπους που εγκατέλειψαν τη χώρα τους –είτε οι ίδιοι είτε οι πρόγονοί τους– και διαμένουν σε μια άλλη. Κοινοί παράγοντες είναι οι εγγενείς δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και η αρνητική στάση της κοινωνίας στην οποία εισέρχονται.

---

<sup>20</sup> Ο Σ. Ζίζεκ το χαρακτηρίζει ως το «φανταστικό κατίτι» του έθνους, που απειλείται από τους Ξένους. Δραγώνα 2013: χ.α.

<sup>21</sup> Σχετικά με την αποσαφήνιση των όρων, μετανάστης χαρακτηρίζεται ο άνθρωπος που μένει προσωρινά ή μόνιμα σε μια χώρα στην οποία δεν είναι πολίτης ή υπήκοος και δεν έχει νομική και πολιτική προστασία (που έχουν οι πρόσφυγες ή που παρέχεται μέσω διπλωματικών ή άλλων συμφωνιών). Χαρακτηριστικό του μετανάστη είναι ότι επιλέγει ελεύθερα να μετακινηθεί από μια χώρα σε μια άλλη, για προσωπικούς λόγους και χωρίς την πίεση εξωτερικών παραγόντων, σε αντιδιαστολή με τον πρόσφυγα που φεύγει από μια χώρα καθώς κινδυνεύει εξαιτίας ατομικών, εθνικών, θρησκευτικών, φυλετικών, κοινωνικών ή πολιτικών χαρακτηριστικών του.

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/refugee/>, πρόσβαση: 01/06/2014.





### 2.1.2. Ο Ξένος στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία

Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, έχει διαμορφωθεί ένα σύστημα κινητικότητας και μετεγκατάστασης με αποτέλεσμα οι περισσότερες κοινωνίες να είναι πολυεθνικές, πολυεθνοτικές και πολυπολιτισμικές. Σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι η νέα αυτή πραγματικότητα χρειάζεται αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των μετακινούμενων πληθυσμών. Σήμερα, μετανάστες και πρόσφυγες αντιμετωπίζονται ως ένα ξαφνικό πρόβλημα των κρατών. Αντ' αυτού θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως ενεργοί πολίτες. Έτσι, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα πολιτικό και νομικό υπόβαθρο σε διεθνές επίπεδο που να διευκολύνει τη διαχείριση των μετακινούμενων ομάδων, καθώς η παγκόσμια κινητικότητα θα ήταν μια αναμενόμενη διαδικασία.<sup>22</sup>

Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται κράτη που δημιουργούν ενώσεις και συμφωνίες για να διευκολύνουν τη μετακίνηση ατόμων και αγαθών. Στην Ευρώπη, η *Ευρωπαϊκή Ένωση* ιδρύθηκε με πρωταρχικούς στόχους την ελεύθερη μετακίνηση ανθρώπων, εμπορευμάτων, κεφαλαίων και υπηρεσιών.<sup>23</sup> Η θέσπιση της ευρωπαϊκής υπηκοότητας διευκόλυνε τη μετεγκατάσταση ανθρώπων από μια χώρα-μέλος σε μια άλλη. Επιπλέον, οι πολίτες της Ε.Ε. έχουν δικαίωμα ψήφου στις δημοτικές εκλογές και τις ευρωεκλογές σε όποιο κράτος-μέλος έχουν μετοικήσει.<sup>24</sup> Αντίστοιχη κίνηση είναι η *Οικονομική Κοινότητα Κρατών Δυτικής Αφρικής*, η οποία επίσης δημιουργήθηκε για να διευκολύνει τις μετακινήσεις αγαθών και ανθρώπων, επιτρέποντας στους κατοίκους των κρατών-μελών να μετοικήσουν σε άλλο κράτος-μέλος, έχοντας τα ίδια δικαιώματα με τους εκεί πολίτες.<sup>25</sup>

Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα κύματα μεταναστών που εισήλθαν στη χώρα κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών μετέβαλαν τη σύνθεση της κοινωνίας. Στα μεγάλα αστικά κέντρα, ειδικά στην Αθήνα, έχει διαμορφωθεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ανατρέποντας τη φαινομενική εθνική ομοιογένεια που

<sup>22</sup> Αφουξενίδης 2014: 14.

<sup>23</sup> Touzenis 2012: 15.

<sup>24</sup> Ο.π.: 7. Παρά τις ρυθμίσεις αυτές τα ποσοστά κινητικότητας ατόμων μεταξύ χωρών της Ε.Ε. είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Λιγότερο του 2% των Ευρωπαίων πολιτών κατοικούν και εργάζονται σε χώρα διαφορετική από τη χώρα καταγωγής τους. Ο. π.: 22.

<sup>25</sup> Ο.π.: 97.

επικρατούσε μέχρι τις προηγούμενες δεκαετίες.<sup>26</sup> Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών δημιούργησε την ανάγκη για εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας σχετικά με την πολιτογράφηση κάποιου ως Έλληνα και τη συμμετοχή του στην εκλογική διαδικασία.<sup>27</sup> Βάσει αυτού, δημιουργήθηκε ο νόμος 3838/2010, που προέβλεπε δικαίωμα εκλέγειν και εκλέγεσθαι ορισμένων κατηγοριών αλλοδαπών στα πρωτοβάθμια όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης, παροχή ιθαγένειας σε παιδιά νόμιμα διαμενόντων αλλοδαπών ή παιδιά που έχουν φοιτήσει έξι χρόνια σε ελληνικό σχολείο και μείωση του απαιτούμενου χρόνου για την παροχή ιθαγένειας.<sup>28</sup> Οι ρυθμίσεις κρίθηκαν αντισυνταγματικές και έπαψαν να ισχύουν.<sup>29</sup> Ο νέος Κώδικας Ιθαγένειας (ν. 4251/2014) έχει αφήσει ανοικτό το ζήτημα απόδοσης ιθαγένειας σε μετανάστες δεύτερης γενιάς και το ζήτημα συμμετοχής τους στις εκλογές.<sup>30</sup>

Η παραπάνω νομοθεσία αναφέρεται σε μετανάστες, καθώς οι αναγνωρισμένοι πολιτικοί πρόσφυγες λαμβάνουν προστασία βάσει διεθνούς δικαίου, συγκεκριμένα βάσει της Σύμβασης της Γενεύης και του Πρωτοκόλλου της Νέας Υόρκης. Η Ελλάδα έχει υπογράψει και τα δύο κείμενα,<sup>31</sup> με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η εκδίωξη προσφύγων ή η επαναπροώθησή τους στη χώρα τους εφόσον διατρέχουν ακόμα κίνδυνο εκεί. Ακόμη, προβλέπεται η παραμονή των προσφύγων στη χώρα εισόδου για κάποιο χρονικό διάστημα και η παροχή ταξιδιωτικών εγγράφων για να μπορέσουν να μετακινηθούν σε άλλα κράτη.<sup>32</sup>

Σχετικά με τον αριθμό των αλλοδαπών που βρίσκονται στην Ελλάδα, η απογραφή του 2011 κατέδειξε ότι περίπου το 10% του πληθυσμού έχει μη ελληνική υπηκοότητα, ποσοστό που διπλασιάζεται αν προστεθούν οι παράνομοι μετανάστες

<sup>26</sup> Τσίγκανου 2010: 10. Όπως αποτυπώθηκε στην τελευταία απογραφή, το μεγαλύτερο ποσοστό μη Ελλήνων υπηκόων κατοικεί σε αστικές περιοχές. Απογραφή 2011: 10.

<sup>27</sup> Οι όροι «ιθαγένεια» και «υπηκοότητα» στην ελληνική νομοθεσία θεωρούνται ταυτόσημοι, καθώς περιγράφουν τη σχέση του πολίτη με το κράτος. Τα άτομα που έχουν την ελληνική ιθαγένεια/είναι Έλληνες υπήκοοι χαρακτηρίζονται ημεδαποί, ενώ τα άτομα που έχουν διαφορετική ιθαγένεια/είναι υπήκοοι άλλου κράτους ή δεν έχουν καμία ιθαγένεια ονομάζονται αλλοδαποί. Υπ.Εσ. Αρ. 82215/18303.

<sup>28</sup> Ν. 3838/2010, παρ. 14-21, 1Α, 5Δ αντίστοιχα.

<sup>29</sup> ΣτΕ: Απ. 350/2011.

<sup>30</sup> Θεοφίλοπουλος 2014: 19.

<sup>31</sup> Ν. 3989/59 (ΦΕΚ 201/1/28.09.1959) και Ν. 389/1968 (ΦΕΚ 125/1/4.06.1968) αντίστοιχα.

<sup>32</sup> Σύμβαση Γενεύης, Ν. 3989/59: 32, 33, 28.



που βρίσκονται μόνιμα ή προσωρινά στη χώρα.<sup>33</sup> Τα υψηλά ποσοστά μεταναστών σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση της Ελλάδας, καθώς αποτελεί πέρασμα από την Ασία στην Ευρώπη. Κατά συνέπεια, πολλοί αλλοδαποί φτάνουν παράνομα στη χώρα επιχειρώντας να εισέλθουν στα ευρωπαϊκά κράτη και παραμένουν προσωρινά στην Ελλάδα γιατί κάποιο εμπόδιο κατέστησε αδύνατη τη διέλευση των συνόρων.

Η είσοδος και παραμονή των αλλοδαπών στη χώρα επέδρασε σημαντικά στη κοινωνικοπολιτισμική δομή της ελληνικής κοινωνίας, γεγονός που αντιμετωπίζεται αρνητικά από σημαντικό τμήμα του ντόπιου πληθυσμού. Σε αντίθεση με την υποτιθέμενη αρχαιοελληνική παράδοση περί φιλοξενίας, έναν «καταστατικό ιδεολογικό μύθο της ελληνικής κοινωνίας», τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι Έλληνες είμαστε ρατσιστές, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι ίσως θεωρούμε.<sup>34</sup> Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Κοινοτική Έρευνα του 2009, στην Ελλάδα εμφανίζονται σε σημαντικό ποσοστό αρνητικές στάσεις απέναντι στους ξένους, ειδικά σε όσους προέρχονται από φτωχότερες χώρες, ποσοστό υψηλό σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη.<sup>35</sup> Από την έρευνα προκύπτει επίσης ότι περίπου ένας στους δύο Έλληνες θεωρεί πως οι ξένοι δρουν βλαπτικά για τον πολιτισμό της χώρας.<sup>36</sup> Οι ξενοφοβικές συμπεριφορές ενισχύονται από τις σημερινές συνθήκες οικονομικής ύφεσης, καθώς ο Ξένος αντιμετωπίζεται ανταγωνιστικά ως προς τις θέσεις εργασίας.

---

<sup>33</sup> Τσίγκανου 2010: 11. Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2013: 7), ελληνική υπηκοότητα έχουν 9.903.658 μόνιμοι κάτοικοι και 911.929 μόνιμοι κάτοικοι της χώρας δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα.

<sup>34</sup> Σαββάκης 2012: 88.

<sup>35</sup> Όπως προέκυψε, το 46,6% των πολιτών της Ελλάδας θεωρεί ότι η είσοδος και παραμονή στη χώρα θα πρέπει να επιτρέπεται μόνο σε λίγους μετανάστες ακόμα και αν αυτοί ανήκουν στην ίδια φυλή ή είναι Έλληνες. Το 13,5% των Ελλήνων θεωρεί ότι δεν θα έπρεπε να επιτρέπεται σε κανέναν ξένο η είσοδος στη χώρα. Βαρουξή & Σαρρή 2012: 24.

Σε ό,τι αφορά τους φτωχότερους μετανάστες, το 49,9% των Ελλήνων θεωρούν ότι θα πρέπει να επιτρέπεται μόνο σε λίγους η είσοδος και η παραμονή στη χώρα, ενώ 34,2% πιστεύει ότι δε θα πρέπει να επιτρέπεται σε κανένα φτωχό μετανάστη. Το αντίστοιχο ευρωπαϊκό ποσοστό είναι 34,1% και 17,3%. Ο. π.: 25.

<sup>36</sup> Ποσοστό 50,4%. Το ποσοστό αυτό είναι διπλάσιο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό. Ο.π.: 24

### 2.1.3. Η παρουσία και η διαχείριση του Ξένου στη σχολική τάξη

Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στον Ξένο είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν τη γνώση. Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορα μαθησιακά μοντέλα, με πλέον σύγχρονο το σχετιζόμενο με τις πολιτισμικές θεωρίες, οι οποίες επισημαίνουν την επιρροή του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη γνώση και κατανόηση του κόσμου.<sup>37</sup> Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, το παιδί δεν οικοδομεί μόνο του τη γνώση, αλλά την ενστερνίζεται βάσει των κοινωνικών συναναστροφών του. Για τον Bandura η μάθηση είναι μια διαδικασία αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ της συμπεριφοράς και των συνθηκών που την ελέγχουν.<sup>38</sup> Έτσι, οι αντιλήψεις που αποκτούν τα παιδιά είναι επηρεασμένες σε σημαντικό βαθμό από το οικογενειακό τους περιβάλλον, με το οποίο πρωταρχικά έρχονται σε επαφή, και αργότερα από το σχολικό περιβάλλον, το οποίο εντάσσει τα παιδιά σε ένα σύμπλεγμα κοινωνικών σχέσεων.

Ειδικά ως προς τη σχέση με τους Άλλους, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχουν αποκτήσει γνώση των βασικών χαρακτηριστικών της κουλτούρας και αρχίζουν να κατηγοριοποιούν τα άτομα βάσει εθνικοτήτων από την πρώιμη παιδική ηλικία (3-4 ετών). Η αντίληψη σχετικά με τις εθνικές ταυτότητες παγιώνεται στην ηλικία των 6-8 ετών και συμβαίνει χωρίς τα παιδιά να γνωρίσουν δια ζώσης ανθρώπους των εθνικοτήτων που γνωρίζουν.<sup>39</sup> Επομένως, οι απόψεις που δομούν δεν προέρχονται από τα βιώματά τους, αλλά αποτελούν κοινωνικές κατασκευές.<sup>40</sup> Γι' αυτόν το λόγο, η γνωριμία και η αποδοχή του ξένου στο χώρο του σχολείου ξεκινάει –ή θα πρέπει να

---

<sup>37</sup> Ενδεικτικά αναφέρω τη θεωρία του Bandura σχετικά με την κοινωνική μάθηση. Ο Bandura (1971: 2-3) υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του παιδιού. Μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση το παιδί μαθαίνει με άμεσο και έμμεσο τρόπο, καθώς βλέπει τους άλλους να επιβραβεύονται ή να τιμωρούνται για κάποιες πράξεις και συμπεριφορές, οπότε τις θυμάται και αντίστοιχα τις πράττει ή τις αποφεύγει. Παράλληλα, το άτομο έχει την ικανότητα αυτο-ρύθμισης, ώστε να αποφεύγει τις πράξεις που θα έχουν αρνητικές για αυτόν συνέπειες. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι το περιβάλλον είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του ατόμου, αλλά ότι άτομο και περιβάλλον είναι δύο συστήματα που αλληλοεπηρεάζονται. Ό.π.: 40.

<sup>38</sup> Ό.π.: 2.

<sup>39</sup> Γκόβαρης κ.α. 2004: 12

<sup>40</sup> Τσιάκαλος 2012: 149.

ξεκινάει— από την προσχολική εκπαίδευση και εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα της UNICEF, αρκετοί Έλληνες, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς, θεωρούν αρνητική την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.<sup>41</sup> Οι αρνητικές αντιλήψεις είναι εντονότερες στους γονείς παρά σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την έρευνα, οι απόψεις επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν λιγότερο ξενοφοβικές συμπεριφορές) και το φύλο (γυναίκες γονείς και εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερο ξενοφοβικές αντιλήψεις από τους άντρες, σε αντίθεση με τις μαθήτριες που είναι περισσότερο δεκτικές από τους μαθητές).<sup>42</sup> Οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζονται θετικά από τη συναναστροφή με τους αλλοδαπούς.<sup>43</sup> Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελλιπώς καταρτισμένοι όσον αφορά την αντιμετώπιση των αλλοδαπών, αίσθημα που αντικατοπτρίζει την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών και τον περιορισμό των προκαταλήψεων σε βάρος τους.<sup>44</sup>

Για τη διαχείριση του Ξένου στη σχολική τάξη έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα, τα κυριότερα από τα οποία είναι το **αφομοιωτικό μοντέλο**, το **μοντέλο ενσωμάτωσης** και το **διαπολιτισμικό μοντέλο**.<sup>45</sup> Το τελευταίο θεωρείται το πλέον δημοκρατικό, καθώς δεν προσπαθεί να εξαλείψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

---

<sup>41</sup> Unicef 2011: 8, 25, 49.

<sup>42</sup> Το 78,9% των ερωτηθέντων γονέων κρίνει αρνητικά την ύπαρξη αλλοδαπών στα σχολεία, αν και μόνο 17,5% από αυτούς υποστηρίζουν ότι η παρουσία αλλοδαπών έχει δημιουργήσει προβλήματα στα σχολεία. UNICEF 2001: 14,15. Στους μαθητές, θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς παρουσιάζει το 71,8% του δείγματος. Ό.π.: 49. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, το 30% κρίνει αρνητικά και μάλλον αρνητικά την παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο. Ό.π.: 25.

<sup>43</sup> Το 48,3% των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι επιθυμεί να έχει στενότερες φιλικές σχέσεις με παιδιά από άλλες χώρες. Το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο στο δημοτικό σχολείο από τις υπόλοιπες βαθμίδες. Unicef 2001: 53,54.

<sup>44</sup> Ό.π.: 42.

<sup>45</sup> Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και υποστήριζε την αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων, ώστε να αποκτήσουν στοιχεία του κυρίαρχου πληθυσμού και να «απορροφηθούν» από αυτόν. Το μοντέλο ενσωμάτωσης υποστήριξε ότι οι μειονότητες μπορούσαν να διατηρήσουν τα διακριτά πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, εφόσον δεν αλλοιώνουν τη φυσιογνωμία του κοινωνικού συνόλου. Πετρονάη κ.α. 2008: 9.

της μειονοτικής ομάδας ώστε να απορροφηθεί από την κυρίαρχη, αλλά τονίζει την αμοιβαία και ισότιμη συμβολή όλων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Βασικές αρχές που προωθεί το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στην κουλτούρα του Άλλου, η αλληλεγγύη και ο περιορισμός του εθνοκεντρισμού.<sup>46</sup> Με βάση αυτό το μοντέλο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές όχι μόνο τους αλλοδαπούς. Εστιάζει στη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, στην ανταλλαγή απόψεων και στη θεώρηση ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των μειονοτικών ομάδων δεν είναι υποδεέστερο αυτού της κυρίαρχης ομάδας, αλλά διαφορετικό.<sup>47</sup>

Στη χώρα μας η παρουσία αλλοδαπών στα σχολεία ενισχύθηκε σημαντικά στις τελευταίες τρεις δεκαετίες.<sup>48</sup> Σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίζεται η ποικιλομορφία που επικρατεί στην εκπαίδευση και προωθείται η ενδυνάμωση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας όλων των μαθητών στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Όπως αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών), η νέα πολιτισμική ποικιλότητα θεωρείται υγιής καθώς αναζωογονεί τις παραδοσιακές αξίες.<sup>49</sup> Γι' αυτό κάθε άτομο θα πρέπει να γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα και την παράδοσή του αλλά και τη γλώσσα και την παράδοση των υπόλοιπων ομάδων.<sup>50</sup> Παρ' όλα αυτά, τα μέχρι στιγμής μέτρα που έχουν ληφθεί για την αποδοχή και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών –ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, φροντιστηριακών τμημάτων και τάξεων υποδοχής για τους αλλοδαπούς– είναι

---

<sup>46</sup> Ο.π.: 10

<sup>47</sup> Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Γκόβαρη (2000: 19), οι μαθητές αυτοί διαθέτουν ένα «διαφορετικό» και όχι «ελλειμματικό» πολιτισμικό κεφάλαιο.

Για το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλ. ενδεικτικά Γκόβαρης 2001, Γκότοβος 2003. Το πρόγραμμα *Διάπολις*, που αναφέρεται στην εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών, παρέχει αναλυτική βιβλιογραφία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βλ.

<http://diapolis.auth.gr/index.php/e-y/2011-05-10-07-13-03/2011-05-10-09-40-30>,

πρόσβαση: 23/01/2014.

<sup>48</sup> Για ποσοτικά στοιχεία σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές στο ελληνικό σχολείο, βλ. Γκότοβος, Μάρκου: 2003-2004.

<sup>49</sup> Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) και τα Α.Π.Σ. (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) παρέχουν το επιστημονικό πλαίσιο και τους στόχους διδασκαλίας ανά μάθημα και τάξη. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα γνωστικά αντικείμενα και οι μέθοδοι διδασκαλίας δημιουργούνται βάσει Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ..

<sup>50</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003α: 4.



σποραδικά, αφορούν μόνο τους αλλοδαπούς και επικεντρώνονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η κριτική που έχουν δεχθεί τα μέτρα αυτά αναφέρει ότι στοχεύουν μόνο στις μειονότητες, με σκοπό την αφομοίωσή τους από την κυρίαρχη ομάδα, και ότι δεν αντιμετωπίζουν την ουσία του προβλήματος, που είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της αξίας του Ξένου από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας.<sup>51</sup> Για να πραγματοποιηθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών είναι αναγκαία η καλλιέργεια του σεβασμού και η αναγνώριση της συμβολής του Άλλου. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και σχετίζεται με τη γενικότερη αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εξακολουθεί να έχει εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Στη σημερινή εκπαίδευση τονίζεται η εθνική ομοιογένεια και η μία εθνική ταυτότητα. Η πορεία του έθνους εμφανίζεται συνεχώς από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, και οι μειονοτικές ομάδες αποσιωπώνται ή οι αναφορές σε αυτές είναι ελάχιστες.<sup>52</sup>

Σύμφωνα λοιπόν με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, η αρμονική συνύπαρξη με τον Άλλο είναι πρωταρχικός στόχος που διατρέχει όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Για την επίτευξή του προτείνεται η *διαθεματική προσέγγιση*, δηλαδή η ταυτόχρονη προσέγγιση μέσα από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια ολιστική γνώμη και να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες.<sup>53</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο χώρο του σχολείου για την αποδοχή και την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας. Στο μάθημα της Γλώσσας μπορεί να γίνει επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων που γράφτηκαν από ή αναφέρονται σε ξένους. Στη Γεωγραφία μπορεί να γίνει μελέτη των γεωφυσικών λόγων που οδηγούν τους ανθρώπους σε μετακινήσεις. Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή μπορεί να γίνει αναφορά στα δικαιώματα των ξένων. Στα καλλιτεχνικά μαθήματα τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό άλλων λαών και στη Γυμναστική μπορεί να παρουσιαστούν παιχνίδια από άλλες χώρες.

Το μάθημα της Ιστορίας είναι ένα από τα μαθήματα που ενδείκνυται για την εξάλειψη διαφόρων προκαταλήψεων, καθώς ιστορικοποιεί θεσμούς και αντιλήψεις

<sup>51</sup> Ασκούνη 2010, Πετρονάτη κ.α. 2008: 11, Τσιάκαλος 2003: 156.

<sup>52</sup> Ανδρούσου & Ασκούνη 2007: 18, Αβδελά 1997β: 49.

<sup>53</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003α: 6.



και θέτει στο κατάλληλο πλαίσιο τα γεγονότα του παρελθόντος, απομακρύνοντάς τα από μυθεύματα που δημιουργούν εχθρότητα προς τον Άλλο και αναδεικνύοντας τις πολλαπλές οπτικές τους.<sup>54</sup> Η καλλιέργεια κριτικής αντίληψης από την παιδική ηλικία αποστασιοποιεί τα παιδιά από απλουστευτικές και εθνικιστικές αντιλήψεις και τα βοηθά να κατανοήσουν ότι η ιστορία κάθε λαού δεν περιλαμβάνει μόνο «στιγμές δόξας» αλλά και αμφιλεγόμενα γεγονότα ή γεγονότα με αρνητική χροιά. Επιπλέον, η Ιστορία μπορεί να δείξει το πόσο συνυφασμένη είναι η ανθρώπινη εξέλιξη με τη συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικών ομάδων, την αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων και πολιτισμών στο παρελθόν και να βοηθήσει να καταρριφθεί η εθνικιστική άποψη περί «εθνικής καθαρότητας», η οποία δυνητικά απειλείται από την παρουσία των ξένων.<sup>55</sup>

Προσοχή χρειάζεται ώστε τα προγράμματα και οι δράσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να μην υπερτονίζουν τη διαφορά του ξένου σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα. Αν και εκκινούν από καλές προθέσεις, κάποια προγράμματα, μέσα από την ανάδειξη της διαφορετικότητας, καταλήγουν να μεγαλώνουν το χάσμα ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Η παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του Ξένου, που τον διαφοροποιούν από την κυρίαρχη ομάδα, ενδέχεται να υπογραμμίσει μια διαφορετικότητα που πριν δεν ήταν καν ορατή στα παιδιά και να περιχαρακώσει άτομα και ομάδες στις εθνοτικές, εθνικές ή φυλετικές ταυτότητές τους. Επιπλέον, η έμφαση στη διαφορετική πολιτισμική παρακαταθήκη του Ξένου μπορεί να δημιουργήσει μια απλουστευτική και εξωτική-ρομαντική εικόνα, όπου ο πολιτισμός του Άλλου περιορίζεται στη φολκλορική παρουσίαση τραγουδιών και εθίμων, ενισχύοντας στερεοτυπικές εικόνες.<sup>56</sup>

Στην πραγματικότητα, τα παιδιά των αλλοδαπών έχουν ταυτότητα επηρεασμένη από το πολιτισμικό κεφάλαιο και της χώρας καταγωγής αλλά και της

<sup>54</sup> Μαυροσκούφης 2010: 125.

<sup>55</sup> Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το δημοτικό σχολείο, οι ειδικοί στόχοι της Ιστορίας είναι, μεταξύ άλλων, «να κατανοούν και να αποδέχονται [οι μαθητές και οι μαθήτριες] τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα εξέλιξής της», «να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν» και «να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους άλλους λαούς». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003β: 188.

<sup>56</sup> Τσιάκαλος 2003: 153, Γιακουμάκη 2007: 14.





χώρας διαμονής. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εξελισσόμενα υποκείμενα και όχι ως σταθεροί φορείς του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους.<sup>57</sup>

Με βάση τα παραπάνω, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην μοναδική ταυτότητα κάθε παιδιού, όχι μόνο των αλλοδαπών, και στην αξιοποίηση της ιδιαιτερότητας του καθενός για την ενίσχυση της ομάδας της τάξης και του σχολείου. Στόχος είναι τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες εκείνες που τους χρειάζονται ώστε να μη μείνουν εγκλωβισμένα σε στερεοτυπικούς ρόλους, αλλά να κρίνουν τα άτομα βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών τους.<sup>58</sup> Στόχος δηλαδή είναι να διαφαίνεται δηλαδή η ιδιαιτερότητα του κάθε ανθρώπου ενώ παράλληλα να τονιστούν και τα κοινά στοιχεία, οι κοινές ανάγκες όλων μας.

---

<sup>57</sup> Γκόβαρης 2007: 32.

<sup>58</sup> Τσιάκαλος 2003: 154.



## 2.2. Το πολιτισμικό τραύμα

### 2.2.1. Η κατασκευή του πολιτισμικού τραύματος και η διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων

Το παρελθόν και η διαχείρισή του κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συλλογικών ταυτοτήτων. Συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, τα οποία δημιουργούν ή ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στο δημόσιο λόγο. Άλλα αποσιωπούνται, καθώς ενδέχεται να διαταράξουν τη συλλογική συνείδηση, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις απαγορεύεται ακόμα και η αναφορά σε αυτά.<sup>59</sup> Παράδειγμα αποτελεί η κυρίαρχη θέση που έχει στην ελληνική συλλογική μνήμη «η εποποιία του '40» και η περιορισμένη αναφορά στα γεγονότα του εμφυλίου που ακολούθησε τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν τραυματικά ιστορικά γεγονότα, «εθνικές καταστροφές», «εθνικά τραύματα» κτλ που ανατρέπουν την κοινωνική δομή και ισορροπία και προβάλλονται ιδιαίτερα στο δημόσιο λόγο, με αποτέλεσμα να εντυπώνονται έντονα στη μνήμη του κοινωνικού συνόλου.<sup>60</sup> Στη σύγχρονη ελληνική ιστορία, τα γεγονότα της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο αποτελούν εθνικό τραύμα. Στο δημόσιο λόγο χρησιμοποιήθηκε εκτεταμένα η φράση Δεν ξεχνά και η εικόνα της αιματοβαμμένης Κύπρου για την υπενθύμιση των γεγονότων της εισβολής.<sup>61</sup>

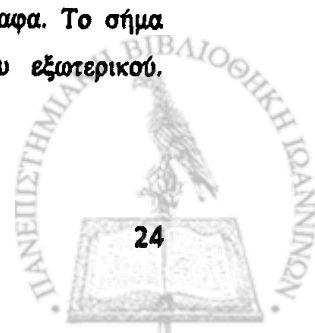
<sup>59</sup> Η σταλινική προπαγάνδα στην Πολωνία, για παράδειγμα, υπερτόνιζε τις πολωνικές απώλειες και τη θετική συμβολή των κομμουνιστών κατά τη διάρκεια του πολέμου, ενώ παρέλειπε τις αναφορές στην εβραϊκή γενοκτονία στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και εξόντωσης. Λεμονίδου 2010β: 145.

<sup>60</sup> Λιάκος 2007: 225. Σχετικά με τη δημόσια ιστορία και τη μνήμη βλ. ενδεικτικά Nora 1989, Halbwachs 1992, Κόκκινος 2010, Φλάισερ 2009. Για το πολιτισμικό τραύμα, σημείο αναφοράς είναι το συλλογικό έργο *Cultural Theory and Collective Identity* (επανάκδοση του τόμου *Cultural Trauma Theory and Practice*). Εκεί εισάγεται και αναλύεται η έννοια του πολιτισμικού τραύματος υπό το πρίσμα της πολιτισμικής κοινωνιολογίας. Ο Jeffrey Alexander ήταν ο εισηγητής του σχετικού κλάδου, και σήμερα θεωρείται ένας από τους πιο καταξιωμένους στο χώρο. Δεμερτζής 2005.

<sup>61</sup> Ο δημιουργός του σήματος-συμβόλου Νίκος Δήμου αναφέρει ότι το σήμα τυπώθηκε σε χιλιάδες αυτοκόλλητα, στάλθηκε σε εφημερίδες και εκατοντάδες άνθρωποι ζητούσαν αντίγραφα. Το σήμα μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες καθώς ζητήθηκε από έλληνες φοιτητές του εξωτερικού.

<http://www.ndimou.gr/el/cv/%CE%B4%CE%B5%CE%BD-%CE%BE%CE%B5%CF%87%CE%BD%CF%8E/>

, πρόσβαση: 01/06/2014.



Στη σημερινή κοινωνία, η κρίση του έθνους-κράτους έφερε στο προσκήνιο διαφορετικές αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν, οι οποίες μέχρι τώρα ήταν αποσιωπημένες. Οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις ενίοτε συγκρούονται με την εθνική ιστορία, η οποία εξακολουθεί να ηγεμονεύει, με αποτέλεσμα διαμάχες που αναφέρονται ως «πόλεμοι της μνήμης».<sup>62</sup> Πρόκειται για πολέμους που εμπλέκουν την επίσημη Ιστορία με τις ιστορίες, τη συλλογική μνήμη ομάδων με τις ατομικές αναμνήσεις και προκύπτουν από τη διαφορετική νοηματοδότηση του παρελθόντος. Οι διαμάχες αυτές είναι έντονες, ειδικά στις περιπτώσεις δημόσιας χρήσης της ιστορίας (στην εκπαίδευση, σε μουσεία, μνημεία, τελετές μνήμης), αναδεικνύοντας την οικειοποίηση του παρελθόντος και τη σημασία του για το άτομο και την ομάδα. Γεννάται προβληματισμός για το ποιο είναι το «εμείς», το οποίο κυριαρχεί στο παρελθόν και τι θα γίνει με τις υπόλοιπες ομάδες, οι οποίες διεκδικούν τη δική τους αφήγηση.

Οι διαμάχες αυτές δεν πηγάζουν απαραίτητα από την τραγικότητα των ιστορικών γεγονότων καθαυτών, αλλά από τη σημασία που έχει αποδοθεί σε αυτά μέσω της συλλογικής μνήμης. Δε μιλούμε απλώς για τραυματικά ιστορικά γεγονότα αλλά για πολιτισμικά τραύματα, δηλαδή για γεγονότα τόσο τρομακτικά ώστε να αλλάζουν την ταυτότητα μιας ομάδας.<sup>63</sup> Ο Alexander υποστηρίζει ότι το τραύμα μπορεί να προηγείται ή να έπεται του τραυματογόνου γεγονότος και ότι δεν είναι καν απαραίτητο να υπάρχει στην πραγματικότητα τραυματογόνο γεγονός, αρκεί να νοηματοδοτηθεί ως βλαπτικό ή διαταρακτικό από μια ομάδα και στη συνέχεια να διαχυθεί στο κοινωνικό σύνολο.<sup>64</sup> Οι τέσσερις παράγοντες που θεωρεί κρίσιμους για το μετασχηματισμό μιας αφήγησης σε πολιτισμικό τραύμα είναι η φύση των γεγονότων (το τι πραγματικά έγινε), η φύση των θυμάτων (ποια είναι τα θύματα, αν ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή περισσότερες), η σχέση που έχουν τα μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου με την ομάδα-θύμα, και ο ορισμός του θύτη.<sup>65</sup> Η τραγικότητα ενός γεγονότος δεν αρκεί για να χαρακτηριστεί πολιτισμικό τραύμα, αλλά απαιτείται η κοινωνική νοηματοδότησή του ως τέτοιου. Για παράδειγμα, η

<sup>62</sup> Λιάκος 2012: 207.

<sup>63</sup> Alexander 2004: 1, Κόκκινος 2005: 140.

<sup>64</sup> Alexander 2004: 9. Την ομάδα που φέρει αρχικά το τραύμα (carrier group). Η ομάδα αυτή σχετίζεται με το γεγονός και κατέχει τέτοια θέση στην κοινωνία ώστε να μπορεί να μεταδώσει στο κοινωνικό σύνολο το τραύμα. Ό.π.: 11.

<sup>65</sup> Ό.π.: 13-15.



σφαγή στο Νανκίν που συνέβη κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είναι λιγότερο γνωστή σε σχέση με άλλα γεγονότα του πολέμου και δεν έχει αποκτήσει βαρύτητα στην ιαπωνική συλλογική μνήμη (η Ιαπωνία στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η χώρα-θύτης).<sup>66</sup>

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, πολιτισμικά τραύματα, σύμφωνα με τον Smelser, χαρακτηρίζονται γεγονότα που αποτελούν «μια ανάμνηση που γίνεται αποδεκτή και τεκμηριώνεται δημόσια από τα μέλη μιας σχετιζόμενης ομάδας και αφορά ένα γεγονός ή κατάσταση, η οποία (α) είναι φορτωμένη με αρνητικά συναισθήματα, (β) αναπαρίσταται ως ανεξίτηλη και (γ) θεωρείται ότι απειλεί την ύπαρξη της κοινωνίας ή παραβιάζει μία ή περισσότερες εκ των θεμελιωδών πολιτισμικών της προϋποθέσεων».<sup>67</sup>

Το σημαντικότερο πολιτισμικό τραύμα στο δυτικό κόσμο είναι η γενοκτονία των Εβραίων.<sup>68</sup> Ξεκινώντας από μνήμη μίας συγκεκριμένης ομάδας, απέκτησε σταδιακά παγκόσμια ισχύ, με αποτέλεσμα κοινωνίες που δεν σχετίζονται με τα γεγονότα της γενοκτονίας να έχουν ενστερνιστεί τη συμβολική διάστασή τους και τις ηθικές προσταγές που προκύπτουν από αυτή.<sup>69</sup> Η γενοκτονία των Εβραίων, ως συνώνυμο του «απόλυτου κακού», αποτελεί ένα από τα πιο μελετημένα γεγονότα του προηγούμενου αιώνα και σε όλο τον κόσμο έχουν δημιουργηθεί οργανισμοί διατήρησης και διδασκαλίας της συγκεκριμένης μνήμης.<sup>70</sup> Η κοινωνική παραδοχή του

<sup>66</sup> Alexander 2002: 59.

<sup>67</sup> Smelser 2004: 44. Ο όρος «σφαγή του Νανκίν» αναφέρεται στη μαζική δολοφονία περίπου 200.000 Κινέζων αμάχων από τον ιαπωνικό στρατό το Δεκέμβριο του 1937, με την κατάληψη της τότε κινεζικής πρωτεύουσας Νανκίν. Πέρα από τις μαζικές δολοφονίες, οι Ιάπωνες βίασαν ή εξαναγκάσαν στην πορνεία περίπου 20.000 Κινέζες. Τα γεγονότα αυτά αποτελούσαν το τραγικό αποκορύφωμα μιας σειράς ενεργειών βίας των Ιαπώνων εναντίων των Κινέζων που έλαβαν χώρα τα έτη 1938-1945. Κόκκινος 2010β: 167-8.

<sup>68</sup> Στο κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος «γενοκτονία των Εβραίων» για να υποδηλώσει τη γενοκτονία των Εβραίων από τους Ναζί κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Αποφεύγεται ο όρος «Ολοκαύτωμα» ή «Shoah», καθώς θεωρείται ότι ο όρος «γενοκτονία» αποδίδει καλύτερα το νόημα, όντας ακριβέστερος νοηματικά και συναισθηματικά ουδέτερος. Σχετικά με ζητήματα ορολογίας, βλ. Βασσάρ 2009: 38, Λιάκος 2013.

<sup>69</sup> Alexander 2004: 53. Στην ιστοσελίδα του οργανισμού International Holocaust Remembrance Alliance, μέλος του οποίου είναι και η Ελλάδα, αναφέρεται: *Το μέγεθος της φρίκης και ο απαράμιλλος ηρωισμός τους (όσων βοήθησαν τους Εβραίους), ως αποτελέσουν τη λυδία λίθο που θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη δύναμη της ανθρώπινης φύσης, τόσο για το καλό όσο και για το κακό.* <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/stockholm-declaration>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>70</sup> Alexander 2002: 30.

γεγονότος ως σημαντικού έφερε στην επιφάνεια και νέα στοιχεία σχετικά με τη γενοκτονία και διευκόλυνε τα θύματα να δημοσιοποιήσουν τις ιστορίες τους.<sup>71</sup> Το τραυματογόνο γεγονός, πέρα από επίπονο για το άτομο, είναι συχνά συνδυασμένο και με αισθήματα ενοχής, που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία κρίνει το συγκεκριμένο γεγονός.<sup>72</sup>

Το πολιτισμικό τραύμα μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά και βρίσκεται στη συλλογική μνήμη ή στο συλλογικό ασυνείδητο από όπου αναδύεται όταν προκύψουν οι κατάλληλες συνθήκες. Για το λόγο αυτό, θεωρείται επικίνδυνο κοινωνικό φαινόμενο που χρειάζεται αντιμετώπιση, καθώς προκαλεί εντάσεις και συγκρούσεις όχι μόνο στο παρόν αλλά και σε βάθος χρόνου.<sup>73</sup> Τα συλλογικά τραύματα, κατ' αναλογία προς τα ατομικά, οδηγούν στη δαιμονοποίηση του Άλλου, την εξεύρεση αποδιοπομπαίων τράγων και τη διατύπωση συνομοσιολογικών θεωριών σχετικά με ποικίλα ιστορικά ζητήματα.<sup>74</sup> Οι εμπλεκόμενες ομάδες φορτίζονται συναισθηματικά και δομούν συχνά στερεότυπα απέναντι στις ομάδες-θύτες. Τέτοιου είδους στερεότυπη αντίληψη είναι η ταύτιση των σύγχρονων Γερμανών με τους Ναζί.

Ταυτόχρονα, η στάση των λαών απέναντι στο παρελθόν τους και κυρίως απέναντι σε γεγονότα που χαρακτηρίζονται επίμαχα ή τραυματικά καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα πορεία τους.<sup>75</sup> Η μεταπολεμική πορεία της Γερμανίας (Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας) κρίθηκε σημαντικά από τον τρόπο που χειρίστηκαν οι Γερμανοί το «ένοχο» παρελθόν τους, ενώ η γενοκτονία των Εβραίων έχει γίνει σημείο αναφοράς σε μετέπειτα πράξεις βίας.

Για την επεξεργασία του τραυματικού γεγονότος, η πάροδος του χρόνου είναι σημαντική παράμετρος. Η φόρτιση που πηγάζει από το τραύμα περιορίζεται, η γνώση σχετικά με αυτό ιστορικοποιείται, ο λόγος περί τραύματος παίρνει τη θέση του σε

<sup>71</sup> Ο Primo Levi (Λέβι 2006: 12), επιζών του Άουσβιτς και συγγραφέας βιβλίων σχετικά με τη γενοκτονία, αναφέρει ότι κοινός φόβος των κρατουμένων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης ήταν πως ακόμα και αν κατάφερναν να επιβιώσουν κανείς δεν θα πίστευε τις ιστορίες τους.

<sup>72</sup> Οι Εβραίοι επιζώντες της γενοκτονίας ήρθαν σε επαφή με καχυποψία των χριστιανών σχετικά με το πως κατάφεραν να επιβιώσουν και με προσωπικά συναισθήματα ενοχής καθώς εκείνοι κατάφεραν να γλιτώσουν ενώ οι περισσότεροι όχι.

<sup>73</sup> Sztompka 2000: 458.

<sup>74</sup> Δεμερτζής & Ρουδομέτωφ 2012.

<sup>75</sup> Alexander 2004: 44, Φλάισερ 2008: 16. Ο Φλάισερ στο βιβλίο του *Πόλεμοι της μνήμης: ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στο δημόσιο λόγο*, αναλύει τη χρήση της μνήμης του πολέμου για τη μεταπολεμική πορεία των κρατών.



μουσεία και μνημεία, με αποτέλεσμα να «κανονικοποιείται» και ως εκ τούτου να μη γεννά τα συναισθήματα που γεννούσε αρχικά στα θύματα. Με τον τρόπο αυτό παύει πλέον να επηρεάζει καταλυτικά τη συλλογική ταυτότητα, ενώ μπορεί να λειτουργήσει «παραδειγματική μνήμη» προκειμένου να αποφευχθούν τραυματικά γεγονότα στο μέλλον.<sup>76</sup> Η σύγκριση με αντίστοιχα γεγονότα δεν εξαλείφει τη μοναδικότητα και τη βαρύτητα του αρχικού τραύματος. Αντιθέτως, λόγω της σημασίας του, το χρησιμοποιεί ως υπόδειγμα για να αποφευχθούν στο μέλλον ανάλογα γεγονότα. Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι οδηγίες του USHMM και του IHRA, που υποστηρίζουν ότι διαμέσου της μελέτης της εβραϊκής γενοκτονίας μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα και να αποτρέψουμε παρόμοια φαινόμενα.<sup>77</sup>

Η παραδειγματική διάσταση της μνήμης βρίσκει εφαρμογές σε περιπτώσεις δημόσιας αναπαράστασης τραυματικών γεγονότων. Μουσεία και μνημεία λειτουργούν συχνά συμβολικά προκειμένου να αποφευχθούν αντίστοιχα γεγονότα στο μέλλον. Η τραυματική μνήμη αποκτά δηλαδή έναν ηθικό χαρακτήρα που ωθεί στην κριτική θέαση των γεγονότων και στη δημιουργία στάσης ζωής και που δεν περιορίζεται στη συστηματική και εκτενή παροχή ιστορικών πληροφοριών.<sup>78</sup> Βαρύτητα δίνεται επίσης στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον. Έτσι, η ανέγερση του μνημείου για τη γενοκτονία των Εβραίων στο κέντρο του Βερολίνου δεν χτίστηκε μόνο για τους Εβραίους της Ευρώπης, αλλά και για τους Γερμανούς, για να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν το παρελθόν τους και να αποτρέψει την περαιτέρω αδιαφορία ή άρνηση για το ζήτημα.<sup>79</sup> Γενικά γίνεται προσπάθεια τα μουσεία που ασχολούνται με την εβραϊκή γενοκτονία να λειτουργήσουν ως σύμβολα, ώστε να μην υπάρξει «ποτέ ξανά Άουσβιτς». Τονίζεται πως το γεγονός συνέβη μια φορά και πρέπει ως ανθρωπότητα να διερευνήσουμε τους λόγους που φτάσαμε στη συγκεκριμένη γενοκτονία και μέσα από την εκπαίδευση να διασφαλίσουμε ότι οι συνθήκες δεν θα επιτρέψουν να συμβεί ποτέ κάτι ανάλογο.<sup>80</sup>

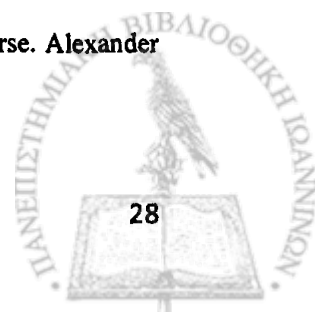
<sup>76</sup> Alexander 2004: 23-24.

<sup>77</sup> Todorov 1958: 169. Βλ. ενδεικτικά τις απόψεις του USHMM για το ζήτημα στο: <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/why-teach-about-the-holocaust>, <http://www.holocaustremembrance.com/node/315>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>78</sup> Alexander 2002: 55.

<sup>79</sup> Σύμφωνα με τα λεγόμενα του τότε προέδρου της γερμανικής Βουλής Wolfgang Thierse. Alexander 2002: 53.

<sup>80</sup> Θανασέκος 1998: 94.



Επιπλέον, η παραδειγματική χρήση της μνήμης λειτουργεί ως τρόπος ενίσχυσης της κοινωνικής ενσυναίσθησης. Η προβολή των τραυματικών γεγονότων που βίωσε μία ομάδα ενισχύει τους δεσμούς των μελών της, τα οποία πλέον μοιράζονται μια κοινή μνήμη. Παράλληλα, αναπτύσσεται η συμπάθεια και η αλληλεγγύη του κοινωνικού συνόλου προς αυτήν, καθώς η κοινωνία συν-αισθάνεται το τραύμα.<sup>81</sup> Γι' αυτό θεωρείται πως η πραγμάτευση τραυματικών ιστορικών γεγονότων μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση των δεσμών μεταξύ διαφορετικών εθνικών, θρησκευτικών, εθνοτικών ομάδων εφόσον συμβάλλει στην καλλιέργεια «νέων μορφών κοινωνικής ενσωμάτωσης».<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Δεμερτζής & Ρουδομέτωφ 2012: 10-11.

<sup>82</sup> Alexander 2004: 23-24.



### 2.2.2. Η διδασκαλία τραυματικών γεγονότων-μεθοδολογία, στόχοι

Η επεξεργασία των τραυμάτων αφορά τόσο την ομάδα-φορέα, ιδιαίτερα όσους βίωσαν προσωπικά τα τραυματικά γεγονότα, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, το οποίο βιώνει το τραύμα έμμεσα. Η διαδικασία αντιμετώπισης των συλλογικών τραυμάτων χρησιμοποιεί συγκεκριμένους μηχανισμούς, όπως την άρνηση, την προβολή, το σχηματισμό εξ' αντιδράσεως, την αποπροσωποποίηση και είναι συνυφασμένη με την έννοια του χρόνου.<sup>83</sup> Αρχικά τα θύματα απωθούν τα τραυματογόνα γεγονότα από τη μνήμη στο ασυνείδητο (άρνηση), προσπαθώντας να προστατεύσουν το «εγώ» τους, με αποτέλεσμα συχνά την εμφάνιση καταθλιπτικών τάσεων σε βάθος χρόνου. Το παρατεταμένο αυτό πένθος οφείλεται στην ανικανότητα των ατόμων να διαχειριστούν το τραυματικό φορτίο τους.<sup>84</sup> Αλλά και η ευρύτερη κοινωνία σπάνια είναι σε θέση να συζητήσει δημόσια για το τραυματικό γεγονός αμέσως μετά την πραγματοποίησή του. Βαρύτητα αρχικά δίνεται στο να κλείσουν οι πληγές του παρελθόντος ώστε να επανέλθει η κοινωνική συνοχή. Χρειάζεται να περάσει κάποιο χρονικό διάστημα προκειμένου να ξεκινήσει η μελέτη και η δημόσια συζήτηση σχετικά με το τραύμα, αν και δεν μπορεί να ειπωθεί με σαφήνεια πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για να έρθει στην επιφάνεια το ζήτημα.<sup>85</sup>

Το πολιτισμικό τραύμα, μεταβιβαζόμενο από γενιά σε γενιά, εμπλέκει μεγάλο τμήμα του κοινωνικού συνόλου, επηρεάζοντας και τα παιδιά, τα οποία μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, με το τραύμα να καταλαμβάνει σ' αυτό σημαντική ή και κυρίαρχη θέση.

Γι' αυτό το λόγο είναι μάλλον αβάσιμος ο (κατά τα άλλα κατανοητός) ενδοιασμός των εκπαιδευτικών να διδάξουν τραυματικά ζητήματα σε παιδιά μικρής ηλικίας. Η κριτική προσέγγιση των πολιτισμικών τραυμάτων βοηθάει τους μαθητές να τα κατανοήσουν, συμβάλλει στη διεργασία του πένθους και εντέλει στην ιστορικοποίηση των τραυματικών γεγονότων. Τα γεγονότα αποκτούν σωστές διαστάσεις, σταματώντας να φανατίζουν και να δυναμιτίζουν τις σχέσεις των αντιμαχόμενων ομάδων. Η εξομάλυνση των σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές

<sup>83</sup> Δεμερτζής & Ρουδομέτωφ 2012: 7.

<sup>84</sup> Νέοι στη δίνη της κατοχικής Ελλάδας: 33.

<sup>85</sup> Smelser 2004: 36, Βαρών-Βασσάρ 2013: χ.α.





ομάδες σχετίζεται με την καλλιέργεια της ανοχής απέναντι στον Άλλο, στοιχείο απαραίτητο ώστε να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές διακρίσεις.<sup>86</sup>

Παράλληλα, μέσα από την ενασχόληση με επίμαχα ή τραυματικά γεγονότα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αντικρουόμενες απόψεις και ποικίλες πηγές. Καλούνται να αναπτύξουν κριτικά τη σκέψη τους, την παρατήρηση και την πολυπρισματική θεώρηση των γεγονότων, σε μια προσπάθεια προσέγγισης του τραυματικού παρελθόντος. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η ιστορική τους συνείδηση.<sup>87</sup>

Με τη μελέτη τραυματικών γεγονότων οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούμε στο να αποκτήσουν τα παιδιά όχι μόνο τη δηλωτική γνώση σχετικά με το παρελθόν (δηλαδή να μάθουν τι έγινε), αλλά να χρησιμοποιήσουν την ιστορική γνώση στο παρόν. Η άποψη αυτή σχετίζεται με τους γενικότερους σκοπούς που θέτουν όσοι ασχολούνται με τη διδακτική της ιστορίας. Η απάντηση στο *γιατί διδάσκουμε Ιστορία;* είναι πως το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να παρέχει στα παιδιά και στους νέους ανθρώπους τα εργαλεία για να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει και τη θέση τους σ' αυτόν, καθώς και τη σχέση τους με τους εκάστοτε Άλλους.<sup>88</sup> Η αντίληψη αυτή μεταφέρει το βάρος της Ιστορίας στο παρόν, καθώς απώτερος στόχος δεν είναι απλά η γνώση του παρελθόντος, αλλά, μέσα από τη μελέτη της Ιστορίας, η διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν το παρόν και το μέλλον του ατόμου και της κοινωνίας. Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν να στοχάζονται με βάση το ιστορικό πλαίσιο του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν, θεωρώντας και τους εαυτούς τους τμήματά του.<sup>89</sup> Απώτερος σκοπός της Ιστορίας είναι τελικά η διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι θα μπορούν να ερμηνεύουν το παρελθόν, να νοηματοδοτούν το παρόν και να διασφαλίζουν το καλύτερο δυνατό μέλλον.

Ως προς τον τρόπο προσέγγισης των πολιτισμικών τραυμάτων, θα παρουσιαστούν οι αρχές που έχουν υιοθετήσει οργανισμοί που ασχολούνται με τη διδασκαλία της γενοκτονίας των Εβραίων (United States Holocaust Memorial Museum, Yad Vashem, International Holocaust Remembrance Alliance, Shoah Foundation). Οι τρόποι διδασκαλίας που προτείνονται για τη συγκεκριμένη γενοκτονία μπορούν να επεκταθούν και σε άλλα πολιτισμικά τραύματα. Κάποιες από

<sup>86</sup> Η UNESCO ενστερνιζόμενη τη σημασία της ανοχής ως στοιχείου σεβασμού, εκτίμησης και αποδοχής των συνανθρώπων, ανακήρυξε το 1995 ως «Έτος για την Ανοχή». UNESCO: 1.

<sup>87</sup> Κόκκινος & Γατσωτής 2010: 18

<sup>88</sup> Ο.π.: 37.

<sup>89</sup> Νάκου 2010: 11.



τις αρχές που συμμερίζονται όλοι οι οργανισμοί είναι η συγκεκριμενοποίηση των αριθμών και η έμφαση στα πρόσωπα και τις ιστορίες τους, όχι στην «ψυχρή» παράθεση στατιστικών.<sup>90</sup> Ειδικά όταν το πρόγραμμα σχεδιάζεται για μαθητές μικρής ηλικίας, συνήθως αναφέρεται σε προσωπικές ιστορίες ατόμων για να διευκολύνεται η κατανόηση.<sup>91</sup> Επιπρόσθετα, προτείνεται η διδασκαλία του θέματος να μην ξεκινάει από την περίοδο του πολέμου, αλλά προπολεμικά, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για πρόσωπα που έζησαν φυσιολογικές ζωές πριν τον πόλεμο, ήταν ενταγμένα σε οικογένειες, κοινότητες, ήταν μέλη μιας κοινωνίας, ώσπου η ζωή τους άλλαξε ριζικά. Όσον αφορά τους επιζώντες της γενοκτονίας, είναι σημαντικό να παρουσιάζεται και η μεταπολεμική ιστορία των ανθρώπων αυτών, ώστε να δοθεί ένα μήνυμα ελπίδας και να διαφανεί ότι, παρά το τραύμα, τα άτομα κατάφεραν (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) να ξαναφτιάξουν τις ζωές τους.

Τα προτεινόμενα σχέδια μαθημάτων βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση μαρτυριών.<sup>92</sup> Όπως προαναφέρθηκε, οι μαρτυρίες αποκτούν όλο και σημαντικότερο ρόλο στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς δείχνουν την Ιστορία από την προσωπική σκοπιά κάποιου ατόμου, όχι από τη «επίσημη άποψη» των ιστορικών, είναι πιο ζωντανές και εύληπτες σε σχέση με το ιστορικό επιστημονικό κείμενο, το απαλλαγμένο από συναισθήματα.<sup>93</sup> Ειδικά σε περιπτώσεις που η μαρτυρία αποτυπώνεται ηχητικά ή οπτικά, η συναισθηματική εμπλοκή του κοινού με τον αφηγητή είναι ευκολότερη. Η ιστορία παίρνει σάρκα και οστά, τα παιδιά μπορούν να

<sup>90</sup> <http://www.holocaustremembrance.com/node/319>, πρόσβαση: 01/06/2014

<sup>91</sup> Τα σχέδια μαθημάτων του Yad Vashem που προορίζονται για μαθητές δημοτικού σχολείου (9-12 ετών) βασίζονται σε προσωπικές ιστορίες και περιλαμβάνουν προπολεμικές και μεταπολεμικές φωτογραφίες των εμπλεκόμενων.

Βλ. [http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/uri\\_orlev.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/uri_orlev.asp),

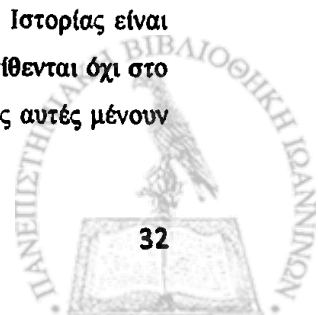
[http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/butterfly.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/butterfly.asp), πρόσβαση: 01/06/2014.

Στα πλάνα διδασκαλίας του USHMM δίνονται φωτογραφίες των θυμάτων, βάσει των οποίων δομούνται οι δραστηριότητες

(βλ. ενδεικτικά <http://cc.assets.ushmm.org.s3.amazonaws.com/resources/deconstructing-the-familiar-images.pdf>, πρόσβαση: 01/06/2014)

<sup>92</sup> <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines#people>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>93</sup> Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ένταξη των μαρτυριών στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ακόμη περιορισμένη. Στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας οι προσωπικές μαρτυρίες παρατίθενται όχι στο κυρίως μάθημα, αλλά στις πηγές που το συνοδεύουν. Λόγω έλλειψης χρόνου, οι πηγές αυτές μένουν συχνά αναξιοποίητες.



την προσωποποιήσουν και επομένως να την κατανοήσουν και να τη θυμούνται ευκολότερα.<sup>94</sup>

Επιπλέον, οι οργανισμοί μελέτης της εβραϊκής γενοκτονίας συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να μην παρουσιάζουν εικόνες φρίκης, για την αποφυγή του ψυχικού τραυματισμού των μαθητών και της τρομολαγνίας.<sup>95</sup> Επιπλέον, καθώς στόχος των Ναζί ήταν ο απανθρωπισμός και ο ευτελισμός της αξιοπρέπειας των ατόμων που αποτυπώνονται στις φωτογραφίες των στρατοπέδων συγκέντρωσης, η προβολή των εικόνων αυτών θεωρείται ότι τιμά τους θύτες και όχι τα θύματα. Έτσι, σε κανένα από τα πλάνα μαθημάτων των Yad Vashem, USHMM, και IHRA και στο παρεχόμενο υλικό για τον εκπαιδευτικό δεν εμφανίζονται εικόνες από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, ούτε αναφέρονται λεπτομέρειες για τους βασανισμούς και τις θανατώσεις.

Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει κατά τη μελέτη τραυματικών ζητημάτων είναι η απώλεια της αισιοδοξίας σχετικά με το μέλλον του κόσμου. Γι' αυτό οι οργανισμοί μελέτης της εβραϊκής γενοκτονίας προτείνουν να γίνεται αναφορά και στις περιπτώσεις ανθρώπων που βοήθησαν τους Εβραίους, ώστε να δίνεται ένα μήνυμα ελπίδας. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με τη θετική πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μαθαίνοντας για τους ανθρώπους που έθεσαν σε κίνδυνο τη ζωή τους για να βοηθήσουν τους διωκόμενους συμπολίτες τους.<sup>96</sup> Παράλληλα, στο μάθημα θα πρέπει να δίνεται εξίσου βαρύτητα και σε θέματα ειρήνης, στους αγώνες των ανθρώπων για την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη.<sup>97</sup>

Επιπλέον, προτείνεται η διδασκαλία της γενοκτονίας να μη γίνεται μόνο μέσω της Ιστορίας αλλά διαθεματικά, με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, της Αγωγής του Πολίτη και των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Από τη μελέτη της εβραϊκής γενοκτονίας προκύπτει πληθώρα ηθικών, κοινωνικών, πολιτικών και θρησκευτικών ζητημάτων που μπορούν να προσεγγιστούν στα πλαίσια διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων. Η Αγωγή του Πολίτη δίνει έμφαση στα πολιτικά και

---

<sup>94</sup>[http://sfi.usc.edu/sites/default/files/docfiles/Considerations%20and%20Guidelines%20for%20the%20Use%20of%20Visual%20History%20Testimony%20in%20Education\\_10.19.pdf](http://sfi.usc.edu/sites/default/files/docfiles/Considerations%20and%20Guidelines%20for%20the%20Use%20of%20Visual%20History%20Testimony%20in%20Education_10.19.pdf): 3-4, πρόσβαση 01/06/2014.

<http://www.holocaustmembrance.com/node/319>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>95</sup> Imber 2012: προσωπική επαφή.

<sup>96</sup> Imber 2005: 37.

<sup>97</sup> Κόκκινος 2012: 352.



ανθρώπινα δικαιώματα που καταλύθηκαν κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας των Ναζί. Τα Θρησκευτικά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για να κατανοηθεί η έννοια του Εβραίου. Η Λογοτεχνία και οι τέχνες δίνουν το προσωπικό στίγμα, βοηθούν τα παιδιά να εμπλακούν συναισθηματικά με τη ζήτημα της γενοκτονίας. Για το λόγο αυτό, πολλά προγράμματα περιλαμβάνουν μαρτυρίες επιζώντων και έργα τέχνης που δημιουργήθηκαν από θύματα ή με αφορμή την εβραϊκή γενοκτονία.<sup>98</sup> Άλλα προγράμματα προτρέπουν τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα κινητικό-θεατρικό δρώμενο, έτσι ώστε να υπάρχει η προσωπική δημιουργία των μαθητών. Η διδασκαλία της γενοκτονίας μέσω των τεχνών αποσκοπεί στη διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα γεγονότα, καθώς ενεργοποιεί το συναίσθημα των εμπλεκόμενων.<sup>99</sup>

Σ' αυτό το πλαίσιο, χρήσιμο εργαλείο μπορεί να αποτελέσει και το θέατρο, ειδικά η εκπαιδευτική δραματοποίηση, τεχνική που θα αναλυθεί παρακάτω. Μέσα από τη δραματοποίηση και την αναπαράσταση, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα γεγονότα ως άμεσες πραγματικότητες και όχι ως απρόσωπες έννοιες, όπως συχνά υποδηλώνουν τα σχολικά εγχειρίδια. Η οπτικοποίηση, η ενεργός δράση, η «ένδυση» με ρόλο ιστορικού προσώπου, ή η θέασή τους βοηθάει στη βιωματική μάθηση και την κατανόηση, ενώ ενθαρρύνει την ιστορική ενσυναίσθηση.

---

<sup>98</sup> Βλ. ενδεικτικά το σχέδιο μαθήματος που βασίζεται στη διδασκαλία ποιήματος του επιζήσαντα Dan Pagis ([http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/written\\_freightcar.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/written_freightcar.asp), πρόσβαση: 01/06/2014) και το σχέδιο μαθήματος που περιλαμβάνει την μελέτη των ζωγραφικών έργων της επιζήσασας Chava Wolf και την παραγωγή έργων τέχνης από τα παιδιά ([http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/chava\\_wolf.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/chava_wolf.asp), πρόσβαση: 01/06/2014). Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει το λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά της Τρέβεζα-Σούση *Τα Ξυλοπάπουτσα διηγούνται*, όπου τα ξυλοπάπουτσα ενός αγοριού διηγούνται το μακρύ ταξίδι τους από το Μπέργκεν-Μπέλσεν μέχρι το Εβραϊκό Μουσείο της Αθήνας. Τρέβεζα-Σούση 2005.

<sup>99</sup> Κόκκινος 2012: 37.

ανθρώπινα δικαιώματα που καταλύθηκαν κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας των Ναζί. Τα Θρησκευτικά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για να κατανοηθεί η έννοια του Εβραίου. Η Λογοτεχνία και οι τέχνες δίνουν το προσωπικό στίγμα, βοηθούν τα παιδιά να εμπλακούν συναισθηματικά με τη ζήτηση της γενοκτονίας. Για το λόγο αυτό, πολλά προγράμματα περιλαμβάνουν μαρτυρίες επιζώντων και έργα τέχνης που δημιουργήθηκαν από θύματα ή με αφορμή την εβραϊκή γενοκτονία.<sup>98</sup> Άλλα προγράμματα προτρέπουν τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα κινητικό-θεατρικό δρώμενο, έτσι ώστε να υπάρχει η προσωπική δημιουργία των μαθητών. Η διδασκαλία της γενοκτονίας μέσω των τεχνών αποσκοπεί στη διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα γεγονότα, καθώς ενεργοποιεί το συναίσθημα των εμπλεκόμενων.<sup>99</sup>

Σ' αυτό το πλαίσιο, χρήσιμο εργαλείο μπορεί να αποτελέσει και το θέατρο, ειδικά η εκπαιδευτική δραματοποίηση, τεχνική που θα αναλυθεί παρακάτω. Μέσα από τη δραματοποίηση και την αναπαράσταση, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα γεγονότα ως άμεσες πραγματικότητες και όχι ως απρόσωπες έννοιες, όπως συχνά υποδηλώνουν τα σχολικά εγχειρίδια. Η οπτικοποίηση, η ενεργός δράση, η «ένδυση» με ρόλο ιστορικού προσώπου, ή η θέασή τους βοηθάει στη βιωματική μάθηση και την κατανόηση, ενώ ενθαρρύνει την ιστορική ενσυναίσθηση.

---

<sup>98</sup> Βλ. ενδεικτικά το σχέδιο μαθήματος που βασίζεται στη διδασκαλία ποιήματος του επιζήσαντα Dan Pagis ([http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/written\\_freightcar.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/written_freightcar.asp), πρόσβαση: 01/06/2014) και το σχέδιο μαθήματος που περιλαμβάνει την μελέτη των ζωγραφικών έργων της επιζήσασας Chara Wolf και την παραγωγή έργων τέχνης από τα παιδιά ([http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/chava\\_wolf.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/chava_wolf.asp), πρόσβαση: 01/06/2014). Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει το λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά της Τρέβεζα-Σούση *Τα Ξυλοπάπουτσα διηγούνται*, όπου τα ξυλοπάπουτσα ενός αγοριού διηγούνται το μακρύ ταξίδι τους από το Μπέργκεν-Μπέλσεν μέχρι το Εβραϊκό Μουσείο της Αθήνας. Τρέβεζα-Σούση 2005.

<sup>99</sup> Κόκκινος 2012: 37.



### Η ενσυναίσθηση

Μια βασική έννοια στην εργασία είναι η έννοια της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί και το στόχο του προγράμματος που θα αναπτυχθεί παρακάτω. Ως ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται η ιδιότητα του ανθρώπου να εισέρχεται στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να τα βιώνει έμμεσα και ο ίδιος και να κατορθώσει τελικά να βλέπει τα πράγματα από μια διαφορετική οπτική.<sup>100</sup> Μέσα από τη διαδικασία αυτή το παιδί ουσιαστικά κατανοεί τον Άλλο. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σχετίζεται με οικογενειακούς και κοινωνιολογικούς παράγοντες και επιδρά θετικά στη σχέση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς φαίνεται ότι ενισχύει τον αλτρουισμό και την παροχή βοήθειας στο συνάνθρωπο, μειώνει την επιθετικότητα και βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις.<sup>101</sup>

Τέλος, ειδική μνεία πρέπει να γίνει στην ιστορική ενσυναίσθηση, καθώς σχετίζεται με το θέμα της παρούσας εργασίας. Στη μελέτη και διδασκαλία της Ιστορίας, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον Άλλο μέσα στο ιστορικό πλαίσιο του τότε, να μπορεί δηλαδή να σκέφτεται τα ιστορικά γεγονότα όχι με σημερινά κριτήρια, αλλά με τα κριτήρια της εποχής που πραγματοποιήθηκαν.<sup>102</sup> Σκοπός είναι το παιδί να μπορέσει να εισέλθει στη συναισθηματική κατάσταση του ιστορικού υποκειμένου και να δει τα γεγονότα με τη δική του ματιά.

---

<sup>100</sup> Μαλικιώση-Λοΐζου 2003: 297.

<sup>101</sup> Ο.π.: 299.

<sup>102</sup> Κόκκινος & Γατσωτής 2010: 26.

## 2.3. Η διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος στο μουσείο

### 2.3.1. Μουσεία, αναπαράσταση(εις) και κοινό

Όπως προαναφέρθηκε, το παρελθόν συχνά γεννά διαμάχες, καθώς οι συλλογικές μνήμες που συγκροτούν μια ομαδική ταυτότητα ενδέχεται να είναι μνήμες που μια άλλη ομάδα επιθυμεί να αποσιωπήσει. Ως εκ τούτου, τα μουσεία εμπλέκονται ενεργά στους «πολέμους της μνήμης» και στους «πολιτισμικούς πολέμους», καθώς αποτελούν επιστημονικούς φορείς μελέτης του παρελθόντος με εκπαιδευτικό χαρακτήρα.<sup>103</sup>

Ο τρόπος που επιλέγει το εκάστοτε μουσείο να αναπαραστήσει το παρελθόν ποικίλλει, ξεκινώντας από την παραδοσιακή παράθεση των αντικειμένων ως τεκμηρίων του παρελθόντος και φτάνοντας στη μοντέρνα αντίληψη, όπου τα αντικείμενα του παρελθόντος νοσηματοδοτούνται στο παρόν από άτομα και ομάδες.<sup>104</sup> Στη δεύτερη περίπτωση, αναδύονται πολλαπλές αφηγήσεις για το παρελθόν και γεννώνται ερωτήματα που προάγουν την ιστορική έρευνα, διατηρούν το ενδιαφέρον του κοινού και προκαλούν την κριτική θεώρηση του παρελθόντος και του παρόντος.<sup>105</sup> Βάσει αυτού, τα τελευταία χρόνια, τα τραυματικά ή συγκρουσιακά θέματα δεν αποσιωπώνται, αλλά αποτελούν τη βάση ενός διαλόγου, σκοπός του οποίου είναι να αναδείξει την πολυπλοκότητα των μελετώμενων ζητημάτων και να λειτουργήσει ως έναυσμα για τη μελέτη αντίστοιχων καταστάσεων. Το γεγονός αυτό φέρνει ενίοτε σε σύγκρουση τα μουσεία με ομάδες ατόμων που θεωρούν ότι η πολλαπλή ερμηνεία του παρελθόντος είναι υποτιμητική ή διαστρεβλωτική. Εξάλλου, η ίδια η είσοδος του αντικειμένου στο μουσείο συνεπάγεται αποπλαισίωση από τις παλαιότερες χρήσεις του και επαναπλαισίωσή του στο νέο περιβάλλον. Κάθε ερμηνευτική προσέγγιση των αντικειμένων είναι μια διαδικασία επιλογής συγκεκριμένων σημασιών τους και αποσιώπησης των υπόλοιπων, μια διαδικασία νοσηματοδότησης που αναφέρεται εξίσου στο αντικείμενο αλλά και στο μουσείο που λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς του.<sup>106</sup>

<sup>103</sup> Γκαζή 2010: 348, Dubin 2006: 477-478.

<sup>104</sup> Νάκου 2009: 24.

<sup>105</sup> Ο. π.: 75.

<sup>106</sup> Λιάκος 2007: 217, Σολομών 2013: 82.

Η πλέον χαρακτηριστική διαμάχη γύρω από μία μουσειακή έκθεση που αναφερόταν σε τραυματική/επίμαχη μνήμη ήταν αυτή για το Enola Gay, με αφορμή την 50<sup>η</sup> επέτειο από τη λήξη του πολέμου. Το Smithsonian Air and Space Museum σχεδίασε την έκθεση του αμερικανικού βομβαρδιστικού που έριξε την ατομική βόμβα στη Χιροσίμα, προκαλώντας εντονότερες αντιδράσεις.<sup>107</sup> Κάποιοι, κυρίως οι βετεράνοι του αμερικανικού στρατού, θεωρούσαν το Enola Gay σύμβολο της ελευθερίας, καθώς σήμανε τη λήξη του πολέμου και τη σωτηρία εκατομμυρίων ζώων. Αντίθετα, στη συλλογική μνήμη άλλων ομάδων (Ιαπώνων, Αμερικανοϊαπώνων, φιλειρηνιστών κλπ.) το Enola Gay συμβόλιζε μια ενέργεια που είχε ως αποτέλεσμα το θάνατο χιλιάδων αμάχων.<sup>108</sup> Η πρόθεση των επιμελητών ήταν να παρουσιάσουν μια όσο το δυνατό πιο έγκυρη ιστορικά και ισορροπημένη έκθεση, που θα εμπεριείχε και την οπτική της άλλης πλευράς.<sup>109</sup> Η πρόθεση αυτή βρήκε αντίθετους τους βετεράνους που επιθυμούσαν μια έκθεση σύμφωνη με τη συλλογική τους μνήμη, μια «περήφανη» έκθεση του ένδοξου κομματιού της αμερικάνικης ιστορίας, θεωρώντας προσβλητικές τις εκτεταμένες αναφορές στις ιαπωνικές απώλειες.<sup>110</sup> Κρίνοντας τη σχεδιαζόμενη έκθεση ως αντι-αμερικανική, συγκέντρωσαν 25.000 υπογραφές με σκοπό την ακύρωσή της και τη μεταφορά του βομβαρδιστικού αλλού, ώστε να εκτεθεί κατάλληλα.<sup>111</sup> Μετά τις έντονες πιέσεις, ο διευθυντής του μουσείου οδηγήθηκε σε παραίτηση, η έκθεση ακυρώθηκε και αντ' αυτής έγινε μια απλή παρουσίαση του βομβαρδιστικού, που θα επέτρεπε στο Enola Gay και το πλήρωμά του «να μιλήσουν από μόνα τους».<sup>112</sup> Ωστόσο, ακόμα και τότε, οι αντιδράσεις δεν έλειψαν, καθώς η αντίθετη πλευρά διοργάνωσε πορείες διαμαρτυρίας στην είσοδο του μουσείου και συνέλεξε υπογραφές, θεωρώντας ότι στην έκθεση δεν προβαλλόταν εναργώς το αντιπυρηνικό μήνυμα.<sup>113</sup>

<sup>107</sup> Γκαζή 2010: 353.

<sup>108</sup> Hogan 1996: 201.

<sup>109</sup> Οι επιμελητές της έκθεσης ήρθαν σε επαφή με Ιάπωνες αξιωματούχους, σε μια προσπάθεια συλλογής εκθεμάτων που θα δείχνουν τις καταστροφικές συνέπειες της βόμβας στην Ιαπωνία. Ό.π.: 203.

<sup>110</sup> Correll 2004: 7, 12.

<sup>111</sup> Hogan 1996: 209.

<sup>112</sup> Όπως δήλωσε ο Michael Heyman, γραμματέας του Smithsonian Institute στις 30-01-1995. Correll 2004: 21.

<sup>113</sup> Ό.π.: 25, 26.



Η πλέον χαρακτηριστική διαμάχη γύρω από μία μουσειακή έκθεση που αναφερόταν σε τραυματική/επίμαχη μνήμη ήταν αυτή για το Enola Gay, με αφορμή την 50<sup>η</sup> επέτειο από τη λήξη του πολέμου. Το Smithsonian Air and Space Museum σχεδίασε την έκθεση του αμερικανικού βομβαρδιστικού που έριξε την ατομική βόμβα στη Χιροσίμα, προκαλώντας εντονότερες αντιδράσεις.<sup>107</sup> Κάποιοι, κυρίως οι βετεράνοι του αμερικανικού στρατού, θεωρούσαν το Enola Gay σύμβολο της ελευθερίας, καθώς σήμανε τη λήξη του πολέμου και τη σωτηρία εκατομμυρίων ζωών. Αντίθετα, στη συλλογική μνήμη άλλων ομάδων (Ιαπώνων, Αμερικανοϊαπώνων, φιλειρηνιστών κλπ.) το Enola Gay συμβόλιζε μια ενέργεια που είχε ως αποτέλεσμα το θάνατο χιλιάδων αμάχων.<sup>108</sup> Η πρόθεση των επιμελητών ήταν να παρουσιάσουν μια όσο το δυνατό πιο έγκυρη ιστορικά και ισορροπημένη έκθεση, που θα εμπειριεί και την οπτική της άλλης πλευράς.<sup>109</sup> Η πρόθεση αυτή βρήκε αντίθετους τους βετεράνους που επιθυμούσαν μια έκθεση σύμφωνη με τη συλλογική τους μνήμη, μια «περήφανη» έκθεση του ένδοξου κομματιού της αμερικάνικης ιστορίας, θεωρώντας προσβλητικές τις εκτεταμένες αναφορές στις ιαπωνικές απώλειες.<sup>110</sup> Κρίνοντας τη σχεδιαζόμενη έκθεση ως αντι-αμερικανική, συγκέντρωσαν 25.000 υπογραφές με σκοπό την ακύρωσή της και τη μεταφορά του βομβαρδιστικού αλλού, ώστε να εκτεθεί κατάλληλα.<sup>111</sup> Μετά τις έντονες πιέσεις, ο διευθυντής του μουσείου οδηγήθηκε σε παραίτηση, η έκθεση ακυρώθηκε και αντ' αυτής έγινε μια απλή παρουσίαση του βομβαρδιστικού, που θα επέτρεπε στο Enola Gay και το πλήρωμά του «να μιλήσουν από μόνα τους».<sup>112</sup> Ωστόσο, ακόμα και τότε, οι αντιδράσεις δεν έλειψαν, καθώς η αντίθετη πλευρά διοργάνωσε πορείες διαμαρτυρίας στην είσοδο του μουσείου και συνέλεξε υπογραφές, θεωρώντας ότι στην έκθεση δεν προβαλλόταν εναργώς το αντιπυρηνικό μήνυμα.<sup>113</sup>

<sup>107</sup> Γκαζή 2010: 353.

<sup>108</sup> Hogan 1996: 201.

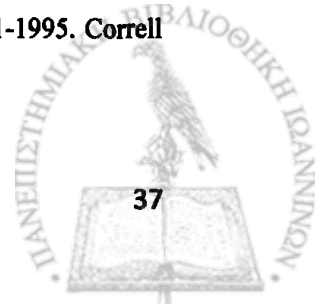
<sup>109</sup> Οι επιμελητές της έκθεσης ήρθαν σε επαφή με Ιάπωνες αξιωματούχους, σε μια προσπάθεια συλλογής εκθεμάτων που θα δείχνουν τις καταστροφικές συνέπειες της βόμβας στην Ιαπωνία. Ό.π.: 203.

<sup>110</sup> Correll 2004: 7, 12.

<sup>111</sup> Hogan 1996: 209.

<sup>112</sup> Όπως δήλωσε ο Michael Heyman, γραμματέας του Smithsonian Institute στις 30-01-1995. Correll 2004: 21.

<sup>113</sup> Ό.π.: 25, 26.



Εκτός από τη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων, σημαντικός είναι ο ρόλος των μουσείων ως φορέων διάχυσης της κυρίαρχης ιδεολογίας και ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας. Ο Anderson στις *Φαντασιακές κοινότητες*, έργο αναφοράς σχετικά με τον εθνικισμό, υποστηρίζει ότι τα μουσεία θεσμίζουν άρα καθορίζουν το παρελθόν.<sup>114</sup> Την περίοδο διαμόρφωσης των εθνών-κρατών, η ύπαρξη ενός μουσείου, που να δείχνει στοιχεία του εγχώριου πολιτισμού, ήταν πολύ σημαντική, καθώς αποδείκνυε τη διαφορετικότητα του συγκεκριμένου έθνους από τα υπόλοιπα και άρα την ανάγκη αυτόνομης ύπαρξής του.<sup>115</sup> Έτσι, το μουσείο βοηθούσε το κοινό να αντιληφθεί την εθνική ταυτότητα ή φυλετική διαφοροποίησή του από τα υπόλοιπα.<sup>116</sup>

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η δημιουργία αυτόνομου ελληνικού κράτους τον 18<sup>ο</sup> αιώνα προϋπέθετε μια εθνική ταυτότητα, που θα διαφοροποιούταν από την κυρίαρχη οθωμανική. Τα αρχαιολογικά μουσεία ανέλαβαν να οικοδομήσουν την ταυτότητα αυτή ως συνέχεια του ένδοξου αρχαιοελληνικού παρελθόντος.<sup>117</sup> Για το λόγο αυτό οι αρχαιότητες θεωρήθηκαν εθνική περιουσία και προστατεύτηκαν με νόμο, με αποτέλεσμα να εκτίθενται κατά κύριο λόγο σε δημόσια μουσεία.

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εκτός από την αρχαιολογία, τη διατήρηση και ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας ανέλαβε και η λαογραφία. Σταδιακά συλλέχθηκε υλικό και δημιουργήθηκαν τα λαογραφικά μουσεία, που λειτουργούσαν ως θεσμοί ενίσχυσης της αφήγησης του έθνους και της δημιουργίας συνείδησης του «συνανήκειν».<sup>118</sup>

Στη σημερινή εποχή, η ανάγκη για «εκδημοκρατισμό» του μουσείου έφερε στο προσκήνιο πολλαπλές αφηγήσεις για το παρελθόν και μνήμες που παλαιότερα βρίσκονταν στο περιθώριο.<sup>119</sup>

<sup>114</sup> Σύμφωνα με τον Anderson, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί το κράτος για να εδραιώσει την κυριαρχία του είναι τα μουσεία, οι χάρτες και η απογραφή. Anderson 1991: 178-185.

<sup>115</sup> Macdonald 2003: 2.

<sup>116</sup> Ο.π.: 5.

<sup>117</sup> Hamilakis 2003: 61. Σχετικά με τη σημασία των αρχαιοτήτων για την οικοδόμηση της νεοελληνικής ταυτότητας βλ. ενδεικτικά Σολομών 2013: 85-86, Χαμηλάκης 2012, Damaskos & Plantzos 2008.

<sup>118</sup> Καντατζόγλου 2003: 35.

<sup>119</sup> Merriman 2004: 3-4. Βλ. για παράδειγμα την περιοδική έκθεση του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης *Οι Εβραίοι στη Θεσσαλονίκη: Ανεξίτηλα σημάδια στο χώρο* η οποία αφορούσε την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ιστορίας της πόλης, το οποίο δεν εμφανίζεται επαρκώς στο δημόσιο λόγο.

Οι πολλαπλές εκδοχές της ατομικής και συλλογικής μνήμης και η στροφή από την Ιστορία στις ιστορίες ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μουσείων για τις μαρτυρίες των απλών ανθρώπων, οι οποίες προσδίδουν μια προσωπική οπτική στα επίμαχα γεγονότα.<sup>120</sup> Όλο και περισσότερο, οι εκθέσεις που αναφέρονται σε τραυματικά ζητήματα περιλαμβάνουν μαρτυρίες ή προσωπικά αντικείμενα απλών ανθρώπων. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τους ήρωες και τα σημαντικά ιστορικά πρόσωπα στα θύματα και στον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τα γεγονότα.<sup>121</sup> Οι μουσειακές εκθέσεις δεν παρουσιάζουν λεπτομερειακή ιστορική αφήγηση σχετικά με το τραυματικό γεγονός, ούτε εμμένουν στα πρόσωπα μεγέθη, με αναλυτικές αναφορές σε αριθμητικά δεδομένα. Στόχος είναι περισσότερο η συναισθηματική εμπλοκή του θεατή και η πρόκληση του ενδιαφέροντος του, ώστε να εμβαθύνει στα ζητήματα που επιθυμεί, είτε στο χώρο του μουσείου είτε αξιοποιώντας άλλες πηγές (διαδίκτυο, βιβλία κ.τ.λ.).<sup>122</sup> Η αναφορά σε συγκεκριμένους ανθρώπους, η παρουσίαση τους μέσα από οπτικοακουστικές μαρτυρίες και προσωπικά αντικείμενα βοηθάει τους

---

<http://www.amth.gr/index.php/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%95%CE%BA%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%9F%CE%B9-%CE%95%CE%B2%CF%81%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%98%CE%B5%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B7.-%CE%91%CE%BD%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B1-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%87%CF%8E%CF%81%CE%BF.html>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>120</sup> Κόκκινος 2010α: 16.

<sup>121</sup> Στο μουσείο Ολοκαυτώματος Yad Vashem στην Ιερουσαλήμ, η προσωπική αφήγηση από την πλευρά των θυμάτων ήταν η βασική μουσειολογική επιλογή των υπευθύνων. Harel 2010: 12.

<sup>122</sup> Στο Yad Vashem, δίπλα στο κτίριο του μουσείου λειτουργεί *Κέντρο Μάθησης*. Εκεί, ο επισκέπτης, μέσω του υπολογιστή επιλέγει κάποιες από τις πιο συνηθισμένες ερωτήσεις σχετικά με τη γενοκτονία και βλέπει βίντεο με τις απαντήσεις που δίνουν επιστήμονες, επιζώντες, θρησκευτικοί ηγέτες. Οι ερωτήσεις αφορούν τα ηθικά, εκπαιδευτικά, θεολογικά και φιλοσοφικά ζητήματα που προκύπτουν από τη γενοκτονία. [http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/learning\\_center.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/learning_center.asp), πρόσβαση: 01/06/2014. Επιπλέον στο χώρο λειτουργεί και *Οπτικοακουστικό Κέντρο*, στο οποίο ο θεατής έχει πρόσβαση σε μια τεράστια βάση με μαρτυρίες επιζώντων.

[http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/visual\\_center.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/visual_center.asp), πρόσβαση: 01/06/2014.



επισκέπτες να προσωποποιήσουν την ιστορία, να αντιληφθούν ότι πρόκειται για πραγματικά πρόσωπα και όχι για απλά νούμερα.<sup>123</sup>

Παράλληλα τα μουσεία, πέρα από την αλλαγή στον τρόπο θέασης του παρελθόντος, διαφοροποιούν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το κοινό και μη-κοινό τους.<sup>124</sup> Ο επισκέπτης και οι ανάγκες του κατέχουν κεντρική θέση στο σχεδιασμό των εκθέσεων.<sup>125</sup> Στη Μ. Βρετανία, ακολουθώντας την κυβερνητική πολιτική, μουσεία, βιβλιοθήκες και αρχεία έχουν δώσει βαρύτητα στην *κοινωνική ενσωμάτωση* και την *εκπαίδευση* του κοινού.<sup>126</sup> Έτσι, υλοποιούνται προγράμματα που περιορίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό σε ατομικό (individual), κοινοτικό (community) και ευρύτερο (societal) επίπεδο, καθώς ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τη δημιουργικότητα των ατόμων, υποβοηθούν τις κοινότητες στον αυτοπροσδιορισμό τους και συμβάλλουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στον δια-ομαδικό διάλογο, μέσα από τις εκθέσεις τους για διάφορες πληθυσμιακές ομάδες.<sup>127</sup> Επίσης, δημιουργούνται όλο και περισσότερα προγράμματα για στοχευμένες κατηγορίες κοινού, όπως τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, τα άτομα με γεροντική άνοια ή Αλτσχάιμερ και τα άτομα σε απεξάρτηση.<sup>128</sup>

---

<sup>123</sup> Imber 2005: 35.

<sup>124</sup> Για τη σχέση των μουσείων με την κοινωνία βλ. ενδεικτικά Watson 2007.

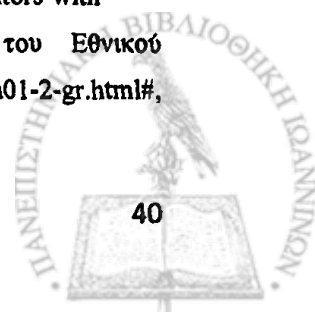
<sup>125</sup> Watson 2007: 1.

<sup>126</sup> Hooper-Greenhill 2007: 8.

<sup>127</sup> Sandell 2003: 45. Έμφαση στην κοινωνική ενσωμάτωση έχει δώσει ένα δίκτυο 22 τοπικών μουσείων στη Μεγάλη Βρετανία (GLLAM- Group for Large Local Authority Museums). Πολλές αναφορές σε μουσειακά προγράμματα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού βρίσκονται στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στα μουσεία-μέλη του GLLAM για τους τρόπους με τους οποίους προωθούν την ατομική και την κοινωνική ενσωμάτωση. Hooper-Greenhill et al 2000.

Άλλη περίπτωση είναι το δίκτυο μουσείων που δημιουργήθηκε στην Οαχάκα του Μεξικού με στόχο την οικονομική και κοινωνική ενδυνάμωση των ιθαγενών πληθυσμών στις γύρω περιοχές. Crooke 2006: 175-6.

<sup>128</sup> Βλ. ενδεικτικά τα προγράμματα του MET για άτομα με γεροντική άνοια (<http://www.metmuseum.org/events/programs/programs-for-visitors-with-disabilities/visitors-with-dementia-and-their-care-partners>, πρόσβαση: 01/06/2014) και το πρόγραμμα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου για κωφούς (<http://www.namuseum.gr/education/amea01-2-gr.html#>, πρόσβαση: 01/06/2014),



### 2.3.2. Η μουσειακή εκπαίδευση

Τα μουσεία δεν είναι αμιγώς εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αλλά πολιτιστικοί χώροι με στόχο, μεταξύ άλλων και την εκπαίδευση του κοινού.<sup>129</sup> Τα τελευταία χρόνια, η στροφή από τα αντικειμενο-κεντρικά στα ανθρωπο-κεντρικά μουσεία, ενίσχυσε τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα.<sup>130</sup>

Βασικός τρόπος προσέλκυσης επισκεπτών αποτελούν τα προγράμματα που σχεδιάζουν τα μουσεία για διαφορετικές ομάδες κοινού. Οι οργανωμένες σχολικές επισκέψεις αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό επισκεπτών, ειδικά στα περιφερειακά ή μικρότερα μουσεία, με αποτέλεσμα η πλειονότητα των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων να στοχεύει σε μαθητές και, κυρίως, σε σχολικές τάξεις.<sup>131</sup>

Η μουσειακή εκπαίδευση επηρεάζεται από τις εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής, οι οποίες προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του μουσειακού χώρου. Οι θεωρίες για μια πολυαισθητηριακή και ενεργητική μάθηση και για μάθηση που θα εκκινεί από τα ενδιαφέροντα του παιδιού έχουν βρει εφαρμογές και στη μουσειακή εκπαίδευση.<sup>132</sup> Ο προαιρετικός χαρακτήρας της επίσκεψης στο μουσείο καθιστά

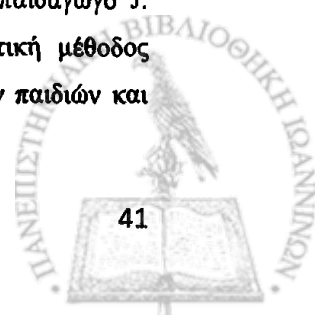
<sup>129</sup> Σύμφωνα με τον ICOM, οι σκοποί δημιουργίας του μουσείου είναι η εκπαίδευση, η μελέτη και η ψυχαγωγία. <http://archives.icom.museum/definition.html>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>130</sup> Είναι ενδεικτικό ότι στη Μ. Βρετανία, κατά τη δεκαετία του 2000, οι κυβερνητικές οδηγίες δίνουν έμφαση στον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων. Για το λόγο αυτό δόθηκαν χρηματοδοτήσεις για την πρόσληψη προσωπικού και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα βελτιώσουν τη σχέση των μουσείων με τα σχολεία και την κοινωνία. Hooper-Greenhill 2007: 3.

<sup>131</sup> Σύμφωνα με το Π.Δ. 201/98: 13, Γ1 «Παρέχεται η δυνατότητα στις τάξεις και τις σχολικές μονάδες να επιλέγουν με προσοχή τους επισκέψιμους χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς (Μουσεία, Θέατρα, Χώροι Εκθέσεων, Βιβλιοθήκες, Εργαστήρια), μονάδες παραγωγής, αξιοθέατα κτλ. και να οργανώνουν στη συνέχεια τις επισκέψεις τους, οι οποίες δεν θα γίνονται κατά τρόπο τυχαίο και αποσπασματικό, αλλά με προγραμματισμένες δράσεις και ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία».

<sup>132</sup> Ο Gardner (2006: 48) ανέπτυξε τη θεωρία γύρω από τις πολλαπλές νοημοσύνες, σύμφωνα με την οποία ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικό γνωστικό στυλ. Το σχολικό σύστημα δίνει βαρύτητα μόνο στα δύο πρώτα είδη (τη γλωσσική και τη μαθηματική νοημοσύνη), με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις παιδιά που δεν έχουν αναπτυγμένα τα συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης. Gardner 2006: 49-50.

Η έννοια της μάθησης μέσω της πράξης (learning by doing) αναπτύχθηκε από τον παιδαγωγό J. Dewey, ο οποίος υποστήριξε ότι η εμπειρική μάθηση είναι η πλέον αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς είναι μια φυσική διαδικασία που εκκινεί από τις παρορμήσεις των παιδιών και τροποποιείται κατάλληλα. Σέξτου 2005: 45.



εντονότερη την ανάγκη για παροχή ελκυστικών προγραμμάτων για το κοινό. Εργαλεία και μέθοδοι όπως οι νέες τεχνολογίες,<sup>133</sup> οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες –κυρίως η ζωγραφική– ή το θέατρο χρησιμοποιούνται για να σχεδιαστούν όσο το δυνατόν πιο ευχάριστα προγράμματα, όπου η γνώση θα συνδυάζεται με την ψυχαγωγία στο πλαίσιο μιας σύγχρονης εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός αυτός αποτυπώνεται με τον νεολογισμό “edutainment” (δηλαδή education και entertainment).<sup>134</sup>

Ως προς τη στοχοθεσία, ο σύντομος και αποσπασματικός χαρακτήρας της μουσειακής εκπαίδευσης υποδεικνύει δράσεις που να ξεκινούν και να ολοκληρώνονται με το πέρας της επίσκεψης. Υπάρχουν προγράμματα που συνδυάζονται με δραστηριότητες στην τάξη, οι οποίες προηγούνται ή έπονται της επίσκεψης, αλλά οι δραστηριότητες αυτές είναι συνήθως προαιρετικές, καθώς η συνεργασία μουσείου και σχολείου αν και θεμιτή, δεν επιτυγχάνεται πάντα.

Τα μουσεία έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τα θέματα και τους τρόπους με τους οποίους θα τα προσεγγίσουν χωρίς δεσμεύσεις από αναλυτικά προγράμματα, όπως συμβαίνει με τα σχολεία. Παρά την ελευθερία ως προς τη θεματολογία, οι παιδαγωγικοί στόχοι που θέτουν τα μουσειακά προγράμματα συχνά εναρμονίζονται με αυτούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το κοινό τους, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται σε μουσειακά προγράμματα με θεματολογία αντίστοιχη της ύλης κάθε τάξης.<sup>135</sup>

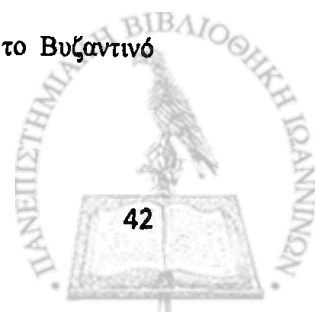
Άλλο χαρακτηριστικό της μάθησης στο χώρο του μουσείου είναι ότι αυτή πραγματοποιείται μέσα από πραγματικά αντικείμενα και τεκμήρια (παρόλο που σε ελάχιστες περιπτώσεις επιτρέπεται στα παιδιά να τα αγγίζουν), τα οποία παρέχουν μια αίσθηση αμεσότητας και εγγύτητας. Η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα είναι ευκολότερη από τη μάθηση μέσω γραπτών κειμένων, αφού κεντρίζει εύκολα το ενδιαφέρον των παιδιών και εξασκεί τα άτομα στην προσεκτική παρατήρηση του κόσμου γύρω τους και των αντικειμένων που τον απαρτίζουν.<sup>136</sup> Το κάθε έκθεμα που βρίσκεται στο μουσείο μεταφέρει ιστορίες σχετικά με ανθρώπους που το

<sup>133</sup> Σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στα μουσεία βλ. Henning : 2006.

<sup>134</sup> Νικονάνου 2010: 17.

<sup>135</sup> Δάλκος 2000: 24. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν για παράδειγμα να επισκέπτονται το Βυζαντινό Μουσείο με μαθητές Ε΄ τάξης γιατί τότε διδάσκεται η βυζαντινή ιστορία.

<sup>136</sup> Shuh 1999: 81, 85.



κατασκεύασαν και το χρησιμοποίησαν.<sup>137</sup> Αυτή η μετατόπιση από τη γενική και αόριστη Ιστορία στις ιστορίες που πηγάζουν από το εκάστοτε έκθεμα, βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το παρελθόν, καθώς προχωρούν από τα απτά και συγκεκριμένα στα άυλα.<sup>138</sup>

Ως προς τη γνώση που προσπαθούν να μεταφέρουν τα μουσεία στο κοινό τους, οι σύγχρονες προσεγγίσεις θεωρούν ότι το μουσείο ως θεσμός δεν θα πρέπει να προβάλλει τη μία και μοναδική αλήθεια του παρελθόντος, παραδεχόμενες ότι δεν υπάρχει τέτοιο γεγονός. Βαρύτητα δίνεται στη διαρκή διερεύνηση των θεμάτων, φέρνοντας στο προσκήνιο τις πολλαπλές αφηγήσεις για το παρελθόν.<sup>139</sup> Με τον τρόπο αυτό γεννώνται νέα ερωτήματα που προάγουν την ιστορική έρευνα και διατηρούν το ενδιαφέρον του κοινού, παροτρύνοντας τους επισκέπτες να προβληματιστούν. Με βάση αυτή την προσέγγιση, τα συγκρουσιακά θέματα δεν αποσιωπώνται ούτε παρουσιάζονται μονομερώς, αλλά δημιουργούν ένα γόνιμο διάλογο ανάμεσα στο μουσείο και το κοινό.<sup>140</sup>

Μελετώντας τη συμβολή του μουσείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν δύο βασικοί παράγοντες. Καταρχάς ότι το μουσείο ως θεσμός είναι συνδεδεμένος με την δημιουργία εθνικών ταυτοτήτων και εν δεύτερος ότι πρόκειται για έναν χώρο με «εξαιρετικά μεγάλες επικοινωνιακές και μορφωτικές δυνατότητες».<sup>141</sup> Αξιοποιώντας τα στοιχεία αυτά, τα μουσεία χρησιμοποιούν μνήμες που διαμόρφωσαν τις εθνικές ταυτότητες ως βάση για να τεθούν σύγχρονα ζητήματα. Ο Ξένος παρουσιάζεται ως αντικείμενο ρατσισμού και προκαταλήψεων, δίνοντας τη δυνατότητα να θιγούν σημερινά ζητήματα ξενοφοβίας. Στην Αυστραλία, χώρα με έντονο μεταναστευτικό στοιχείο, το Immigration Museum της Μελβούρνης δημιουργεί εκθέσεις που δεν αναφέρονται μόνο στη μετανάστευση και το παρελθόν, αλλά και στη συνύπαρξη των διαφορετικών στοιχείων στη σημερινή Αυστραλία. Στο

<sup>137</sup> Δάλκος 2004: 87, Σολομών 2013: 100.

<sup>138</sup> Shuh 1999: 84.

<sup>139</sup> Merriman 2004: 3.

<sup>140</sup> Νάκου 2009: 75.

<sup>141</sup> Γκότσης 2011: 56.

πλαίσιο αυτό, η έκθεση *Talking Faiths* έχει στόχο το διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ κοινοτήτων, μέσα από τις ιστορίες μετανάστευσης.<sup>142</sup>

Στην Ελλάδα, η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια διαπολιτισμικής αγωγής υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού την περίοδο 1994-1998. Το πρόγραμμα *Ο πολιτισμός ως μέσον κοινωνικής ένταξης-μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, σχεδιάστηκε για παιδιά μουσουλμάνων που ζούσαν στο ιστορικό κέντρο της Αθήνας. Μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκε σε μουσεία, μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους επιδιώχθηκε να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά παιδιά που άνηκαν σε διαφορετική πληθυσμιακή ομάδα από την κυρίαρχη και βρισκόταν ταυτόχρονα σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Το *Talking Faiths* αποτελεί αποτέλεσμα των δύο προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της πόλης. Η έκθεση περιλαμβάνει βίντεο των μαθητών που συζητούν για θέματα πολιτισμού, ταυτότητας, πίστης και πνευματικότητας.

Talking Faiths, <http://museumvictoria.com.au/immigrationmuseum/discoverycentre/talking-faiths/the-exhibition/>, πρόσβαση: 01/06/2014.

Στο ίδιο μουσείο υπάρχει μόνιμη έκθεση που αναφέρεται σε θέματα ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και προκαταλήψεων.

<http://museumvictoria.com.au/immigrationmuseum/discoverycentre/identity/about-the-exhibition/>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>143</sup> Γκότσης 2011: 57.





### 2.3.3. Το θέατρο στο μουσείο

Τα μουσεία, προσπαθώντας να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των επισκεπτών και να διευκολύνουν την κατανόηση των εκθεμάτων τους, έχουν ενσωματώσει στις εκθέσεις και τις δράσεις τους τεχνικές από το χώρο του θεάτρου. Η χρήση του θεάτρου στο μουσείο (museum theatre) μπορεί να λάβει διάφορες μορφές: θεατρική παράσταση, μιμική, δραματοποιημένη αφήγηση ιστοριών, δραστηριότητες που περιλαμβάνουν χορό-θέατρο και εκπαιδευτική δραματοποίηση.<sup>144</sup> Ειδικά σε μουσεία που μιλούν για το παρελθόν θεωρείται πως οι θεατρικές αναπαραστάσεις βοηθούν το κοινό να ταξιδέψει στο τότε και να ενταχθεί στο κλίμα της μελετώμενης περιόδου.<sup>145</sup>

Το είδος θεάτρου/θεατρικής τεχνικής που επιλέγει κάθε μουσείο εξαρτάται από το στόχο που προσπαθεί να επιτύχει, το μελετώμενο θέμα, την κατηγορία κοινού στην οποία θα απευθύνεται το θέαμα, το χώρο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί, την υλικοτεχνική υποδομή (κοστούμια, σκηνικά κτλ.), τη διάρκεια, το κόστος, το βαθμό εμπλοκής του κοινού στην παράσταση, τη θέση που θα έχει στο πρόγραμμα (αν θα είναι ξεχωριστή δραστηριότητα ή στα πλαίσια κάποιας άλλης) και το προσωπικό που απαιτείται για το σχεδιασμό και υλοποίηση της δράσης.<sup>146</sup> Οι ανωτέρω παράγοντες επηρεάζουν τελικά το είδος της θεατρικής αναπαράστασης που θα επιλεγεί και τη μορφή που θα έχει.

Σημαντικό παράγοντα συνιστά και η αντίδραση του κοινού σε μια θεατρική δράση στο χώρο του μουσείου, καθώς αποτελεί μια πρωτόγνωρη και απροσδόκητη εμπειρία για τους επισκέπτες, μιας και οι περισσότεροι έχουν συνηθίσει το μουσείο ως χώρο σιωπηλής παρατήρησης και θαυμασμού, με όσο το δυνατόν πιο διακριτική την ανθρώπινη παρουσία. Είναι αναμενόμενο οι επισκέπτες να μην ξέρουν πώς να αντιδράσουν, να διστάζουν να συμμετέχουν ή να περιφέρονται στο χώρο παρεμποδίζοντας τη θεατρική δράση.<sup>147</sup>

<sup>144</sup> Bridal 2004: 1, 2.

<sup>145</sup> Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το Colonial Williamsburg στη Virginia των ΗΠΑ, όπου ολόκληρη η πόλη έχει αναστηλωθεί και παρουσιάζει την εικόνα που είχε στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Στο χώρο, ερμηνευτές ντυμένοι με ρούχα εποχής υποδύονται κατοίκους της πόλης του 18<sup>ου</sup> αιώνα. <http://www.history.org/foundation/mission.cfm>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>146</sup> Bridal 2004: 37-39, 45, Hughes 1998: 74.

<sup>147</sup> Bridal 2004: 39.



Ως προς τον τόπο υλοποίησης, η θεατρική δράση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάποιο θέατρο ή βοηθητικό χώρο του μουσείου ή ακόμα και μέσα στην ίδια την έκθεση, σε κατάλληλα διαμορφωμένα σημεία. Η χρήση των φωτισμών και της μουσικής σε συνδυασμό με την παρουσία των ηθοποιών μπορεί να μεταλλάξει τον εκθεσιακό χώρο, να προσδώσει μια περισσότερο «αληθοφανή» αίσθηση. Παράλληλα χρειάζεται να συνυπολογιστούν διάφοροι παράγοντες που μπορεί να παρεμποδίσουν τη δραματοποίηση στο μουσείο, όπως ο περιορισμένος χώρος, τα προβλήματα ακουστικής, οι λοιποί επισκέπτες του μουσείου που θα περιφέρονται στην έκθεση και η ασφάλεια των εκθεμάτων.<sup>148</sup>

Η χρήση του θεάτρου στο μουσείο μπορεί να μεταφέρει το κοινό σε άλλο τόπο και χρόνο. Αποτελεί ένα πολυαισθητηριακό θέαμα που είναι εύκολα κατανοητό από ανθρώπους όλων των ηλικιών και δημιουργεί την αίσθηση του απτού, του συγκεκριμένου, σε αντίθεση με τον ιστορικό λόγο που πολλές φορές είναι αόριστος, απρόσωπος και γενικός. Το βασικό πλεονέκτημα του θεάτρου στο μουσείο όμως, είναι η ικανότητα να γεννά συναισθήματα, να μπορεί να εμπλέκει το κοινό όχι μόνο νοητικά όπως συνέβαινε παλαιότερα, αλλά μέσα από τη σύμπραξη συναισθήματος και σκέψης.<sup>149</sup>

Για όλους τους παραπάνω λόγους, στη μουσειοπαιδαγωγική δράση που σχεδίασα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της εκπαιδευτικής δραματοποίησης στο χώρο του μουσείου. Το παιχνίδι ρόλων και η παντομίμα θεωρήθηκε ότι θα διευκολύνουν την κατανόηση και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Πέρα από το μουσείο, τεχνικές εκπαιδευτικής δραματοποίησης χρησιμοποιήθηκαν και στην τάξη.

---

<sup>148</sup> Ό. π.: 37

<sup>149</sup> Hughes 1998: 53. Ο J. Weinberg, από τα ιδρυτικά μέλη του Μουσείου Ολοκαυτώματος της Washington και διευθυντής κατά την ίδρυσή του υποστήριξε πως η προγενέστερη θεατρική εμπειρία του αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο κατά το σχεδιασμό της έκθεσης, καθώς τον βοήθησε να δημιουργήσει αισθήματα στο κοινό. Ό. π.: 32.

#### 2.3.4. Παρουσίαση και διδασκαλία του τραύματος στο μουσείο

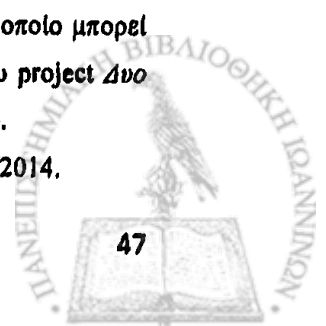
Η εργασία μελετά τη διδασκαλία της τραυματικής μνήμης στο μουσειακό χώρο. Γι' αυτόν το λόγο κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο τα μουσεία επιλέγουν να παρουσιάσουν και να διδάξουν το τραύμα. Η προσέγγιση διαφοροποιείται ανάλογα με το χαρακτήρα του μουσείου. Πολλά σύγχρονα μουσεία, ευθυγραμμιζόμενα με τις γενικότερες αρχές για τη διδασκαλία τραυματικών ζητημάτων (οι οποίες αναφέρθηκαν στην ενότητα 2.2.2), αποφεύγουν τις εκτεταμένες αναφορές σε απρόσωπα μεγέθη και δίνουν έμφαση στον ατομικό χαρακτήρα των γεγονότων μέσα από μαρτυρίες ή προσωπικά αντικείμενα των εμπλεκόμενων ατόμων. Οι προσωπικές ιστορίες παρουσιάζονται πλήρεις, πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός, ώστε να καταδειχθεί ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ήταν απλώς θύματα. Παράδειγμα τέτοιας προσέγγισης αποτελεί η έκθεση του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας *Κρυμμένα παιδιά στην Ελλάδα της Κατοχής*, στην οποία επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν 16 ιστορίες εβραϊοπαιδιών που αναγκάστηκαν να κρυφτούν κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.<sup>150</sup> Αντίστοιχα, η έκθεση *Δυο φορές ξένος: εκτοπισμοί και ανταλλαγές πληθυσμών τον 20<sup>ο</sup> αιώνα* στο Μουσείο Μπενάκη περιλάμβανε προσωπικές ιστορίες Ελλήνων και Τούρκων που μετακινήθηκαν βάσει της Σύμβασης της Λωζάννης.<sup>151</sup> Παράλληλα με την έκθεση διοργανώθηκαν εκδηλώσεις που περιλάμβαναν προβολή ντοκυμαντέρ σχετικά με την προσφυγιά, αφήγηση ενός παραμυθιού που αναφερόταν στη φιλία μιας Ελληνίδας και μιας Τουρκάλας που αποχωρίστηκαν εξαιτίας της καταστροφής της Σμύρνης,<sup>152</sup> καθώς και γαστρονομικές βραδιές γνωριμίας με τις εθνικές κουζίνες.<sup>153</sup> Οι δράσεις αυτές δείχνουν το ενδιαφέρον των μουσείων να συνδέσουν το τότε με το τώρα μέσα από στοιχεία που μπορούν να φέρουν κοντά πολιτισμούς και ανθρώπους.

<sup>150</sup> Οι ιστορίες τους βρίσκονται συγκεντρωμένες στον κατάλογο που εξέδωσε το μουσείο και περιλαμβάνουν πληροφορίες και φωτογραφίες όλων των παιδιών από τη γέννηση και τα προπολεμικά χρόνια μέχρι το τέλος της ζωής των ατόμων αυτών. Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας 2013.

<sup>151</sup> Η έκθεση ήταν τμήμα ενός project που αναφερόταν σε μαζικές εκτοπίσεις πληθυσμών κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. <http://www.twiceastranger.net/site/index>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>152</sup> Πρόκειται για το παραμύθι «Η υπόσχεση» της Anna Comonos (Comonos 2012), το οποίο μπορεί να διαβάσει κάποιος σε έντυπη έκδοση ή να ακούσει σε αφήγηση στην ιστοσελίδα του project *Δυο φορές Ξένος*. [http://www.twiceastranger.net/site/page/?page\\_id=3](http://www.twiceastranger.net/site/page/?page_id=3), πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>153</sup> <http://www.benaki.gr/index.asp?id=202010001&lang=gr&sid=1207>, πρόσβαση: 01/06/2014.



Παράλληλα, τα μουσεία που πραγματεύονται τραυματικά γεγονότα συχνά βοηθούν τους επισκέπτες να ανακαλύψουν το οικογενειακό παρελθόν τους, διατηρώντας βάσεις δεδομένων και υπηρεσίες αναζήτησης, όπως συμβαίνει στο μουσείο του Άουσβιτς ή σε διάφορα μουσεία μετανάστευσης και προσφυγιάς.<sup>154</sup> Εκτός από τη διερεύνηση της οικογενειακής του ιστορίας, ο επισκέπτης μπορεί συχνά να καταθέσει την προσωπική του ιστορία ή την ιστορία κάποιου προγόνου του που σχετίζεται με το θέμα του μουσείου, βοηθώντας την ιστορική έρευνα και προσδίδοντας ένα προσωπικό στοιχείο στην έκθεση.

Σημαντικός παράγοντας κατά το σχεδιασμό εκθέσεων που αναφέρονται σε τραυματικά ζητήματα είναι ο χώρος, πραγματικός και νοερός, που θα καταλαμβάνουν οι θύτες, για να μην ενδυναμώνεται η μνήμη τους μέσα από τη μουσειακή αναφορά. Επιπλέον, η εκτεταμένη αναφορά στους θύτες ενδέχεται να υποσκελίζει τα θύματα ή να προσβάλλει τη μνήμη τους.<sup>155</sup>

Γενικά, η τάση στα σύγχρονα μουσεία που ασχολούνται με τραυματικές μνήμες είναι να ευαισθητοποιήσουν το κοινό και όχι να παρέχουν πληθώρα «στεγνών» ιστορικών γνώσεων, τις οποίες δύσκολα συγκρατούν οι επισκέπτες. Ως εκ τούτου και τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σύγχρονων μουσείων εστιάζουν στη μεταφορά των παιδιών στο κλίμα της εποχής.

Παρά τις ελάχιστες αναφορές σε μνήμες που ενδέχεται να προσβάλλουν τη μνήμη των θυμάτων (εκτεταμένες αναφορές σε βασανιστήρια, εξευτελισμούς κτλ), η αναπόφευκτα επώδυνη φύση των τραυματικών ζητημάτων ώθησε κάποια μουσεία να θεσπίσουν κατώτατο ηλικιακό όριο στους επισκέπτες τους ή να εφεύρουν

---

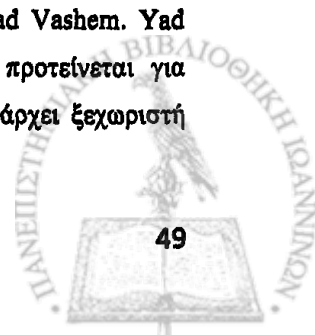
<sup>154</sup> [http://en.auschwitz.org/m/index.php?option=com\\_content&task=view&id=530&Itemid=31](http://en.auschwitz.org/m/index.php?option=com_content&task=view&id=530&Itemid=31), πρόσβαση: 01/06/2014. Ενδεικτικά αναφέρονται το Ellis Island Museum και το Canadian Museum of Immigration at Pier 21. [http://www.ellisland.org/genealogy/ellis\\_island\\_visiting.asp](http://www.ellisland.org/genealogy/ellis_island_visiting.asp), <http://www.pier21.ca/share>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>155</sup> Ο σεβασμός στη μνήμη των θυμάτων είναι πρωταρχικός κατά το σχεδιασμό τέτοιων μουσείων. Harel 2010: 54 Στο μουσείο του Yad Vashem στην Ιερουσαλήμ οι βιογραφίες των θυτών παρουσιάζονται μέσα σε μικρά μαύρα κουτιά, στα οποία σηκώνοντας το καπάκι ο θεατής βλέπει φωτογραφίες και βιογραφικά στοιχεία. Επίσης κάποια κουτιά έχουν ενσωματωμένα ηχεία τα οποία εκπέμπουν αποσπάσματα από ομιλίες του εκάστοτε θύτη, η ένταση των οποίων είναι τόσο χαμηλή που ο επισκέπτης χρειάζεται να αφουγκραστεί προσεκτικά για να διακρίνει τις φωνές τους. Με το εύρημα των μαύρων κουτιών, είναι επιλογή του θεατή να διαβάσει ή όχι πληροφορίες σχετικά με τους θύτες, ενώ παράλληλα τα κλειστά καπάκια «σφραγίζουν» τις ιστορίες των θυτών και προστατεύουν όσους δε θέλουν να έρθουν σε επαφή μαζί τους. Μουσείο Yad Vashem: προσωπική επίσκεψη.

μουσειογραφικούς τρόπους αφήγησης των γεγονότων που θα προστατεύσουν το παιδικό κοινό από εικόνες φρίκης.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Στο USHMM βίντεο που δείχνει σκηνές φρίκης (από πειράματα και σκελετωμένα σώματα) είναι «κρυμμένο» από τα παιδικά μάτια καθώς ο θεατής καλείται να σκύψει και να κοιτάξει πίσω από ένα ψηλό τιμεντένιο τοίχο. <http://history1900s.about.com/od/holocaust/a/ushmm.htm>, πρόσβαση: 01/06/2014. Αντίστοιχη μουσειογραφική πρόβλεψη υπάρχει και το μουσείο του Yad Vashem. Yad Vashem: προσωπική επίσκεψη. Στο USHMM η είσοδος στην κύρια συλλογή προτείνεται για επισκέπτες 11 ετών και άνω. Για παιδιά μικρότερης ηλικίας (8 ετών και άνω) υπάρχει ξεχωριστή έκθεση. <http://www.ushmm.org/information/plan-a-visit>, πρόσβαση: 01/06/2014.



## 2.4. Η εκπαιδευτική δραματοποίηση

### 2.4.1. Οι ποικίλες διαστάσεις του θεατρικού φαινομένου

Το θέατρο θεωρείται σύνθετη μορφή τέχνης, καθώς ως είδος περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις «παραδοσιακές» καλές τέχνες (αρχιτεκτονική, γλυπτική, ζωγραφική, μουσική, ποίηση, χορός), ενώ παράλληλα αποτελεί ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο.<sup>157</sup> Αναπτύχθηκε και άκμασε στην αρχαία Αθήνα κατά το δεύτερο μισό του 5<sup>ου</sup>-πρώτο μισό του 4<sup>ου</sup> αιώνα. Πέρα από την αισθητική, έχει αναγνωριστεί η ηθική και παιδευτική διάσταση του θεάτρου, όπως αναφέρεται και στον αριστοτελικό ορισμό της τραγωδίας, στον οποίο η κάθαρση ορίζεται ως απώτερος σκοπός της θεατρικής πράξης. Η κάθαρση αφορά κυρίως τους θεατές, οι οποίοι ταυτίζονται με τους ήρωες, συν-βιώνουν και αναγνωρίζουν στις θεατρικές καταστάσεις ομοιότητες με δικά τους προσωπικά ψυχικά βιώματα. Στο τέλος του έργου, ιδωμένα μέσα από το πρίσμα του θεάτρου, τα προσωπικά πάθη «καθαίρονται», απογυμνώνονται από τον προσωπικό χαρακτήρα τους και ανάγονται σε αιώνιες μορφές αποκτώντας οικουμενικό χαρακτήρα. Οι νέες αυτές καθαρμένες, εξευγενισμένες μορφές αποκαλύπτουν την εσωτερική λογική τους, δίνοντας την ψυχική δύναμη στον άνθρωπο να αντεπεξέλθει στις αντιξοότητες της ζωής καθώς έχει καταφέρει να μεταλλάξει το φόβο και το έλεος που επιδρούν καταλυτικά στον ψυχισμό του.<sup>158</sup>

Για τους παραπάνω λόγους το θέατρο έχει μελετηθεί και χρησιμοποιηθεί ως μέσον για την επίτευξη σκοπών σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Η ψυχολογία και η ψυχανάλυση έχουν μελετήσει τη θεατρική αναπαράσταση ως αποτύπωση του ψυχισμού του ανθρώπου και ως μέσο για την αντιμετώπιση τραυματογόνων καταστάσεων που έχει βιώσει ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Η διαδικασία ονομάζεται *θεραπεία μέσω θεάτρου*<sup>159</sup> και ο πυρήνας της είναι η διαδικασία της θεατρικής πράξης η οποία, μέσα από κινήσεις και εκφράσεις, επιτρέπει στα άτομα να βιώσουν και να αναβιώσουν τη δραματική πραγματικότητα με νέους τρόπους. Ο

<sup>157</sup> Γραμματάς 2009: 9, ό.π. 2008: 33.

<sup>158</sup> Νικολούδης 1996: 129-131.

<sup>159</sup> Στα αγγλικά ο όρος είναι *dramatherapy* ή *drama-therapy*.

ρόλος προφυλάσσει τα άτομα, καθώς τα δραματικά γεγονότα δεν συμβαίνουν στους ίδιους αλλά στους φανταστικούς χαρακτήρες που υποδύονται. Με τον τρόπο αυτό, οι εμπλεκόμενοι απελευθερώνονται από τα αρνητικά συναισθήματα και μπορούν να προσεγγίσουν με περισσότερη άνεση τα μελετώμενα ζητήματα.<sup>160</sup>

Στην περίπτωση που γίνεται προσπάθεια συλλογικής αντιμετώπισης τραυμάτων μέσα από το θέατρο, γίνεται συχνά εξομάλυνση των σχέσεων με τον Άλλο και ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης. Παράδειγμα τέτοιας δράσης είναι το «Remembering Nankin Project», στα πλαίσια του οποίου δραστηριότητες θεραπείας μέσω θεάτρου βοήθησαν τους Ιάπωνες συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της χώρας τους ως θύτη και να κατανοήσουν την οδύνη που νιώθουν οι Κινέζοι για τη σφαγή του Νανκίν.<sup>161</sup>

Σε κοινωνικό επίπεδο, το θέατρο έχει επίσης χρησιμοποιηθεί ως μέσον αφύπνισης του κοινού για την επίτευξη κοινωνικών αλλαγών. Από τις πλέον γνωστές προσεγγίσεις είναι το Θέατρο Forum του Augusto Boal και το διδακτικό θέατρο του Bertolt Brecht.<sup>162</sup>

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφεται η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα η χρήση της εκπαιδευτικής δραματοποίησης, ενός είδους που απομακρύνεται από την παραδοσιακή θεατρική παράσταση και είναι

---

<sup>160</sup> Jennings 1992: 5.

<sup>161</sup> Ιάπωνες και Κινέζοι έλαβαν μέρος σε ένα τετραήμερο σεμινάριο στο Πανεπιστήμιο του Νανκίν στην Κίνα, με στόχο την ευαισθητοποίηση και διαχείριση της συγκεκριμένης τραυματικής μνήμης. Στα πλαίσια του σεμιναρίου πραγματοποιήθηκαν τεχνικές δραματοθεραπείας για να βοηθήσουν τα άτομα να εκφραστούν και να εισέλθουν στη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων μετά τον πόλεμο. Αντίστοιχο πρόγραμμα είχε πραγματοποιηθεί το 2007 και το 2009. Volkas 351-2. Σχετικά με τη σφαγή του Νανκίν βλ. υποσ. 62.

<sup>162</sup> Ο Boal, δημιούργησε στη Βραζιλία το Θέατρο Forum, ως μέσον αφύπνισης και αντίδρασης των φτωχών απέναντι στις αδικίες που υφίστανται. Αρχικά παιζόταν μια σκηνή καταπίεσης, στην οποία το θύμα αντιδρούσε παθητικά. Αφού τελείωνε η σκηνή, το κοινό συζητούσε και πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης της προβληματικής κατάστασης που παρουσιάστηκε. Έπειτα, η σκηνή ξαναπαιζόταν με το τέλος που είχε επιλέξει το κοινό. Γκόβας 2001: 7.

Ο Brecht με το διδακτικό θέατρο επεδίωκε επίσης την πολιτική αφύπνιση των νέων. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία οι θεατές-ηθοποιοί έρχονταν αντιμέτωποι με καταστάσεις που τους γεννούσαν προβληματισμό. Το αποστασιοποιημένο παίξιμο του ρόλου που επεδίωκε ο Brecht βοηθούσε τους συμμετέχοντες να αναθεωρούν τις απόψεις τους καθώς ήταν ταυτόχρονα ηθοποιοί και παρατηρητές του εαυτού τους. Μ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργούσε την κριτική σκέψη των νέων. Παπαδόπουλος 2009: 7.

επιρρασμένο από τα προαναφερθέντα θεατρικά είδη (θεραπεία μέσω θεάτρου, Θέατρο Forum, διδακτικό θέατρο).





#### 2.4.2. Το θέατρο και η εκπαίδευση

Λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα του, το θέατρο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και τους επιδιωκόμενους στόχους. Τα είδη καλύπτουν ευρύ φάσμα από μια παραδοσιακού τύπου θεατρική παράσταση που παίζεται από επαγγελματίες ηθοποιούς μέχρι δραστηριότητες που προκύπτουν εξ ολοκλήρου από την ομάδα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ενασχόληση με το θέατρο ξεκινά από το νηπιαγωγείο. Στο δημοτικό σχολείο ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο (Θεατρική Αγωγή) εντάχθηκε τα τελευταία χρόνια σε περιορισμένο αριθμό σχολείων. Στο γυμνάσιο, τα παιδιά διδάσκονται αρχαίο ελληνικό θέατρο, αλλά το μάθημα περιορίζεται στην κατανόηση του θεατρικού κειμένου και δεν περιλαμβάνει δράση από την πλευρά των μαθητών. Παραδοσιακά, στο δημοτικό σχολείο η θεατρική διαδικασία ταυτίζεται με τα μικρής διάρκειας σκετσάκια που παρουσιάζονται στα πλαίσια των σχολικών εορτών, αν και όλο και συχνότερα εκπαιδευτικοί εντάσσουν το θέατρο στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Συχνά χρησιμοποιείται ένα είδος θεάτρου που δεν στοχεύει στο τελικό προϊόν ούτε αποκλειστικά στην ψυχαγωγία. Βαρύτητα δίνεται στη διαδικασία δημιουργίας μορφών θεατρικής αναπαράστασης, μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες παίζουν, επικοινωνούν με τους άλλους και μαθαίνουν ή κατανοούν διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με τη ζωή, χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τη σωματική έκφραση.<sup>163</sup> Το είδος αυτό ονομάζεται *drama in education* και στα ελληνικά αποδίδεται ως εκπαιδευτικό δράμα, θεατροπαιδαγωγική, θέατρο στην εκπαίδευση, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, δραματοποίηση κ.α.<sup>164</sup> Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος **εκπαιδευτική δραματοποίηση**<sup>165</sup> για να περιγράψει αυτό το είδος που

<sup>163</sup> Παπαδόπουλος 2010: 91.

<sup>164</sup> Στην Ελλάδα, με το θέμα της εκπαιδευτικής δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού έχουν ασχοληθεί μεταξύ άλλων ο Λάκης Κουρεντζής και η Άλκηστις. Πρβλ. ενδεικτικά Κουρεντζής 1990, Κουρεντζής 2008, Άλκηστις 1984, Άλκηστις 1998, Άλκηστις 2012α, Άλκηστις 2012β.

<sup>165</sup> Στην παρούσα εργασία απορρίφθηκαν οι αποδόσεις που χρησιμοποιούν τον όρο «Δράμα» καθώς παραπέμπει σε συγκεκριμένο θεατρικό είδος ή γενικότερα σε κάποιο τραγικό, θλιβερό συμβάν. Οι αποδόσεις που χρησιμοποιούν τον όρο «θέατρο» απορρίφθηκαν γιατί παραπέμπουν στο παραδοσιακό θέατρο με τη μορφή της θεατρικής παράστασης, που δεν συναντάται πάντα σε αυτό το είδος θεατρικής

βρίσκεται ανάμεσα στο θέατρο, το παιχνίδι και την εκπαίδευση.<sup>166</sup> Η εκπαιδευτική δραματοποίηση περιλαμβάνει ρόλους, αλλά δεν είναι σταθεροί όπως στο παραδοσιακό θέατρο. Ως διαδικασία είναι συνήθως αυτοσχέδια και αυθόρμητη, χωρίς να προϋπάρχει γραπτό κείμενο και δεν περιλαμβάνει εξωτερικούς θεατές, αν και οι συμμετέχοντες μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινό.<sup>167</sup> Μπορεί να πραγματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή να υπάρξει εμπλοκή επαγγελματικών θεατρικών ομάδων που ασχολούνται με το συγκεκριμένο είδος.<sup>168</sup> Η ύπαρξη τελικού προϊόντος, είτε με τη μορφή θεατρικής παράστασης είτε με κάποια άλλη μορφή δεν είναι απαραίτητη για τη διαδικασία και ως εκ τούτου δεν είναι ο πρωταρχικός στόχος, όπως στο παραδοσιακό θέατρο. Ως είδος η εκπαιδευτική δραματοποίηση συνδέεται στενά με το θεατρικό παιχνίδι, μόνο που το δεύτερο είναι περισσότερο ελεύθερο και δεν έχει πάντα συγκεκριμένο διδακτικό στόχο.

Αμφότερα βασίζονται στη φυσική και αβίαστη μάθηση μέσω της πράξης και των βιωμάτων των παιδιών. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία ο συμμετέχων βιώνει έμμεσα τα συναισθήματα, τα διλήμματα ή τους προβληματισμούς των ηρώων.<sup>169</sup> Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, χωρίς να φορτίζονται υπερβολικά συναισθηματικά, καθώς οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική δραματοποίηση δεν ταυτίζονται με τους ήρωες, αλλά μπαίνουν και βγαίνουν από το ρόλο βιώνοντας την κατάσταση ως εσωτερικοί και εξωτερικοί παρατηρητές ταυτόχρονα. Η διαδικασία ονομάστηκε *metaxis* από τον Boal και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς παρέχει την κατάλληλη αποστασιοποίηση και συναισθηματική απόσταση, η οποία προστατεύει το παιδί από το συναισθηματικό φορτίο του ρόλου που βιώνεται εντονότερα στο παραδοσιακό θέατρο.<sup>170</sup>

---

τέχνης. Το επίθετο «εκπαιδευτική» χρησιμοποιήθηκε για να τονίσει το ρόλο της μάθησης στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

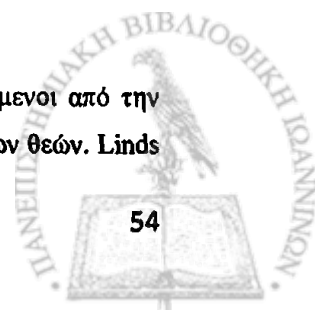
<sup>166</sup> Sommers 2000: 1.

<sup>167</sup> Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 20.

<sup>168</sup> Στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχουν θεατροπαιδαγωγικές ομάδες από επαγγελματίες ηθοποιούς, οι οποίες παρουσιάζουν θεατρικές παραστάσεις με βάση τις οποίες πραγματοποιούνται στη συνέχεια δραστηριότητες δραματοποίησης από τα παιδιά. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτικού θεάτρου ονομάζεται Theatre in Education. Σέξτου 2005: 21-22.

<sup>169</sup> Αλκηστis 2012α: 73.

<sup>170</sup> Στη θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιούνται οι όροι *metaxis* και *methexis*, προερχόμενοι από την αρχαιοελληνική μέθεξι, το μεταξύ των δύο κόσμων, αυτόν των ανθρώπων και αυτόν των θεών. Linds



Η θεατρική διαδικασία απελευθερώνει τα παιδιά, δημιουργώντας ένα χώρο ελευθερίας και ασφαλούς πειραματισμού, όπου δεν υπάρχουν λάθη, επιτρέποντας στους εμπλεκόμενους να πειραματιστούν χωρίς το άγχος που θα ένιωθαν στον πραγματικό κόσμο.<sup>171</sup> Η εμπλοκή των παιδιών στη θεατρική διαδικασία και η εξερεύνηση εναλλακτικών λύσεων σε καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινότητας ενισχύει την κριτική ικανότητά τους, αμφισβητώντας παγιωμένες αξίες και αντιλήψεις.<sup>172</sup> Η χρήση του θεάτρου ως μέσου αλλαγής αντιλήψεων των ατόμων και κατ' επέκταση ως μέσου κοινωνικής αλλαγής είναι έντονη στο έργο του Brecht. Η πεποίθησή του ότι «το διδακτικό έργο διδάσκει με το να παίζεται κι όχι με το να βλέπεται»<sup>173</sup> και η απαραίτητη αποστασιοποίηση του ηθοποιού και του κοινού από το ρόλο έχουν επηρεάσει το χώρο της εκπαιδευτικής δραματοποίησης. Ειδικά όταν απευθύνεται σε παιδιά με περιορισμένες εμπειρίες ζωής, το θέατρο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, καθώς μπορεί να τα φέρει αντιμέτωπα με καταστάσεις και κοινωνικούς ρόλους που είναι απίθανο να έχουν βιώσει στον πραγματικό κόσμο.<sup>174</sup>

Επιπλέον, η εκπαιδευτική δραματοποίηση συμβάλλει και στη σωματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Μέσα από τη θεατρική πράξη τα παιδιά γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν το σώμα τους, τη φωνή τους, πώς να κινούνται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μη λεκτικούς τρόπους. Η διαδικασία είναι ευεργετική για παιδιά που έχουν δυσκολίες στο γραπτό ή/και τον προφορικό λόγο, καθώς μπορούν να εκφραστούν σωματικά και πιο ελεύθερα από ότι σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Έτσι, ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα της τάξης και αναπτύσσονται θετικές εικόνες απέναντι σε άτομα με δυσκολίες, που μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα και να είναι χρήσιμα μέλη της ομάδας. Ταυτόχρονα βελτιώνεται και η αυτοεικόνα των παιδιών που συνειδητοποιούν ότι μπορούν και αυτά να επιτύχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό είναι ακόμα ότι οι μαθητές εκτίθενται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μαθαίνοντας σταδιακά να αποβάλλουν τη συστολή και το φόβο της έκθεσης που ενδέχεται να νιώθουν.

---

2006: 114. Στα ελληνικά ο όρος αποδίδεται ως «μεταξύ» από τη Σέξτου (2005: 47) και ως «μέθεξη» από τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 30).

<sup>171</sup> Μπιρμπίλη 2009: 4, Αλκυσίς 2012α: 71, Καραβόλτσου 2010: 4.

<sup>172</sup> Σέξτου 2005: 18.

<sup>173</sup> Παπαδόπουλος 2009: 1.

<sup>174</sup> Γραμματάς 2008: 34.



Επιπλέον, η θεατρική διαδικασία υποβοηθάει τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς το παιδί καλείται να αναλάβει διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, να μιλήσει σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και να αποκτήσει γλωσσική ετοιμότητα.<sup>175</sup>

Σε περιπτώσεις που στόχος είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η εκπαιδευτική δραματοποίηση είναι κατάλληλο μέσο ακριβώς γιατί βάζει το άτομο νοερά στη θέση ενός άλλου ατόμου. Δεν είναι απαραίτητη η υπόδυση ενός ρόλου για να μπορέσουν τα παιδιά να ταυτιστούν με αυτόν και υπάρχουν περιπτώσεις που θέλουμε να αποφύγουμε μια τόσο έντονη ταύτιση. Μέσα από τη διαδικασία εύρεσης του ρόλου μπορεί το παιδί να εκφραστεί, να μπει στη θέση των ηρώων και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση προς αυτούς.

Για να πραγματοποιηθεί η όλη διαδικασία χρειάζεται αρχικά να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορέσουν να απελευθερωθούν οι εμπλεκόμενοι από αισθήματα συστολής, φόβου της αποτυχίας και τις συνήθεις συμπεριφορές της σχολικής τάξης. Ο σεβασμός και η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας είναι απαραίτητα. Έτσι ο καθένας θα αισθάνεται ισότιμο μέλος της ομάδας, ώστε να μπορέσει να σκεφτεί και να εκφραστεί ελεύθερα.<sup>176</sup> Ειδικά σε περιπτώσεις που το ζήτημα που καλείται να πραγματευτεί η ομάδα είναι επίπονο ή αγχογόνο για κάποιο από τα μέλη της, είναι εντονότερη η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα ασφαλές πεδίο ώστε να μπορέσουν τα άτομα να εκφραστούν. Γι' αυτόν το λόγο οι δραστηριότητες της δραματοποίησης δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, ούτε προκαθορισμένη διάρκεια και πορεία, όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα στο σχολείο.

Καίριος στην όλη διαδικασία είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος διαφοροποιείται από τον συνηθισμένο. Λειτουργεί ως εμπυχωτής, δρώντας υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά για να μπορέσουν να νιώσουν ασφαλή και να απελευθερωθούν. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως ο δάσκαλος αφήνει τα παιδιά παντελώς ελεύθερα, αλλά καθοδηγεί τη δράση με βάση τον αρχικό στόχο ισορροπώντας μεταξύ παιδικού παιχνιδιού και θεάτρου.<sup>177</sup> Δεν πρόκειται απλά για ένα θεατρικό παιχνίδι με σκοπό την ψυχαγωγία των παιδιών, αλλά για ένα δρώμενο που έχει παιδευτικούς στόχους, προς τους οποίους καλείται να στρέψει ο

<sup>175</sup> Άλκηστις 2012α: 74.

<sup>176</sup> Σέξτου 2005: 139.

<sup>177</sup> Sommers 2000: 4.

εικαιδευτικός-εμφυχωτής τα παιδιά, θέτοντας ερωτήματα, οργανώνοντας τη συζήτηση, μοιράζοντας ρόλους, βοηθώντας τα παιδιά να επιλέξουν και να επεξεργαστούν τους ρόλους τους, λειτουργώντας και ο ίδιος μέσα σε ένα ρόλο όταν είναι απαραίτητο.<sup>178</sup>

---

<sup>178</sup> Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 29.



## 2.5. Μικρασιατική καταστροφή και συλλογική μνήμη

### 2.5.1. Η επιλογή του θέματος

Για τη μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε η μικρασιατική καταστροφή, δηλαδή ο βίαιος εκτοπισμός 1.500.000 περίπου Ελλήνων από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο, που συνοδεύτηκε από μαζικές εκκαθαρίσεις πληθυσμών, καταναγκαστική εργασία, βασανιστήρια, καταστροφές περιουσιών και υποχρεωτικές μετακινήσεις.<sup>179</sup>

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε επειδή φέρει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ελληνική συλλογική μνήμη, εξαιτίας της φρικαλεότητας των γεγονότων (σφαγές, βασανισμοί, τάγματα εργασίας), του μεγέθους των απωλειών (απώλειες σε ανθρώπινες ζωές, περιουσίες και εδάφη), της προσφυγιάς, αλλά και της πολιτικής-ιδεολογικής σημασίας του, καθώς σήμανε το τέλος του αλυτρωτισμού για το ελληνικό κράτος.<sup>180</sup> Η μικρασιατική καταστροφή χαρακτηρίζεται πολιτισμικό τραύμα καθώς εμπεριέχει την ιδέα της ξαφνικής ανατροπής του κοινωνικού ιστού.<sup>181</sup> Τα γεγονότα διατάραξαν τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές ισορροπίες της τότε ελληνικής κοινωνίας και σήμερα, τρεις γενιές μετά, εξακολουθούν να κατέχουν κυρίαρχη θέση στη συλλογική μνήμη σημαντικού μέρους του ελληνικού πληθυσμού.

Ενδεικτική της σημασίας της συγκεκριμένης μνήμης είναι η τεράστια διαμάχη που ξέσπασε το 2007 με αφορμή το υπό σχεδίαση σχολικό εγχειρίδιο για την Ιστορία της Στ' Δημοτικού. Στο συγκεκριμένο βιβλίο, χρησιμοποιούταν η λέξη «συνωστισμός» για να περιγράψει την κατάσταση που επικρατούσε στην προκουμαία της Σμύρνης κατά την είσοδο των Τούρκων. Οι πολέμιοι του βιβλίου και κυρίως οι

---

<sup>179</sup> Ο αριθμός δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια, αλλά επικρατεί το στρογγυλοποιημένο 1.500.000. Ιστορία του Ελλ. Έθνους ΙΕ': 247. Από αυτούς, υπολογίζεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου ένα εκατομμύριο, ήρθε στην Ελλάδα εξαιτίας της Σύμβασης Ανταλλαγής μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας. Σύμφωνα με την απογραφή του 1928, στην Ελλάδα υπήρχαν 1.221.849 πρόσφυγες, ενώ ο συνολικός πληθυσμός της χώρας ανερχόταν σε 6.204.684 κατοίκους. Σημαντικός αριθμός προσφύγων απεβίωσε μετά την έλευση στην Ελλάδα.

<http://www.genealogies.gr/pep/attiki/pepat/pages/maps/3/katanomi3.pdf>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>180</sup> Λιάκος 2011: 11.

<sup>181</sup> Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.2.1, το πολιτισμικό τραύμα ανατρέπει τις κοινωνικές ισορροπίες.

απόγονοι Μικρασιατών προσφύγων υποστήριξαν πως η συγκεκριμένη φράση αποτελούσε προσπάθεια υποτίμησης των δεινών που υπέστησαν οι πρόγονοί τους και προσέβαλλε τη μνήμη τους. Η διαμάχη πήρε πρωτοφανείς διαστάσεις και ξέφυγε από τα ακαδημαϊκά πλαίσια, με ιστορικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, δημοσιογράφους και πολίτες να μετέχουν στις σχετικές συζητήσεις. Ο διάλογος διάρκεσε ένα περίπου χρόνο και απόκτησε σημαντικό πολιτικό και κοινωνικό ενδιαφέρον.<sup>182</sup> Τελικά, το βιβλίο δεν χρησιμοποιήθηκε στις σχολικές τάξεις και η συγγραφή εγχειριδίου Ιστορίας ανατέθηκε σε άλλη επιστημονική ομάδα.

Πρόσθετο κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν η ιδιαίτερη ταυτότητα του Μικρασιάτη πρόσφυγα. Πρόκειται για έναν Ξένο που όμως έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με την κυρίαρχη ομάδα του Εμείς. Είναι ένας Άλλος που εκδιώχθηκε από τη χώρα του ακριβώς γιατί θεωρήθηκε πως ανήκει εδώ, αλλά και εδώ αντιμετωπίστηκε συχνά ως Ξένος. Ο ρατσισμός που βίωσαν οι Μικρασιάτες κατά την εγκατάσταση και την παραμονή τους στη χώρα, είναι ένα γεγονός που συχνά αποσιωπάται στο δημόσιο λόγο, ο οποίος επικεντρώνεται στη δυσκολία των προσφύγων να δημιουργήσουν μια νέα ζωή στην Ελλάδα.

Τέλος, κριτήριο που λήφθηκε υπ' όψιν κατά την επιλογή του θέματος ήταν η ύπαρξη ενός σύγχρονου μουσείου που να ασχολείται με τη μικρασιατική καταστροφή και μνήμη. Για το ερευνητικό μέρος της εργασίας πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο *Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλίω Χαϊδεμένου»*, που βρίσκεται στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας στην Αθήνα. Πληροφορίες για το μουσείο και την έκθεση παρατίθενται παρακάτω στην ενότητα 2.5.3.

---

<sup>182</sup> Λιάκος 2012: 209.

### 2.5.2. Το 1922: Ιστορικό πλαίσιο και συλλογική μνήμη

Οι προσπάθειες προσάρτησης εδαφών στο ελληνικό κράτος στις αρχές του προηγούμενου αιώνα με σκοπό την εθνική ολοκλήρωση και τη δημιουργία της Ελλάδας των «δύο ηπείρων και πέντε θαλασσών», αποτελούσαν βασικό κορμό της ιδεολογίας του Ελευθέριου Βενιζέλου. Το όνειρο των «αλύτρωτων πατρίδων» φάνηκε να πραγματοποιείται μετά την υπογραφή της συνθήκης των Σεβρών, αλλά έληξε άδοξα με τη μικρασιατική καταστροφή, την έλευση των προσφύγων και το τέλος του ελληνισμού στη Μικρά Ασία και τον Πόντο.<sup>183</sup> Η λήξη των γεγονότων στη Μικρά Ασία επισφραγίστηκε με τη συνθήκη της Λοζάννης, με την οποία η Ελλάδα παραχώρησε στην Τουρκία την ανατολική Θράκη, την Ίμβρο, την Τένεδο και την περιοχή της Σμύρνης. Στα πλαίσια της συνθήκης, υπογράφηκε και η Ειδική Σύμβαση Ανταλλαγής Πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας, με στόχο να αποκτήσουν τα δύο κράτη την επιθυμητή εθνική ομοιογένεια. Ειδικά στα νεοαποκτηθέντα εδάφη της Μακεδονίας και της Θράκης, οι Έλληνες αποτελούσαν μειονότητα πριν το 1924 (40%). Η εγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων και η αναχώρηση των μουσουλμάνων άλλαξε άρδην την εθνογραφική σύσταση της περιοχής και ενίσχυσε το εκεί ελληνικό στοιχείο.<sup>184</sup>

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν στην αποκλειστικά εντός των εθνικών συνόρων Ελλάδα, επέβαλαν την προσπάθεια αποκατάστασης και, κυρίως, ενσωμάτωσης ενός τεράστιου όγκου προσφύγων, κάτι που ανέτρεψε τις πολιτικές,

<sup>183</sup> Η συνθήκη των Σεβρών προέβλεπε την παραχώρηση των ευρωπαϊκών εδαφών της Τουρκίας στην Ελλάδα, εκτός από ένα κομμάτι περιμετρικά του Βοσπόρου που θα βρισκόταν υπό την κατοχή των Συμμάχων. Αυτό σήμαινε την παραχώρηση στην Ελλάδα της ανατολικής Θράκης και τμήματος της δυτικής Θράκης. Επίσης παραχωρήθηκαν στην Ελλάδα τα νησιά Ίμβρος, Τένεδος, Λήμνος, Σαμοθράκη, Μυτιλήνη, Χίος, Σάμος και Ικαρία. Για την περιοχή της Σμύρνης και των περιχώρων της, η συνθήκη προέβλεπε εκχώρηση της κυριαρχίας της Τουρκίας στην Ελλάδα για πέντε χρόνια. Μετά από εκείνο το διάστημα, θα μπορούσε να γίνει δημοψήφισμα για την οριστική ένωσή της με την Ελλάδα. *The Treaty of Sevres 1920: αρθ. 27, 84, 66-83 αντίστοιχα.*

<sup>184</sup> Mazower 2012: 194. Υπολογίζεται ότι με τη Σύμβαση Ανταλλαγής ήρθαν περίπου 1.220.000 χριστιανοί πρόσφυγες στην Ελλάδα, ενώ έφυγαν περίπου 525.000 μουσουλμάνοι. Στους Μικρασιάτες πρόσφυγες θα πρέπει να προστεθεί και ο μεγάλος αριθμός που κατέφθασαν στη χώρα νωρίτερα, κατά τη διάρκεια της μικρασιατικής καταστροφής.

Ο Ελ. Βενιζέλος, ήδη από το 1919, επιδίωκε την «ενσφήνωσιν ελληνικών πληθυσμών εκεί που οι αλλογενείς τιούτοι είναι συμπαγείς». Μαυρογορδάτος 2003: 18.



κοινωνικές και οικονομικές ισορροπίες. Μετά τη χρόνια στρατιωτική εμπλοκή στη Μικρά Ασία και την καταστροφική ήττα της Ελλάδας, εισήλθε στη χώρα ένας τεράστιος αριθμός εξαθλιωμένων ανθρώπων. Το κράτος αναγκάστηκε να λάβει δραστικά μέτρα για τη στέγαση, τη σίτιση, την περίθαλψη και την οριστική εγκατάστασή τους.<sup>185</sup> Η δυσφορία των γηγενών ξεκίνησε από τις πρώτες ημέρες, όταν οι πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν προσωρινά σε οποιοδήποτε κτίριο ήταν διαθέσιμο, ακόμα και σε επιταγμένα δωμάτια των ιδιωτικών κατοικιών. Αργότερα, οι προσπάθειες αποκατάστασης των προσφύγων μέσω της ανακατανομής της γης ενόχλησαν τους ντόπιους, παρόλο που πολλοί από αυτούς επωφελήθηκαν από τη συγκεκριμένη διαδικασία.<sup>186</sup> Σημαντικό στοιχείο για την ταραγμένη πολιτικά περίοδο του μεσοπολέμου ήταν ότι οι πρόσφυγες ανήκαν στην βενιζελική παράταξη, και η έλευση τους ανέτρεψε τις ισορροπίες βενιζελικών-βασιλοφρόνων.<sup>187</sup> Επιπλέον, οι πολιτισμικές διαφορές μεγάλωναν το χάσμα ανάμεσα στις δύο ομάδες.<sup>188</sup> Το βασικότερο σημείο τριβής όμως ήταν ο ανταγωνισμός για θέσεις εργασίας, καθώς με τους πρόσφυγες ήρθε ένα τεράστιο εργατικό δυναμικό, εξειδικευμένο, προερχόμενο από μεσαία και ανώτερα στρώματα, τόσο εξαθλιωμένο που δούλευε για ελάχιστη αμοιβή.<sup>189</sup>

Από την άλλη, η πρώτη γενιά των προσφύγων ζούσε με την ελπίδα της επιστροφής και είχε την αίσθηση του προσωρινού στον φιλόξενο ελλαδικό χώρο. Η δεύτερη γενιά προσπάθησε να απωθήσει τα τραυματικά γεγονότα ώστε να

<sup>185</sup> Ο Αγτζίδης (2010: 227) αναφέρει χαρακτηριστικά: *Η ρατσιστική συμπεριφορά κατά των προσφύγων θα αποτελέσει γενικευμένη κοινωνική συμπεριφορά, τόσο των ελλαδικών Ελλήνων, όσο και των εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων. Τα αντιπροσφυγικά αισθήματα ήταν εντονότερα στη φιλοβασιλική παράταξη καθώς οι πρόσφυγες είχαν συνδεθεί με την πολιτική του Βενιζέλου.*

<sup>186</sup> Η διανομή γης στους πρόσφυγες ήταν αιτία συγκρούσεων τους με τους ακτήμονες γηγενείς. Παρόλα αυτά, η αγροτική μεταρρύθμιση, που οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στην έλευση των Μικρασιατών προσφύγων, ωφέλησε 130.000 γηγενείς ακτήμονες, που έλαβαν κλήρο γης. Μαυρογορδάτος 2003:16.

<sup>187</sup> Κατσάπης 2003:104.

<sup>188</sup> Η διαφορετική κουλτούρα των Μικρασιατών θεωρούνταν απειλητική για την πολιτισμική «καθαρότητα» των ντόπιων. Ο ανατολίτικος τρόπος ζωής, οι διαφορετικές συνήθειες και η διαρκής απομόνωση των προσφύγων σε ξεχωριστούς συνοικισμούς ενίσχυε την αίσθηση του διαφορετικού, του αλλότριου που περιέβαλλε τους πρόσφυγες. Σταδιακά, οι αρνητικές αντιλήψεις των γηγενών άρχισαν παγιώνονται και να σχηματίζονται αρνητικά στερεότυπα για τους πρόσφυγες, που θεωρούνταν «πηγή του κακού» για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η χώρα. Κατσάπης 2003: 113- 114.

<sup>189</sup> Κατσάπης 2002: χ.α.



ενσωματωθεί στη νέα πατρίδα. Η συζήτηση για τις «χαμένες πατρίδες» ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 και σταδιακά απέκτησε τη μορφή μιας εθνικής ιδεολογίας, ενισχυμένης και από τα γεγονότα της Κύπρου το 1974. Σήμερα, στους πρόσφυγες τρίτης γενιάς, τα γεγονότα της μικρασιατικής εκστρατείας και καταστροφής βρίσκονται εντυπωμένα στην συλλογική μνήμη ως τραυματικά.<sup>190</sup>

Στο δημόσιο και επιστημονικό λόγο αναφέρονται κυρίως η χρονολογία 1922 και η καταστροφή της Σμύρνης, καθώς αποτελούν το αποκορύφωμα των γεγονότων της καταστροφής. Βέβαια, οι διαδικασίες εθνοκάθαρσης (εκτοπίσεις, τάγματα εργασίας, εκφοβισμοί, υψηλή φορολόγηση, κατάσχεση ιδιοκτησίας χριστιανικών πληθυσμών) είχαν ξεκινήσει από το 1913 στη Θράκη και τη δυτική Μ. Ασία, ως αποτέλεσμα της τακτικής των Νεότουρκων και ολοκληρώθηκαν το 1925, μετά την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών που προέβλεπε η Ειδική Σύμβαση Ανταλλαγής Πληθυσμών (30/01/1923).<sup>191</sup> Η εργασία αναφέρεται σε γεγονότα που καλύπτουν τη χρονική περίοδο από τις πρώτες αφίξεις χριστιανικών πληθυσμών στην Ελλάδα έως τις τελευταίες, που έγιναν υπό την αιγίδα της Μικτής Επιτροπής στα πλαίσια της Σύμβασης Ανταλλαγής.

---

<sup>190</sup> Λιάκος 2011:12.

<sup>191</sup> Akcam 2013: 51.

### 2.5.3. Ο μουσειακός χώρος

Το μουσείο στο οποίο έγινε η μελέτη περίπτωσης είναι το *Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλιά Χαϊδεμένου»*, ένα μουσείο στην προσφυγική συνοικία της Νέας Φιλαδέλφειας στην Αθήνα.<sup>192</sup> Λειτουργεί από το 2002 και είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών της Μικρασιάτισσας πρόσφυγα Φιλιάς Χαϊδεμένου, η οποία επί χρόνια συνέλεγε αντικείμενα και προσπαθούσε να δημιουργήσει ένα μουσείο για τον ελληνισμό της Μικράς Ασίας.<sup>193</sup>

Η έκθεση αναπτύσσεται χρονικά και θεματικά, καλύπτοντας ένα χρονικό πλαίσιο από την αρχαιοελληνική παρουσία στη Μικρά Ασία (γίνεται μια σύντομη αναφορά) μέχρι και την εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα. Ο χώρος είναι χωρισμένος σε δύο βασικούς άξονες: τη ζωή των Ελλήνων στη Μικρά Ασία και τα γεγονότα που σχετίζονται με την καταστροφή. Βαρύτητα δίνεται στις μαρτυρίες Μικρασιατισσών, οι οποίες παρουσιάζονται σε βίντεο που υπάρχουν διάσπαρτα στον εκθεσιακό χώρο. Στόχος της έκθεσης είναι να λειτουργήσει ως χώρος μνήμης και να αποτυπώσει τις ιστορίες των απλών ανθρώπων και όχι να λειτουργήσει ως ιστορικό μουσείο.<sup>194</sup> Οι αναφορές σε σημαντικά ιστορικά πρόσωπα και στα στρατιωτικά γεγονότα της περιόδου είναι ελάχιστες, ενώ, αντίθετα, υπάρχουν αρκετά τμήματα με προσωπικές ιστορίες προσφύγων.

Στον προθάλαμο της έκθεσης βρίσκονται τα βιογραφικά στοιχεία της ιδρύτριας.<sup>195</sup> Το πρώτο έκθεμα που βλέπει ο θεατής εισερχόμενος στο χώρο είναι η κλωθάρα που έφερε μαζί της μια πρόσφυγας, ενώ υπάρχει και βίντεο όπου η δωρήτρια αναφέρει την ιστορία του αντικειμένου. Δίνεται με αυτό τον τρόπο «ο χαρακτήρας» της έκθεσης που είναι η παρουσίαση των προσωπικών ιστοριών των

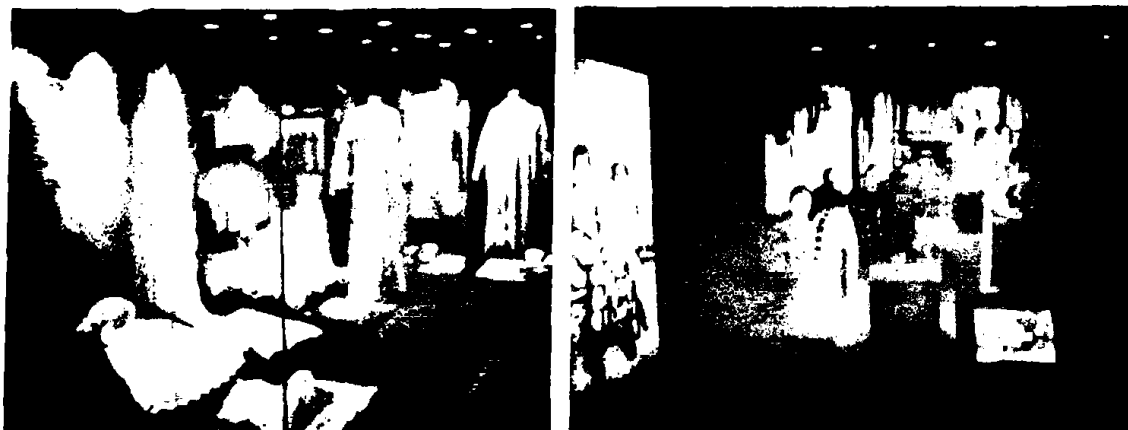
<sup>192</sup> Συνοπτική παρουσίαση του μουσείου υπάρχει στο φυλλάδιο που δίνεται στους επισκέπτες κατά την επίσκεψή τους. <http://www.neafiladelfeia.gr/files/1/ppied/photo2010/mouseio-adv.pdf>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>193</sup> Ο μουσειολογικός σχεδιασμός του μουσείου έγινε από τους: Ελευθερία Ακριβοπούλου, Γιάννη Δρίνη, Μαίρη Ακριβοπούλου, Έλενα Μπέτζου, Νόλη Μωυσή και Μίρκα Παλιούρα, με γενικό συντονισμό και επίβλεψη της Τέτης Χατζηνικολάου.

<sup>194</sup> Όπως αναφέρεται και σε κείμενο της έκθεσης: «Η ιστορία της Μικράς Ασίας δεν είναι μόνο τα διπλωματικά και στρατιωτικά γεγονότα, η δράση των ιστορικών προσωπικοτήτων. Είναι και η καταγραφή της μνήμης των ανθρώπων, των οικογενειών, των μικρασιατικών κοινοτήτων. Στην έκθεση αυτή έχουν το λόγο οι σιωπηλοί πρωταγωνιστές, οι απλοί άνθρωποι που βίωσαν τα γεγονότα».

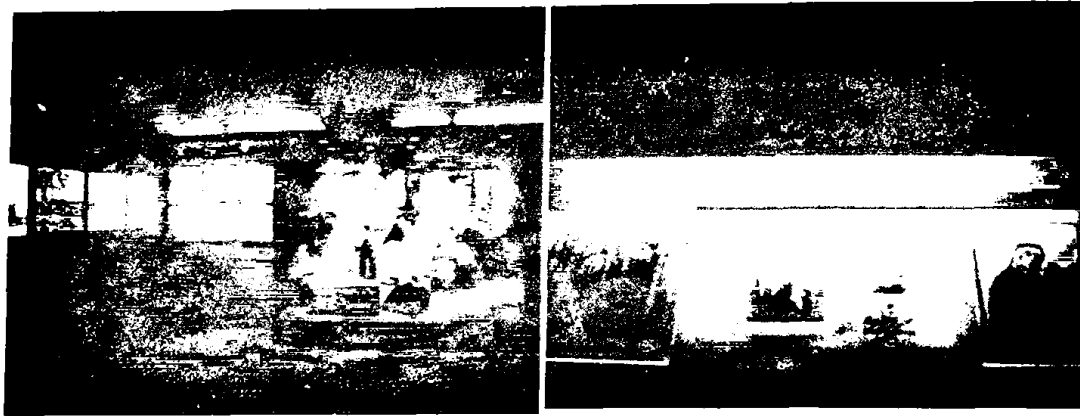
<sup>195</sup> Η Φιλιά Χαϊδεμένου απεβίωσε σε ηλικία 107 ετών, μερικούς μήνες μετά τα εγκαίνια του μουσείου.

αντικειμένων που παρουσιάζονται. Στη δεύτερη αίθουσα χρησιμοποιούνται εκθέματα, κείμενα, βίντεο με μαρτυρίες και φωτογραφίες για να αποτυπωθούν διάφορες εκφάνσεις της ζωής στη Μικρά Ασία. Ο θεατής πληροφορείται για τις γειτονιές, τις κατοικίες, την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, τις φορεσιές, την εκπαίδευση, τη διοικητική οργάνωση, τη σχέση με την Εκκλησία και την προίκα.



Εικόνες 1 και 2: Τμήματα του μουσείου που απεικονίζουν τη ζωή στη Μ. Ασία.

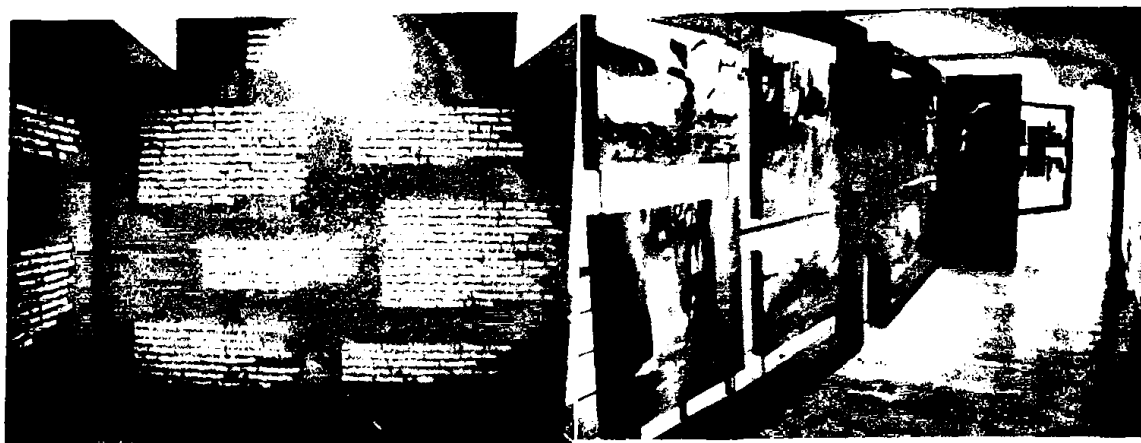
Στο επόμενο κομμάτι επανέρχεται ο ιστορικός χρόνος και παρουσιάζονται τα γεγονότα του εκτοπισμού, της πυρπόλησης της Σμύρνης, της προσφυγιάς, το ζήτημα της ανταλλαγής των περιουσιών, η άφιξη και η εγκατάσταση των προσφύγων στη μητροπολιτική Ελλάδα και η συνέχιση της ζωής τους στον ελλαδικό χώρο. Η έκθεση ολοκληρώνεται με φωτογραφίες και βίντεο από τους προσφυγικούς οικισμούς των πρώτων χρόνων. Σε επιτοίχιο κείμενο καταγράφονται οι δυσκολίες ενσωμάτωσης των προσφύγων και αναφέρεται πολύ περιληπτικά η συμβολή τους στη χώρα.



Εικόνες 3 και 4: Εκθέματα και εικόνες που σχετίζονται με την καταστροφή και την προσφυγιά. Αντικείμενα που έφεραν μαζί τους οι Μικρασιάτες.



Εικόνα 5: Καταληκτική προθήκη της έκθεσης. Προσωπικά αντικείμενα των προσφύγων. Περιλαμβάνεται χόμα από την ιδιαίτερη πατρίδα της ιδρύτριας.



Εικόνες 6 και 7: Βγαίνοντας από την έκθεση, ο θεατής συναντά ορισμούς σχετικούς με τη μνήμη και την προσφυγιά και εικόνες σύγχρονων προσφύγων.

Βγαίνοντας από την κυρίως έκθεση, ο επισκέπτης περνάει σε ένα χώρο όπου υπάρχουν στους τοίχους αναρτημένοι οι ορισμοί των λέξεων *πρόσφυγας, μετανάστης, γενοκτονία, προσφυγιά, μετανάστευση, εθνοκάθαρση, πρόσφυγας, ξεριζωμός, μνήμη, ταυτότητα, λησμοσύνη, εκτοπίζω* και ακολουθούν εικόνες προσφύγων του σήμερα.

Η έκθεση έχει εθνογραφικό χαρακτήρα, αφού δίνει βαρύτητα σε ένα κομβικό ιστορικό σημείο, αυτό της μικρασιατικής καταστροφής, το οποίο διαμόρφωσε την ταυτότητα της μελετώμενης ομάδας. Καταλήγει χρονικά στα πρώτα χρόνια της εγκατάστασης των προσφύγων στην Ελλάδα. Η αναφορά στις δυσκολίες που συνάντησαν οι πρόσφυγες κατά την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, η αλληλεπίδραση της ελληνικής με τη μικρασιάτικη ταυτότητα, η σημερινή ταυτότητα των Μικρασιατών και η πολύπλευρη συμβολή των Μικρασιατών στο ελληνικό κράτος παρουσιάζονται ελάχιστα, αφήνοντας ένα νοερό κενό από τη δεκαετία του 1930 μέχρι σήμερα.

Στην έκθεση δεν παρουσιάζονται αντικείμενα επιφανών ιστορικών προσώπων ή έγγραφα σημαντικής ιστορικής αξίας. Τα εκθέματα είναι αντικείμενα καθημερινής χρήσης που ανήκαν σε απλούς ανθρώπους, τις ιστορίες των οποίων επιχειρεί να διασώσει το μουσείο. Πρωταρχικός στόχος του μουσείου είναι να δημιουργήσει συναισθήματα στο θεατή. Γι' αυτό το λόγο η έκθεση είναι βασισμένη σε μεγάλο βαθμό σε προσωπικές μαρτυρίες, οι οποίες προβάλλονται σε οκτώ συσκευές βιντεοπροβολής. Πολλές μαρτυρίες αναφέρονται σε εκθέματα. Η συναισθηματική φόρτιση ενισχύεται και από ένα μικρασιάτικο τραγούδι που ακούγεται σε ολόκληρο

το χώρο της έκθεσης. Εδώ παρουσιάζεται όμως ένα τεχνικό ζήτημα, καθώς η ένταση του τραγουδιού είναι τόσο δυνατή ώστε καθιστά αδύνατο να ακούσει κανείς τις μαρτυρίες και να αφοσιωθεί γενικότερα στην υπόλοιπη έκθεση. Οι μαρτυρίες είναι υποτιτλισμένες, αλλά με την απώλεια του ήχου χάνονται τα εξωλεκτικά στοιχεία που σχετίζονται με την προφορική αφήγηση, όπως χάνεται και το ίδιο το στοιχείο της αφήγησης που αποτελεί βασική πηγή της ιστορίας. Επιπλέον, η παρουσία κειμένου και όχι της φωνής των μαρτύρων δυσχεραίνει την παρακολούθηση των βίντεο από παιδιά ή άτομα που δυσκολεύονται να διαβάσουν.

Στο χώρο πέρα από τα εκθέματα, τα οποία είναι λίγα σε αριθμό, υπάρχουν πολλές φωτογραφίες και αρκετά επιτοίχια επεξηγηματικά κείμενα με πληροφορίες για τον τρόπο που ήταν οργανωμένη η ζωή στη Μικρά Ασία και ιστορικές πληροφορίες σχετικά με τα γεγονότα.

Στην έξοδο από τον κυρίως εκθεσιακό χώρο υπάρχουν φωτογραφίες και βίντεο που αναφέρονται σε σύγχρονες περιπτώσεις προσφυγιάς. Οι φωτογραφίες αυτές, σε συνδυασμό με τους ορισμούς που βρίσκονται αναρτημένοι στον τοίχο, εγείρουν προβληματισμούς σχετικά με θέματα εκτοπισμού σήμερα, καθώς και με τη σημασία της μνήμης, της ανάμνησης και της ταυτότητας. Υπενθυμίζεται έτσι ότι τα γεγονότα της προσφυγιάς δεν ανήκουν μόνο στο παρελθόν, αλλά και στο παρόν, ενώ ο θεατής, μετά την εκτενή αναφορά στους Μικρασιάτες, αντιμετωπίζει διαφορετικά τους πρόσφυγες. Κατά συνέπεια, ο μουσειακός χώρος λειτουργεί ως έναυσμα για σύνδεση με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και γενίκευση του προβληματισμού για τα σημερινά ζητήματα προσφύγων και μεταναστών.

## Κεφάλαιο 3. Μελέτη περίπτωσης: Παρουσίαση και διεξαγωγή της μουσειοπαιδαγωγικής εφαρμογής «Εγώ και ο Ξένος»

### 3.1. Στοχοθεσία

Σκοπός της μουσειοπαιδαγωγικής εφαρμογής ήταν να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών Ε' τάξης προς τον εθνοτικά/φυλετικά/εθνικά Άλλο, χρησιμοποιώντας το μουσείο ως εργαλείο για τη διδασκαλία των πολιτισμικών τραυμάτων. Βαρύτητα δόθηκε σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής δραματοποίησης τόσο στο μουσειακό χώρο, όσο και στην τάξη. Θεωρήθηκε πως το μουσείο, ως ένας χώρος εκπαίδευσης διαφορετικός από το σχολείο, θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά, ειδικά του μαθητές του δημοτικού, να κατανοήσουν καλύτερα τα ιστορικά τραύματα και να μπορέσουν, μέσα από την επεξεργασία αυτών των τραυμάτων, να καλλιεργήσουν θετικά συναισθήματα απέναντι στον Ξένο.

Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας διαμορφώθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έλαβε χώρα στη σχολική τάξη και την έκθεση του *Μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλώ Χαϊδεμένου»*. Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος εντάσσονται στους εξής τομείς: τον **γνωστικό τομέα**, που αναφέρεται στην ανάκληση της γνώσης και την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, στον **συναισθηματικό τομέα**, που περιλαμβάνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές και στον **δεξιολογικό-κινητικό τομέα**, που αναφέρεται στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών.<sup>196</sup>

Στο γνωστικό τομέα επιδιώχθηκε να κατανοήσουν τα παιδιά τα εξής σε σχέση με τους Μικρασιάτες/Μικρασιάτισσες πρόσφυγες: α) τα βασικά ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με τη μικρασιατική καταστροφή β) την ιδιαίτερη ταυτότητα που

<sup>196</sup> Για την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η γνωστή ταξινόμια των Bloom και Krathwohl (Bloom & Krathwohl 2000: 26, 27) βάσει της οποίας δομούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα.



έφεραν οι συγκεκριμένοι πρόσφυγες γ) τη συνεισφορά τους στο ελληνικό κράτος και δ) την αντιμετώπισή τους από τους ντόπιους.

Ως προς την έννοια του Ξένου, οι γνωστικοί στόχοι ήταν η διερεύνηση και κατανόηση α) των λόγων που αναγκάζουν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τον τόπο τους β) των δυσκολιών που ενδεχομένως συναντούν οι Ξένοι κατά τη μετακίνηση, εγκατάσταση και ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής, γ) της διαπολιτισμικής ταυτότητας του Ξένου, ως μίγμα στοιχείων από τον τόπο καταγωγής και τον τόπο εγκατάστασης και δ) των οφελών που προκύπτουν από μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ακόμα, στόχος ήταν η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών.

Όσον αφορά το συναισθηματικό τομέα, το πρόγραμμα σκόπευε: α) στην κατανόηση των αιτιών που καθιστούν τα άτομα ξενοφοβικά β) στον περιορισμό του ρατσισμού γ) στην υπέρβαση των στερεοτύπων που σχετίζονται με τους αλλοδαπούς δ) στη δημιουργία ενσυναίσθησης σχετικά με τον Ξένο ε) στην καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς απέναντί τους και στην εκτίμηση του διαφορετικού και στ) στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Ως προς το δεξιοκινητικό τομέα, το πρόγραμμα αποσκοπούσε: α) στην καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης των παιδιών β) στην εξάσκησή τους στη χρήση μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας γ) στην απελευθέρωση της φαντασίας τους και δ) στην ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας.

Επιπλέον, στόχος του προγράμματος ήταν η εξοικείωση των παιδιών με το μουσειακό χώρο και η εμπλοκή τους σε μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες.

### 3.2. Επιλογή του δείγματος

Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 20 μαθητές και μαθήτριες Ε' τάξης, του τμήματος στο οποίο εργαζόταν η γράφουσα.<sup>197</sup> Η προϋπάρχουσα καλή σχέση με το τμήμα επηρέασε θετικά το πρόγραμμα καθώς υπήρχε ήδη εμπιστοσύνη και συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και εμένα. Το σχολείο που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα βρίσκεται στο Πόρτο Ράφτη Αττικής. Το τμήμα αποτελούταν από δέκα αγόρια και δέκα κορίτσια, ίδιου ηλικιακού επιπέδου και διαβαθμισμένου μαθησιακού επιπέδου. Οι μισοί μαθητές ήταν παιδιά μεταναστών από την Αλβανία. Στο τμήμα δεν είχαν παρατηρηθεί περιστατικά διακρίσεων απέναντι στους μαθητές αλβανικής καταγωγής ή λοιπές ρατσιστικές συμπεριφορές.

Οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τη μικρασιατική καταστροφή θεωρήθηκαν περιορισμένες, δεδομένου ότι στην Ε' τάξη δεν έχει διδαχθεί η νεοελληνική ιστορία. Το ηλικιακό κριτήριο και το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών περιορίζει την ιστορική τους γνώση. Θεωρήθηκε πως γενικά τα παιδιά του τμήματος δεν είχαν γνώση των ιστορικών γεγονότων της περιόδου ή είχαν λίγες γνώσεις που προέρχονταν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

### 3.3. Χρόνος και τόπος υλοποίησης

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα οκτώ σχολικών ημερών και είχε διάρκεια δεκαπέντε διδακτικών ωρών εντός της σχολικής τάξης και περίπου μιας ώρας και τριάντα λεπτών για τη διεξαγωγή του προγράμματος στο μουσειακό χώρο.

---

<sup>197</sup> Στο συγκεκριμένο τμήμα εργαζόμασταν δύο δασκάλες, μία ως η δασκάλα του τμήματος και εγώ ως υπεύθυνη για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ουσιαστικά, τα μαθήματα γίνονταν με συνδιδασκαλία.



### 3.4. Η δομή του προγράμματος

Στην παρούσα εργασία, το θέμα του Ξένου μελετάται αυτόνομα, χωρίς να εντάσσεται στα πλαίσια συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου.

Στο πρόγραμμα εφαρμόζεται τριμερής δομή: το στάδιο προετοιμασίας πριν την επίσκεψη, την επίσκεψη στο μουσείο, το στάδιο μετά την επίσκεψη.<sup>198</sup> Θεωρείται πως αυτού του είδους η δομή είναι η πληρέστερη, καθώς τα παιδιά εισάγονται ομαλά στο θέμα που πραγματεύεται το μουσείο, ενώ στη συνέχεια γίνεται εμβάθυνση ή γίνονται προεκτάσεις στην τάξη σχετικά με όσα προηγήθηκαν κατά την επίσκεψη. Συχνά, τα μεγάλα μουσεία, που έχουν οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρέχουν υλικό στους εκπαιδευτικούς για τις φάσεις που πραγματοποιούνται στην τάξη. Το ενημερωτικό αυτό υλικό περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με το μουσείο και τα εκθέματα, συνήθως με τη μορφή εικόνων, χαρτών, παιχνιδιών, ψηφιακών δραστηριοτήτων καθώς και φύλλα εργασίας για την επίσκεψη και επεξεργασία στην τάξη.<sup>199</sup> Στο Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλίω Χαϊδεμένου» υπήρχε φυλλάδιο παρουσίασης, στο οποίο αναφέρονταν ιστορικά στοιχεία και παρουσιάζονταν κάποια από τα εκθέματα. Δεν είχε προβλεφθεί κάποιο φυλλάδιο δραστηριοτήτων για το κοινό.

Το παρεχόμενο υλικό αποσκοπεί στο να μην είναι η μουσειακή επίσκεψη μια αυτοτελής δραστηριότητα, αποκομμένη από τη σχολική τάξη, αλλά να εντάσσεται οργανικά στο σχολικό πλαίσιο. Μεγιστοποιούνται έτσι τα οφέλη της, ενώ δημιουργείται ένα όσο το δυνατόν πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που βοηθάει στην εγκαθίδρυση καλής σχέσης μουσείου-μαθητών και μουσείου-σχολείου.

Στην παρούσα εργασία η επίσκεψη στο μουσείο είναι μέρος ενός θέματος το οποίο πραγματευτήκαμε με τους μαθητές του τμήματος μου, θεωρώντας πως το συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα θα συμβάλλει τόσο στη μάθηση, όσο και στην ψυχαγωγία των παιδιών.

Ως προς την οργάνωση του θέματος, αποφασίστηκε στην πρώτη φάση να γίνει η μελέτη της μικρασιατικής καταστροφής, ώστε κατά την επίσκεψη στο μουσείο τα

<sup>198</sup> Πρβλ. Νικονάνου 2010: 133.

<sup>199</sup> Ο.π.: 134.

παιδιά να έχουν ήδη αποκτήσει κάποιες γνώσεις για το θέμα. Το πρώτο μέρος στόχευε κατά κύριο λόγο στο γνωστικό κομμάτι των παιδιών, για να υπάρξει το κατάλληλο υπόβαθρο για τις δραστηριότητες του μουσείου και της τρίτης φάσης.

Μετά την επίσκεψη στο μουσείο το θέμα διευρύνθηκε, έπαψε να αφορά τους Μικρασιάτες και αφορούσε γενικά τους Ξένους. Στο τρίτο μέρος δόθηκε περισσότερη βαρύτητα στη δράση των παιδιών, στο να αναδειχτούν οι απόψεις τους σχετικά με τον Ξένο, να συζητηθούν και να ενισχυθούν οι θετικές εικόνες απέναντί του.

### 3.5. Η πορεία του προγράμματος

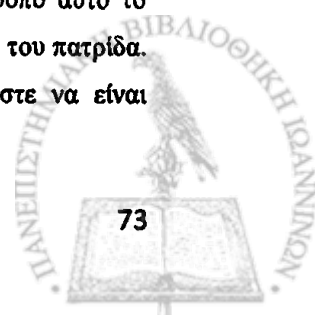
#### 3.5.1. Α' φάση - προεργασία στην τάξη

##### 1<sup>η</sup> ΗΜΕΡΑ

Κατά την πρώτη ημέρα του προγράμματος σκοπός ήταν η πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών σχετικά με το θέμα. Έγινε προσπάθεια ανάδειξης των υπάρχοντων γνώσεων και ακολούθησε παράθεση των απαραίτητων ιστορικών πληροφοριών, ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία του ζητήματος.

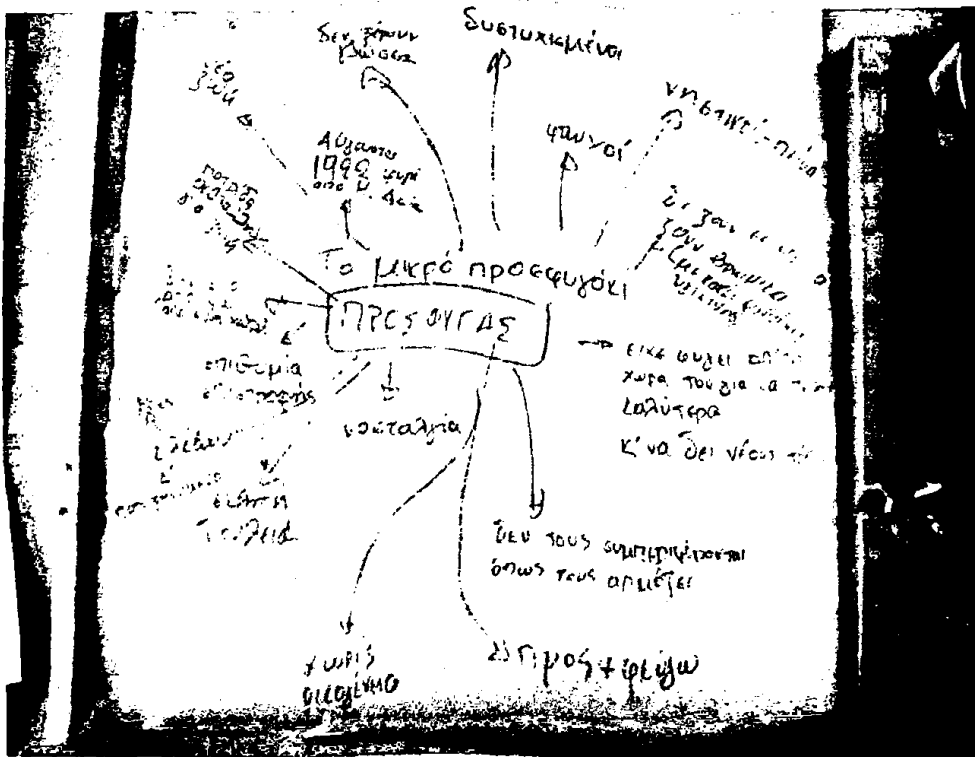
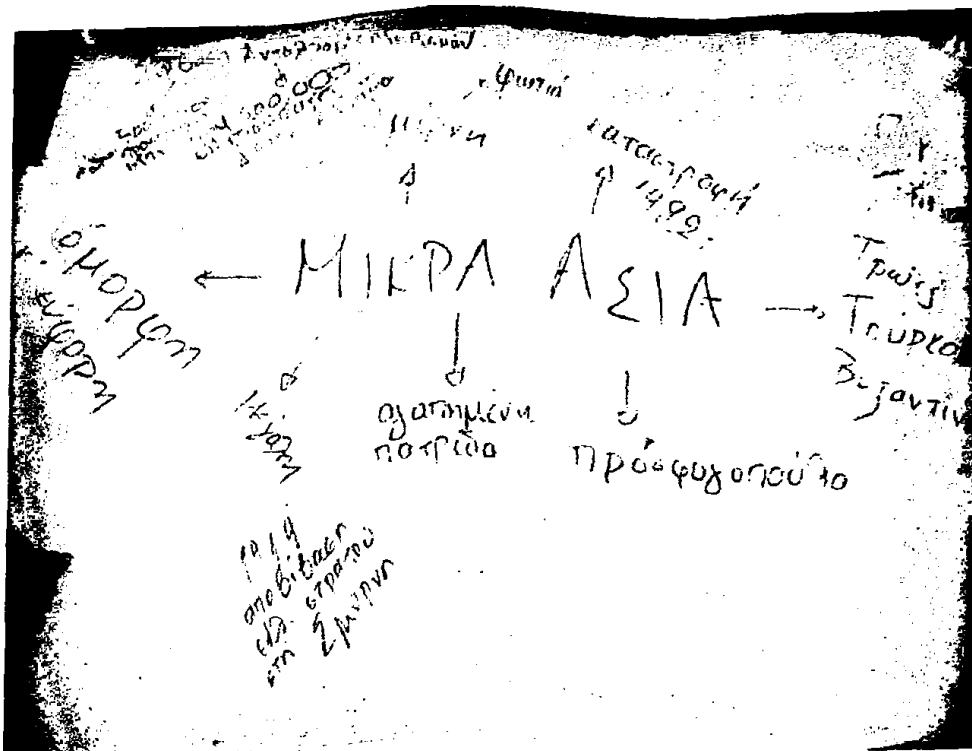
Η αφορμή στο πρώτο στάδιο του προγράμματος δόθηκε μέσα από την παιδική λογοτεχνία. Στην τάξη διαβάστηκαν αποσπάσματα του παραμυθιού *Το άγαλμα που κρύωνε*<sup>200</sup> ενώ παράλληλα προβλήθηκαν με τη βοήθεια προτζέκτορα οι εικόνες του βιβλίου ώστε να εμπλουτιστούν οπτικά οι πληροφορίες και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Το περιεχόμενο του βιβλίου εγείρει ζητήματα σχετικά με τους Μικρασιάτες, την καταστροφή και την προσφυγιά. Την ανάγνωση ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το θέμα του βιβλίου, με βάση ερωτήσεις κατανόησης «για ποιο πράγμα μας μιλάει το βιβλίο, γιατί κρύωνει το άγαλμα, από ποια περιοχή είναι το άγαλμα και η Γαλάτεια, πώς βρεθήκαν στην Αθήνα, τι επιθυμούν και οι δύο, πώς προσπαθεί να περιορίσει τη νοσταλγία τους το γαλάζιο πουλί, πώς νιώθει το άγαλμα μετά το ταξίδι;» από τις οποίες αναδείχθηκαν οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με το ζήτημα της μικρασιατικής καταστροφής και των προσφύγων και έγινε μια πρώτη αναφορά στην ανάγκη διατήρησης της μνήμης.

<sup>200</sup> Μπουλώτης 1999. Το συγκεκριμένο παραμύθι αναφέρεται στο «Προσφυγάκι», άγαλμα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου το οποίο έφεραν μαζί τους οι Μικρασιάτες πρόσφυγες το 1922. Στο παραμύθι το άγαλμα κρύωνει και είναι θλιμμένο, γιατί θέλει να ταξιδέψει πίσω στην πατρίδα του. Ένα βράδυ, με τη βοήθεια ενός αγοριού, της μικρασιατικής καταγωγής καθαρίστριας του μουσείου και ενός μαγικού γαλάζιου πουλιού πραγματοποιείται το ταξίδι στη Μικρά Ασία και με τον τρόπο αυτό το άγαλμα παύει να είναι θλιμμένο καθώς έχει πλέον ξαναδεί, έστω και για λίγο, την πρώτη του πατρίδα. Κατά την ανάγνωση στην τάξη αφαιρέθηκαν κάποια αποσπάσματα του βιβλίου, ώστε να είναι συντομότερο και ευκολότερα κατανοητό από τα παιδιά.



Στη συνέχεια γράφτηκαν σε μεγάλο χαρτί οι λέξεις *μικρασιατικός ελληνισμός* και *πρόσφυγας*, συμπληρώθηκαν βάσει των απόψεων των παιδιών και τοποθετήθηκαν σε εμφανές σημείο στην τάξη. Ως προς τον *μικρασιατικό ελληνισμό* τα παιδιά απάντησαν ότι: η Μ. Ασία είναι μεγάλη, όμορφη και εύφορη περιοχή, ότι έγινε μια καταστροφή το 1912 (σε εκείνο το σημείο δεν διορθώθηκε το λάθος στη χρονολογία), ότι ήταν αγαπημένη πατρίδα (για τους ήρωες του βιβλίου), ότι υπήρχε μια σημαντική πόλη, η Σμύρνη και ότι από εκεί έφυγαν πρόσφυγες. Ως προς τον *πρόσφυγα* αναφέρθηκαν τα εξής: νοσταλγία, επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα, είναι από άλλη χώρα, δεν τους συμπεριφέρονται όπως τους αρμόζει, δεν ζουν σε σπίτια/ζουν με κακές συνθήκες υγιεινής, έφυγαν απ' τη χώρα τους για να ζήσουν καλύτερα και να δουν νέους τόπους, είναι χωρίς οικογένεια, η ετυμολογία της λέξης *πρόσφυγας*, ότι είναι φτωχοί, νηστικοί, δυστυχημένοι, δεν ξέρουν τη γλώσσα, φεύγουν από μια πατρίδα επειδή δεν μπορούν να ζήσουν εκεί, επιθυμούν μια νέα ζωή, δουλεύουν σκληρά και ότι κλέβουν (ως προς το οποίο υπήρχε συζήτηση καθώς κάποιος μαθητής υποστήριξε ότι κλέβουν λόγω πείνας και κάποιο άλλο παιδί υποστήριξε ότι αυτό είναι «παρεξηγημένο», ότι δεν ισχύει στην πραγματικότητα, οπότε γράφτηκαν και τα δύο στο χαρτί). Οι απόψεις των παιδιών καταγράφηκαν με τη μέθοδο του *καταιγισμού των ιδεών*, δηλαδή καταγράφηκαν αυτολεξεί, χωρίς σχόλια και διορθώσεις, καθώς σκοπός ήταν μέσα από τη διαδικασία να προκύψουν οι γνώσεις και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το μικρασιατικό ζήτημα και το θέμα της προσφυγιάς. Τα χαρτιά στα οποία είχαν καταγραφεί οι απόψεις των παιδιών τοποθετήθηκαν σε εμφανές σημείο στην τάξη και λειτουργούσαν ως σημείο αναφοράς κατά τις συζητήσεις.

Ακολούθησε παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου των γεγονότων, με αφήγηση και παράλληλη προβολή εικόνων ώστε οι μαθητές να έχουν μια γενική εικόνα της κατάστασης. Αναφέρθηκε η μακραίωνη ελληνική παρουσία στη Μικρά Ασία, η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στα πλαίσια της οθωμανικής αυτοκρατορίας, ο πόλεμος Ελλάδας-οθωμανικής αυτοκρατορίας, οι βιαιοπραγίες που προκλήθηκαν εκατέρωθεν, η αναγκαστική φυγή των Ελλήνων λόγω πολέμου, η ανταλλαγή πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα. Φυσικά αποφεύχθηκαν αναφορές σε ωμότητες που έγιναν κατά τη διάρκεια του πολέμου.



Εικόνες 8 και 9: Οι απαντήσεις των παιδιών στον καταγισμό ιδεών.

## 2<sup>Η</sup> ΗΜΕΡΑ

Τη δεύτερη ημέρα υλοποίησης του προγράμματος έγινε αναφορά στη ζωή των Ελλήνων στη Μικρά Ασία, στις σχέσεις τους με τους Τούρκους και στα γεγονότα της

καταστροφής. Σκοπός ήταν τα παιδιά να αντιληφθούν τις καλές σχέσεις που επικρατούσαν μεταξύ των λαών, την αλληλοσυμβίωση και την αλληλεγγύη που υπήρχε σε κάποιες περιπτώσεις, και την ξαφνική ανάγκη φυγής των Ελλήνων λόγω της κατάρρευσης του μικρασιατικού μετώπου. Παράλληλα, οι μαθητές αναγνώρισαν τα συναισθήματα που βίωναν οι Μικρασιάτες σε σχέση με τους Τούρκους και όσα ένωσαν κατά την καταστροφή.

Η διαδικασία ξεκίνησε με μια μικρή ανακεφαλαίωση όσων αναφέρθηκαν την προηγούμενη ημέρα ώστε τα παιδιά να μπουν στο κλίμα. Έπειτα ξεκίνησε η συζήτηση για τις διαφορετικές εθνότητες που ζούσαν στην περιοχή. Τα παιδιά εκτός από τους Τούρκους ανέφεραν τους Έλληνες, τους Πόντιους και τους Βυζαντινούς. Με αυτή την αναφορά ξεκίνησε η ενασχόληση με τις σχέσεις που υπήρχαν μεταξύ των διαφορετικών εθνοτήτων στη Μικρά Ασία. Για το λόγο αυτό δόθηκε στα παιδιά ένα απόσπασμα από τα *Ματωμένα Χώματα*<sup>201</sup> το οποίο μιλάει για την καλή σχέση των Ελλήνων της Μικράς Ασίας με τους Τούρκους. Αφού έγιναν οι απαραίτητες ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με το απόσπασμα, η συζήτηση στράφηκε στις σχέσεις των λαών («πώς περιγράφονται οι σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων στο απόσπασμα, ποια γλώσσα μιλούσαν οι κάτοικοι του χωριού»). Τα παιδιά αναγνώρισαν την καλή εμπορική και προσωπική σχέση που υπήρχε μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων βάσει του αποσπάσματος. Το επόμενο απόσπασμα ήταν από το *Οι νεκροί περιμένουν* της ίδιας συγγραφέως.<sup>202</sup> Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ένα χριστιανόπουλο συζητά με ένα Τούρκο σχετικά με το μίσος των δύο λαών. Για την κατανόηση του αποσπάσματος έγινε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το πώς νιώθει ο Τούρκος του αποσπάσματος για τους Έλληνες, γιατί θεωρεί ότι προκαλούνται οι εχθρότητες μεταξύ των λαών, αν γενικά οι Τούρκοι μισούσαν τους Έλληνες και σε ποια γλώσσα συζητούσαν οι χαρακτήρες του αποσπάσματος. Από αυτά και σε συνδυασμό με το προηγούμενο απόσπασμα προέκυψε ότι οι δύο λαοί είχαν φιλικές σχέσεις, ότι υπήρχαν εμπορικές συναλλαγές και ότι οι άνθρωποι έρχονταν σε επαφή. Διευκρινήσεις δόθηκαν και ως προς το ζήτημα της γλώσσας (το ότι στα παράλια και κυρίως στη Σμύρνη μιλούσαν κατά κύριο λόγο ελληνικά, στον Πόντο μιλούσαν ποντιακά και στην ενδοχώρα κατά κύριο λόγο τουρκικά, ότι οι γλώσσες ήταν επηρεασμένες σε μεγάλο βαθμό η μια από την άλλη, οπότε σε πολλές περιπτώσεις άνθρωποι διαφορετικών εθνοτήτων

<sup>201</sup> Σωτηρίου 2008: 24-25.

<sup>202</sup> Σωτηρίου 1988: 49-50.





μπορούσαν να συνεννοηθούν). Αναφέρθηκε επίσης ότι τα κείμενα αυτά δεν είναι ιστορικά αλλά λογοτεχνικά, όμως μας βοηθούν να δημιουργήσουμε μια εικόνα του παρελθόντος και ότι η συγγραφέας ήταν αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων.

Κλείνοντας το κομμάτι με τις καλές προπολεμικές σχέσεις μεταξύ των δύο λαών τέθηκε το ερώτημα: «Γιατί τελικά έγινε πόλεμος μεταξύ των δύο εθνών». Ένας μαθητής υπέθεσε ότι κάποια από τις δύο χώρες πήγε να κατακτήσει την άλλη, οπότε ειπώθηκαν άλλη μια φορά τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου ξεκινώντας από την ελληνική αποβίβαση στη Σμύρνη το 1919. Έπειτα τα παιδιά είπαν πως οι Έλληνες επιθυμούσαν να κατακτήσουν την περιοχή της Μ. Ασίας για οικονομικούς λόγους, καθώς ήταν εύφορη και υπήρχε αναπτυγμένο εμπόριο, για να επεκταθεί το ελληνικό κράτος, για να εκδικηθούν τους Τούρκους που τους είχαν κατακτήσει στο παρελθόν και για να «κάνουν ελληνικά» εδάφη στα οποία κατοικούσαν πολλοί Έλληνες.<sup>203</sup>

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η μαρτυρία μιας κόρης προσφύγων που εξιστορούσε το πώς σώθηκε η οικογένεια της χάρη σε ένα Τούρκο γείτονα και αναφερόταν επίσης στην εικόνα που παρουσίαζε το λιμάνι της Σμύρνης εκείνες τις μέρες.<sup>204</sup> Παράλληλα, στο βίντεο παρουσιάζονταν αυθεντικά πλάνα από τις ημέρες της καταστροφής, τα οποία αποτέλεσαν αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν οι Έλληνες μέχρι να φτάσουν στο λιμάνι της Σμύρνης και τις κακουχίες που υπέστησαν κατά το ταξίδι στην Ελλάδα.

Ακολούθησε απόσπασμα από την *Λιολική γη* του Ηλ. Βενέζη στο οποίο παρουσιάζεται η φυγή της οικογένειας του ήρωα, με τον παππού του να παίρνει μαζί του λίγο χώμα από το σπίτι του.<sup>205</sup> Τα παιδιά ρωτήθηκαν για το νόημα της πράξης του παππού και απάντησαν ότι ήθελε το χώμα για να θυμάται το σπίτι του, για να μην του λείπει η πατρίδα του και για να έχει χώμα από τη δική του γη. Επίσης είπαν ότι το έφερε επειδή το μικρασιατικό χώμα ήταν πολύ εύφορο και ήθελε να φυτέψει στην Ελλάδα ένα λουλούδι με χώμα της παλιάς πατρίδας.

<sup>203</sup> Στο Παράρτημα υπάρχει απόσπασμα της συζήτησης που έγινε σχετικά με τις αιτίες της μικρασιατικής καταστροφής. Βλ. Παράρτημα Δ (εμπεριέχεται στον ψηφιακό δίσκο).

<sup>204</sup> *Expulsion and exchange of populations: 27:22'-28:32'*. Το απόσπασμα επιλέχθηκε γιατί συνδύαζε την προφορική μαρτυρία με εικόνες από τις ημέρες της καταστροφής. Επιπλέον, μέσα από το απόσπασμα τονιζόταν η καλή σχέση που υπήρχε μεταξύ Τούρκων και Ελλήνων.

<sup>205</sup> Βενέζης 2006: 307-308.



### 3<sup>Η</sup> ΗΜΕΡΑ

Την τρίτη ημέρα υλοποίησης του προγράμματος το θέμα ήταν η έλευση των προσφύγων στην Ελλάδα και η αντιμετώπιση που είχαν από τους ντόπιους οι Έλληνες και οι Τούρκοι πρόσφυγες αντίστοιχα.

Αρχικά παρουσιάστηκε ένα γράφημα που έδειχνε τις περιοχές εγκατάστασης των προσφύγων στην Ελλάδα και φωτογραφίες από τις σκηνές όπου εγκαταστάθηκαν τις πρώτες ημέρες καθώς και από τους συνοικισμούς όπου πήγαν αργότερα. Σε εκείνο το σημείο τα παιδιά έκαναν σχόλια σχετικά με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα που είχε η Σύμβαση Ανταλλαγής Πληθυσμών και τον εξαναγκασμό των ανθρώπων να αφήσουν τα σπίτια τους. Προβλήθηκε ένα σύντομο απόσπασμα βίντεο σχετικά με τις παράγκες, αναφέρθηκε το δύσκολο έργο της αποκατάστασης των προσφύγων και η σταδιακή στέγαση τους αρχικά οπουδήποτε, έπειτα σε παράγκες και τέλος σε σπίτια στους προσφυγικούς οικισμούς.<sup>206</sup> Ειδική αναφορά έγινε στα προσφυγικά της λεωφόρου Αλεξάνδρας, καθώς τα κτίρια αυτά υπάρχουν ακόμα, είναι τοπόσημο για την περιοχή και ακόμα και σήμερα μένουν εκεί μετανάστες. Το γεγονός αυτό αναφέρθηκε στα παιδιά, το ότι δηλαδή εκεί που κάποτε έμεναν Έλληνες πρόσφυγες, εκατό περίπου χρόνια μετά εξακολουθούν να μένουν μετανάστες (σε εκείνο το σημείο δεν είχε διευκρινιστεί η διαφορά των εννοιών πρόσφυγας-μετανάστης).

Επόμενο θέμα ήταν η υποδοχή των προσφύγων στις νέες πατρίδες. Προβλήθηκε βίντεο σχετικά με την αρνητική στάση των ντόπιων απέναντι στους Μικρασιάτες και κάποιους από τους λόγους που υπήρχε αυτή η συμπεριφορά.<sup>207</sup> Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά ανέφεραν τους λόγους που παρουσιάστηκαν στο βίντεο (ανταγωνισμός για θέσεις εργασίας, προκαταλήψεις εξαιτίας της κακής εξωτερικής εμφάνισης των προσφύγων) και άλλες πιθανές αιτίες, όπως τον ενδεχόμενο φόβο των ντόπιων για τους πρόσφυγες, καθώς έρχονταν από μια χώρα

<sup>206</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=JeOyi3gbqBA>: 8-56'- 9:33', πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>207</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=eHrKfBb1bZs>: 5:21-7:28, πρόσβαση: 01/06/2014. Τα αποσπάσματα είναι από την εκπομπή του Alpha *Η μηχανή του χρόνου*. Επιλέχθηκαν επειδή περιλαμβάνουν μαρτυρίες προσφύγων με σχολιασμό επιστημόνων σχετικά με τα γεγονότα εκείνης της περιόδου.



που βρισκόταν σε πόλεμο με τη δική τους και υπήρχε το ενδεχόμενο να τους κάνουν κακό.<sup>208</sup>

Σε αντιδιαστολή με αυτά, το επόμενο βίντεο αναφερόταν σε περιπτώσεις κατοίκων της μητροπολιτικής Ελλάδας που βοήθησαν τους πρόσφυγες.<sup>209</sup> Στην ερώτηση πώς συμπεριφέρθηκαν οι ντόπιοι στους πρόσφυγες σύμφωνα με το απόσπασμα, τα παιδιά υποστήριζαν ότι «τους συμπεριφέρθηκαν με καλό τρόπο, τους βοήθησαν και οι πρόσφυγες νιώθουν για αυτούς αγάπη, χαρά και ευγνωμοσύνη γιατί χωρίς τη βοήθεια των ντόπιων δεν θα μπορούσαν να επιβιώσουν». Σκοπός εδώ ήταν να φανεί ότι τα συναισθήματα απέναντι στους πρόσφυγες ήταν ανάμικτα και ότι οι άνθρωποι αυτοί αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τον ερχομό τους στην Ελλάδα, αλλά από την άλλη υπήρξαν και άνθρωποι που τους βοήθησαν και για τους οποίους νιώθουν τεράστια ευγνωμοσύνη.

Αντίστοιχα παρουσιάζεται και βίντεο που δείχνει την υποδοχή των Τούρκων στην πατρίδα τους, όπου αναφέρεται πως οι Τούρκοι πρόσφυγες αντιμετωπίστηκαν ως ξένοι στη χώρα τους, καθώς είχαν αποκτήσει διαφορετικό τρόπο ζωής στην Ελλάδα.<sup>210</sup> Επισημάνθηκε εδώ το γεγονός πως κάποιοι Έλληνες έλεγαν υποτιμητικά τους πρόσφυγες «Τουρκόσπορους», και αντίστοιχα στην Τουρκία έλεγαν τους δικούς τους πρόσφυγες «Ελληνόσπορους» και έγινε συζήτηση σχετικά με το πώς μπορεί να νιώθουν οι πρόσφυγες για την αντιμετώπιση τους αυτή στις νέες τους πατρίδες.

Τα αποσπάσματα περιείχαν πολλές μαρτυρίες προσφύγων, οπότε συζητήθηκε η αξία της μαρτυρίας και η χρήση της στην ιστοριογραφία.

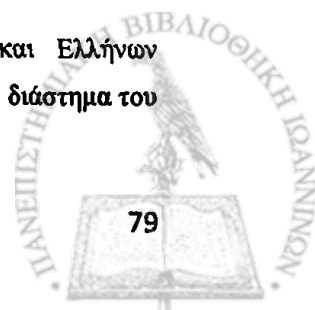
Ως συνέχεια της συζήτησης σχετικά με τις σχέσεις των προσφύγων με τους ντόπιους, προβλήθηκε ένα βίντεο το οποίο αναφερόταν στις καλές σχέσεις που υπήρχαν μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων ακόμα και μετά τα γεγονότα του 1922.<sup>211</sup> Στο απόσπασμα αναφέρονταν περιπτώσεις όπου Έλληνες πρόσφυγες μοιραζόταν το ίδιο

<sup>208</sup> Βλ. Παράρτημα Ε (βρίσκεται στον ψηφιακό δίσκο).

<sup>209</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=CzoI-BdGuow>: 6:46'-7:59', πρόσβαση: 01/06/2014. Το απόσπασμα είναι από την εκπομπή του Alpha *Η μηχανή του χρόνου*.

<sup>210</sup> Δυο φορές ξένος: 39:36'-41:19'. Το απόσπασμα επιλέχθηκε επειδή περιλαμβάνει μαρτυρίες Τούρκων προσφύγων σχετικά με τις επιρροές που είχαν δεχθεί από την ελληνική κουλτούρα και το ρατσισμό που βίωσαν στην Τουρκία. Στόχος ήταν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι οι πρόσφυγες, ασχέτως καταγωγής, αντιμετώπιζαν τις ίδιες δυσκολίες.

<sup>211</sup> Ο. π.: 26:00'-27:46'. Στο απόσπασμα υπάρχουν οι μαρτυρίες Τούρκων και Ελλήνων ανταλλαγέντων, που αναφέρουν τις καλές σχέσεις που υπήρχαν μεταξύ των δύο λαών το διάστημα του μικρασιατικού πολέμου.



σπίτι με τους Τούρκους ανταλλαγέντες και δημιουργήθηκαν μέχρι και σχέσεις φιλίας μεταξύ τους. Μέσα από το σχολιασμό που ακολούθησε αναδείχθηκε η ειρωνεία Τούρκοι με Έλληνες να διατηρούν σχέσεις φιλίας εν μέσω του πολέμου, δείχνοντας τη δυνατότητα αρμονικής συνύπαρξης ακόμα και κάτω από αντίξοες συνθήκες.

Στην τελευταία ενότητα αυτής της ημέρας έγινε αναφορά στη συμβολή των προσφύγων στην Ελλάδα. Παρουσιάστηκε βίντεο με τη συνεισφορά των Μικρασιατών στην ανάπτυξη της χώρας, με βάση το οποίο έγινε συζήτηση για τη συμβολή των προσφύγων στην οικονομία, τη δημιουργία κοινωνικής ομοιογένειας και τον πολιτισμό.<sup>212</sup> Σκοπός εδώ ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τη συνεισφορά των προσφύγων γενικότερα σε ένα τόπο, απόψεις που χρησιμοποιήθηκαν αργότερα στο τρίτο στάδιο του προγράμματος.

Στο τέλος των δραστηριοτήτων τα παιδιά ρωτήθηκαν αν είχαν κάποια απορία και ένας μαθητής ρώτησε αν οι Μικρασιάτες πρόσφυγες ήταν Έλληνες ή Τούρκοι. Το ζήτημα της προσφυγικής ταυτότητας είχε σχεδιαστεί να συζητηθεί την επόμενη ημέρα, αλλά λόγω του ενδιαφέροντος των παιδιών ξεκίνησε ένας διάλογος σχετικά με αυτό το ερώτημα. Οι απόψεις των παιδιών ήταν μοιρασμένες. Πέντε μαθητές και μαθήτριες υποστήριξαν ότι οι Μικρασιάτες ήταν Έλληνες, τέσσερις ότι ήταν Τούρκοι, κάποιος μαθητής υποστήριξε ότι ήταν μισοί-μισοί και έπειτα κάποιος άλλο ότι ήταν Έλληνες με «άρωμα Τουρκίας», άποψη με την οποία συμφώνησαν τελικά τα περισσότερα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η εμπλοκή της ερευνητριάς ήταν ελάχιστη και αφορούσε την οργάνωση της διαδικασίας και όχι το σχολιασμό των απόψεων των μαθητών. Σταδιακά μετείχαν όλο και περισσότεροι στην κουβέντα, αντάλλαξαν απόψεις με σεβασμό προς το συνομιλητή τους αν και δεν κατέληξαν σε κάποιο οριστικό συμπέρασμα.

#### 4<sup>Η</sup> ΗΜΕΡΑ

Την τελευταία ημέρα έγινε αναφορά στην ιδιαίτερη ταυτότητα που κουβαλούν οι πρόσφυγες, ακόμα και οι δεύτερης και τρίτης, σήμερα, γενιάς.

<sup>212</sup><http://www.youtube.com/watch?v=JeOyt3gbqBA>: 1:21'-3:55', πρόσβαση: 01/06/2014. Το βίντεο είναι απόσπασμα από την εκπομπή *Η μηχανή του χρόνου*.

Έπειτα από την ανακεφαλαίωση των όσων ειπώθηκαν την προηγούμενη ημέρα προβλήθηκε βίντεο με το ταξίδι επιστροφής Μικρασιατών προσφύγων πρώτης και δεύτερης γενιάς στην πατρίδα των προγόνων τους και γενικά για τα ταξίδια μνήμης που διοργανώνουν Έλληνες και Τούρκοι πρόσφυγες.<sup>213</sup> Ακολούθησε συζήτηση, όπου εξηγήθηκε το βίντεο και έπειτα τα παιδιά ρωτήθηκαν για τα συναισθήματα που φαντάζονται ότι ένιωσε η μάρτυρας και ο πατέρας της κατά το ταξίδι τους στον τόπο καταγωγής τους.

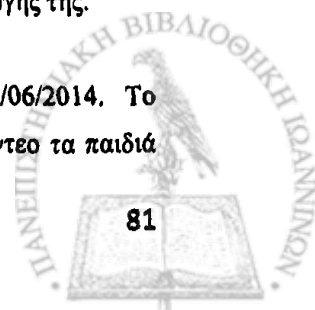
Ανάλογο ήταν και το απόσπασμα από άρθρο εφημερίδας που διαβάστηκε στη συνέχεια και περιγράφει την επιστροφή ενός Τουρκογιαννιώτη στο πατρικό του σπίτι.<sup>214</sup> Μετά από την ανάγνωση του κειμένου ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πώς μπορεί να νιώθουν οι πρόσφυγες όταν επιστρέφουν στις παλιές πατρίδες τους, όπου τα παιδιά υποστήριξαν πως αισθάνονται χαρά και συγκίνηση όταν ξαναβλέπουν τον τόπο τους αλλά και λύπη όταν φεύγουν. Προέκυψε λοιπόν ότι τα ταξίδια αυτά αποτελούν τρόπο διατήρησης της μνήμης, συμπέρασμα που δημιούργησε ερωτήματα για άλλους τρόπους διατήρησης της μνήμης από μια ομάδα ανθρώπων. Τα παιδιά ανέφεραν την επιστροφή σε έναν τόπο που είναι συνδεδεμένος με κάποιες αναμνήσεις, την απόκτηση ενός ενθυμίου, ενός «σουβενίρ» από το μέρος, την ανάμνηση μέσω των αφηγήσεων που περνάνε από γενιά σε γενιά και μέσα από τη διατήρηση των εθίμων (στην περίπτωση των Μικρασιατών προσφύγων αναφέρθηκαν οι χοροί).

Το μουσείο ως χώρος διατήρησης της μνήμης δεν προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών, αλλά μετά από ερώτηση («γιατί πάμε αύριο στο μουσείο;») μια μαθήτρια απάντησε ότι πάμε στο μουσείο για να γνωρίσουμε πράγματα από μια άλλη περιοχή. Ειπώθηκε το όνομα του μουσείου που θα επισκεπτόμασταν την επόμενη ημέρα και, μετά από ερώτηση «ποια είναι η Φιλιά Χαϊδεμένου», ξεκίνησε η αναφορά στην ιδρύτρια του μουσείου, παρουσιάστηκαν στοιχεία σχετικά με τη ζωή της και προβλήθηκε βίντεο στο οποίο η Χαϊδεμένου μιλάει για τη στιγμή που έφευγε από την πατρίδα της και υποσχέθηκε ότι αν επιζήσει θα κάνει ό,τι μπορεί για να μην ξεχαστεί η μνήμη της Μικράς Ασίας.<sup>215</sup> Μετά την προβολή του βίντεο αναφέρθηκαν

<sup>213</sup> *Expulsion and exchange of populations: 1:19:56'-1:21:53'*. Στο απόσπασμα υπάρχει η μαρτυρία μιας πρόσφυγα δεύτερης γενιάς, που επισκέπτεται με την οικογένειά της τον τόπο καταγωγής της.

<sup>214</sup> [http://filiati.blogspot.com/2010/05/blog-post\\_20.html](http://filiati.blogspot.com/2010/05/blog-post_20.html), πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>215</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=LF5A6zTcbXU>: 27:57'-28:48', πρόσβαση: 01/06/2014. Το απόσπασμα είναι από την εκπομπή του *Alpha Η μηχανή του χρόνου*. Μέσα από το βίντεο τα παιδιά



πληροφορίες σχετικά με τις προσπάθειες της Χαϊδεμένου να φτιάξει ένα μουσείο για τη Μικρά Ασία και τους λόγους που επιδίωξε τη δημιουργία του.

Στο τέλος των δραστηριοτήτων μια μαθήτρια ρώτησε τι θα έβλεπαν στο μουσείο που θα επισκεπτόμασταν την επόμενη ημέρα, οπότε δόθηκε χρόνος στα παιδιά να υποθέσουν τι θα υπάρχει στο μουσείο. Οι απαντήσεις τους περιλάμβαναν εικόνες, αντικείμενα και ρούχα από τη Μικρά Ασία, πράγματα που να έχουν φτιάξει Μικρασιάτες, μισοκατεστραμμένα αντικείμενα και κομμάτια από πλοία από τον καιρό της καταστροφής, πληροφορίες για το τι έτρωγαν οι άνθρωποι στη Μικρά Ασία, στοιχεία του μικρασιατικού πολιτισμού που να συνδέονται με τον ελληνικό, κομμάτι από εκκλησία (όπως υπήρχε στο Βυζαντινό Μουσείο το οποίο είχαν επισκεφθεί 7 ημέρες νωρίτερα), κομμάτια από τάφους (όπως στο Βυζαντινό Μουσείο).

Στο σημείο εκείνο μια μαθήτρια θέλησε να αναφέρει την ιστορία της προγιαγιάς της που ήταν Μικρασιάτισσα. Παρότι το κομμάτι των προσωπικών ιστοριών των παιδιών είχε σχεδιαστεί για το τρίτο στάδιο του προγράμματος, δόθηκε χρόνος στη μαθήτρια να πει συνοπτικά την ιστορία της. Αναφέρθηκε ότι θα ασχοληθούμε αργότερα με τις ιστορίες των παιδιών, αλλά η οικογενειακή ιστορία της μαθήτριας στάθηκε αφορμή να θιγεί ξανά η εγγύτητα των γεγονότων.

Έπειτα από αυτή την παρέμβαση επανήλθε το θέμα των ταυτοτήτων, το οποίο είχε συζητηθεί και την προηγούμενη ημέρα. Με αφορμή το άρθρο για την επιστροφή του Τουρκογιαννιώτη Λουφτού Καρατζά στο πατρικό του στα Γιάννενα και το βίντεο της προηγούμενης ημέρας στο οποίο ο Καρατζά έλεγε πως οι Τούρκοι δεν ήθελαν τους πρόσφυγές τους και τους έλεγαν υποτιμητικά «Ελληνόσπορους», συνεχίστηκε η συζήτηση για το πώς νιώθουν οι πρόσφυγες ως προς το θέμα της ταυτότητάς τους. Ξεκινώντας από τον συγκεκριμένο πρόσφυγα, ο οποίος υποστήριζε ότι είναι Τουρκογιαννιώτης, ειπώθηκε ότι οι πρόσφυγες θεωρούσαν κατά κύριο λόγο τους εαυτούς τους Μικρασιάτες Έλληνες, ότι έχουν μια ιδιαίτερη ταυτότητα την οποία προσπαθούν ακόμα και τώρα να διατηρήσουν οι απόγονοί τους.

Συνεχίζοντας με τις απορίες των παιδιών αναφέρθηκε το ζήτημα των επωνύμων που λήγουν σε -ογλου και υποδηλώνουν συνήθως μικρασιατική καταγωγή, το ζήτημα της μετονομασίας των πόλεων και των χωριών της Μικράς Ασίας μετά την

---

είδαν και άκουσαν τη Χαϊδεμένου, ώστε να οπτικοποιήσουν τις πληροφορίες για την ιδρύτρια του μουσείου.

οριστική φυγή των Ελλήνων από εκεί και, αντίστοιχα, το θέμα της μετονομασίας πολλών περιοχών στην Ελλάδα ώστε να μην έχουν τα τουρκικά τοπωνύμια.

Τέλος, ειπώθηκαν πάλι κάποια ιστορικά στοιχεία απαντώντας σε ερωτήσεις των παιδιών. Δόθηκε προσοχή ώστε να διαφανεί ότι στο συγκεκριμένο πόλεμο, όπως και σε όλους τους πολέμους, και οι δύο πλευρές προέβησαν σε ακρότητες και φρικαλεότητες. Βέβαια, η αναφορά στις βιαιότητες αυτές ήταν γενική και αόριστη, δεν αναφέρθηκαν λεπτομέρειες σχετικά με το τι έγινε κατά τη διάρκεια του μικρασιατικού πολέμου.



### 3.5.2. Σχόλια για την α' φάση του προγράμματος

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δόθηκε προσοχή ώστε τα παιδιά να μη δουν τους πρόσφυγες αποκλειστικά ως θύματα, αλλά να δουν τη ζωή τους πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός. Η θέαση των ανθρώπων αυτών αποκλειστικά ως ανήμπορων προσφύγων υποβαθμίζει τις προσωπικότητές τους, καθώς αποκρύπτει ολόκληρη τη ζωή πριν και μετά τη φάση αυτή και δημιουργεί στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ομάδα, την οποία ορίζει αποκλειστικά και μόνο με βάση το τραυματογόνο συμβάν. Τα άτομα δηλαδή χαρακτηρίζονται «πρόσφυγες», χάνοντας οποιοδήποτε άλλο στοιχείο της ταυτότητας τους. Αντίστοιχες αρχές εφαρμόζονται και στη διδασκαλία της γενοκτονίας των Εβραίων, όπου παρατίθεται η ζωή πριν και μετά τη γενοκτονία, ως ένδειξη σεβασμού προς τα θύματα αλλά και για να αποφευχθεί η απλοϊκή κατηγοριοποίηση των ατόμων και η αντιμετώπισή τους ως απλών αριθμών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο καταστροφής.<sup>216</sup>

Ταυτόχρονα, η αναφορά αποκλειστικά στο τραυματογόνο γεγονός ενισχύει την αίσθηση του εξωπραγματικού, του απίστευτου που συνδέεται με πολύ τραγικά γεγονότα, όπως η Μικρασιατική καταστροφή στην προκειμένη περίπτωση, μια αίσθηση που απο-ιστορικοποιεί τα γεγονότα, μας κάνει να ξεχνάμε πως όλα αυτά δεν τα προκάλεσε κάποια υπεράνθρωπη δύναμη, αλλά ανθρώπινες πράξεις.<sup>217</sup>

<sup>216</sup> [http://www.yadvashem.org/yv/en/education/learning\\_environments/remember\\_faces.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/learning_environments/remember_faces.asp),

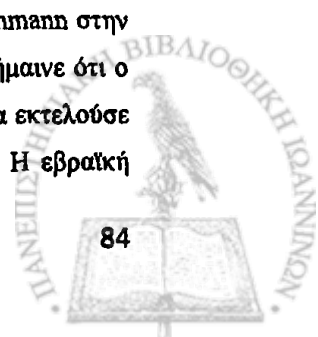
<http://www.holocaustmembrance.com/el/educate-teaching-guidelines-how-teach-about-holocaust-schools/%CF%80%CF%8E%CF%82-%CE%BD%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CF%84%CE%B5-%CF%84%CE%BF-%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%8D%CF%84%CF%89%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1>, πρόσβαση: 01/06/2014.

<sup>217</sup> Οι θύτες των πιο ειδεχθών εγκλημάτων είναι «συνθησισμένοι άνθρωποι», σύμφωνα με την ομότιτλη μελέτη του Christopher Browning για το 101<sup>ο</sup> τάγμα εφέδρων της αστυνομίας των Ναζί, το οποίο ήταν υπεύθυνο για τη δολοφονία πάνω από 80.000 ανθρώπων. Ο Browning, μελετώντας τους θύτες, κατέληξε ότι επρόκειτο για ανθρώπους χωρίς προηγούμενη στρατιωτική εμπειρία. Σταδιακά, μετατραπήκαν σε στυγνούς δολοφόνους και οι εκτελέσεις Εβραίων ήταν για αυτούς ρουτίνα, μια καθημερινή πρακτική. Browning 1992: 162, xvii.

<sup>217</sup> Οι θύτες των πιο ειδεχθών εγκλημάτων είναι «συνθησισμένοι άνθρωποι», σύμφωνα με την ομότιτλη μελέτη του Christopher Browning για το 101<sup>ο</sup> τάγμα εφέδρων της αστυνομίας των Ναζί, το οποίο ήταν υπεύθυνο για τη δολοφονία πάνω από 80.000 ανθρώπων. Ο Browning, μελετώντας τους θύτες, κατέληξε ότι επρόκειτο για ανθρώπους χωρίς προηγούμενη στρατιωτική εμπειρία. Σταδιακά, μετατραπήκαν σε στυγνούς δολοφόνους και οι εκτελέσεις Εβραίων ήταν για αυτούς ρουτίνα, μια καθημερινή πρακτική. Browning 1992: 162, xvii.

Παρομοίως, η Hannah Arendt, στις ανταποκρίσεις που έγραφε με αφορμή τη δίκη του Eichmann στην Ιερουσαλήμ, αναφέρθηκε στην «κοινοτυπία του κακού». Για την Arendt, «κοινοτυπία» σήμαινε ότι ο Eichmann κατά τη διάρκεια της δράσης του είχε πλέον αποδεχτεί τα εγκλήματά του, και τα εκτελούσε με έναν αυτοματοποιημένο τρόπο, χωρίς να σκέφτεται τις φρικτές πράξεις που εκτελεί. Η εβραϊκή

Παρομοίως, η Hannah Arendt, στις ανταποκρίσεις που έγραφε με αφορμή τη δίκη του Eichmann στην Ιερουσαλήμ, αναφέρθηκε στην «κοινοτυπία του κακού». Για την Arendt, «κοινοτυπία» σήμαινε ότι ο Eichmann κατά τη διάρκεια της δράσης του είχε πλέον αποδεχτεί τα εγκλήματά του, και τα εκτελούσε με έναν αυτοματοποιημένο τρόπο, χωρίς να σκέφτεται τις φρικτές πράξεις που εκτελεί. Η εβραϊκή





Η χρήση μαρτυριών και λογοτεχνικών αποσπασμάτων συμβάλλει στο να δημιουργήσουν τα παιδιά μια συνολική εικόνα της ζωής των προσφύγων και να εξατομικεύσουν την ιστορία, να αντιληφθούν δηλαδή ότι οι Ξένοι δεν είναι μια ομοιόμορφη κατηγορία ανθρώπων που βρέθηκαν σε μια δυσχερή θέση, αλλά ότι ο κάθε ένας τους είναι ένα ξεχωριστό άτομο, μια προσωπικότητα που ξεπερνάει την ιδιότητα του μετανάστη ή του πρόσφυγα. Επίσης, μέσα από την ενασχόληση με προσωπικές ιστορίες, είναι ευκολότερη η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών με τα πρόσωπα, που είναι πλέον συγκεκριμένα και όχι αόριστα.<sup>218</sup> Πρόκειται για μια προσέγγιση που δεν βασίζεται αποκλειστικά στη νόηση των μαθητών αλλά και στο συναίσθημα, δημιουργεί ένα έντονο βίωμα εντός και εκτός του μουσειακού χώρου και είναι και ευκολότερο να εντυπωθεί στη μνήμη των εμπλεκομένων.<sup>219</sup>

Η αφόρμηση για τη μελέτη του θέματος στην τάξη έγινε μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος για να γίνει μια ομαλή και αβίαστη εισαγωγή στο θέμα, ένας τρόπος θελκτικός στα παιδιά που τα προΐδεάσε για μια δραστηριότητα διαφορετική από ότι το συνηθισμένο μάθημα. Στο συγκεκριμένο τμήμα τα παιδιά είχαν δουλέψει σε πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας, οπότε ήταν σε κάποιο βαθμό εξοικειωμένα με τη μελέτη λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην τάξη και με τη χρήση του λογοτεχνικού κειμένου ως αφορμή για μελέτη ιστορικών γεγονότων. Τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιήθηκαν ως μαρτυρίες σχετικά με το παρελθόν και ως μέσο συμπληρωματικό με την Ιστορία για να κατανοήσουν τα παιδιά τα γεγονότα (αποσπάσματα από τα *Ματωμένα Χώματα*, την *Αιολική Γη* και το *Οι νεκροί περιμένουν*). Η Λογοτεχνία δρα ως συμπλήρωμα της Ιστορίας για την ανακατασκευή του παρελθόντος, καθώς η Ιστορία παρέχει αντικειμενικότητα στη Λογοτεχνία και η δεύτερη αποτυπώνει την Ιστορία μέσα από την ατομική συνείδηση, το βίωμα, παρουσιάζοντας μια προσωπική χροιά που βοηθάει στην κατανόηση του παρελθόντος. Επιπλέον η Λογοτεχνία, λειτουργώντας με περισσότερη ελευθερία από την Ιστορία, δίνει χώρο στη φαντασία των παιδιών, ενώ το συναισθηματικό στοιχείο

---

γενοκτονία ήταν «κοινότητα», καθώς συνέβαινε καθημερινά και συστηματικά. Το γεγονός αυτό σε καμία περίπτωση δεν δικαιολογεί τις πράξεις των θυτών, αντιθέτως δείχνει ότι οι πράξεις αυτές θα μπορούσαν να επαναληφθούν. Butler 2011.

<sup>218</sup> Πρβλ. Νάκου 2009: 38.

<sup>219</sup> Τέτοιας λογικής ήταν η έκθεση του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας σχετικά με τα κρυμμένα παιδιά της κατοχής, όπου η μουσειολογική πρόθεση ήταν να σχεδιαστεί μια έκθεση με συναισθηματικό στοιχείο, που θα εμπλέκει «νου και καρδιά» των θεατών. Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας 2013.

που εμπεριέχει βοηθάει τη συναισθηματική εμπλοκή των αναγνωστών.<sup>220</sup> Αυτό που τονίστηκε και στην τάξη είναι ότι τα λογοτεχνικά κείμενα, παρά την πρόθεση των συγγραφέων να παρέχουν ιστορικές και πολιτικές μαρτυρίες μέσα από το έργο τους, θεωρούνται προϊόντα μυθοπλασίας και δεν υπόκεινται στους αυστηρούς κανόνες της ιστοριογραφίας.<sup>221</sup>

Ως προς το θέμα της μικρασιατικής καταστροφής, έγινε προσπάθεια τα παιδιά να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα του και κυρίως να κατανοήσουν και τις ευθύνες της ελληνικής πλευράς για την καταστροφή. Έγινε προσπάθεια να διαφανεί ότι το γεγονός δεν ήταν μια αυτοτελής πράξη από τη μεριά των Τούρκων αλλά αποτέλεσε το τέλος μιας στρατιωτικής επιχείρησης κατά την οποία προέβησαν σε ακρότητες και οι δύο πλευρές. Η στάση αυτή είναι η προτεινόμενη από την τρέχουσα παιδαγωγική έρευνα, η οποία υποστηρίζει ότι η γνώση και η διαχείριση του Άλλου πρέπει να εκκινεί από τη γνώση και την κατανόηση του Εμείς: την κατανόηση της ετερογένειας και της ποικιλίας της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, καθώς επίσης και την κατανόηση των ταξικών παραγόντων που οδηγούν στην κατασκευή της ετερότητας.<sup>222</sup> Παράλληλα, η τοποθέτηση των γεγονότων στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, αναγνωρίζοντας και τις απώλειες της άλλης πλευράς, οδηγεί, όπως υποστηρίζει ο Λιάκος, στην απόκτηση ιστορικής συνείδησης, ώστε να μπορέσουν τελικά να επουλωθούν οι πληγές που προξένησε το γεγονός.<sup>223</sup> Στο δημόσιο λόγο αποσιωπάται ενίοτε η έντονη δυσαρέσκεια τμήματος των γηγενών σε σχέση με τους Μικρασιάτες και οι αντιδράσεις που προξένησε η ανταλλαγή πληθυσμών.<sup>224</sup> Να σημειωθεί πως η Σύμβαση Ανταλλαγής Πληθυσμών ήταν αυτό που εξέπληξε περισσότερο τα παιδιά και επανερχόταν όλες τις ημέρες της ενασχόλησής μας με τη μικρασιατική καταστροφή. Προκαλούσε απορία το πώς μπορεί να εγκαταλείπουν

<sup>220</sup> Πρβλ. Αθανασοπούλου 2004: 104, Κόκκινος 2010α: 80.

<sup>221</sup> Πρβλ. Τζιόβας 2007: 100-101.

<sup>222</sup> Πρβλ. Ασκούνη 2010.

<sup>223</sup> Λιάκος 2007: 226. Αναφερόμενος στο ζήτημα της μικρασιατικής καταστροφής, το οποίο είναι και το ειδικό ενδιαφέρον της εργασίας, θεωρεί πως σκοπός κατά τη μελέτη του δεν θα πρέπει να είναι η απόδοση ευθυνών ανάμεσα στους λαούς αλλά η κατανόηση των πολιτικοκοινωνικών παραγόντων που οδήγησαν στα γεγονότα. Λιάκος 2011: 17.

<sup>224</sup> Οι εντάσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ γηγενών και προσφύγων και η έντονη δυσαρέσκεια που προκάλεσε ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Σύμβασης Ανταλλαγής Πληθυσμών δεν αναφέρονται ούτε στο εγχειρίδιο ιστορίας της Στ' Δημοτικού ούτε στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου. Κολιόπουλος κ.α. 2001: 194-199, Λούβη & Ξιφαράς 2007: 105-110.

άνθρωποι τα σπία τους χωρίς να ερωτηθούν βάσει μιας πολιτικής απόφασης. Πολλά παιδιά υποστήριξαν ότι ήταν άδικο και δυσκολεύονταν να αποδεχτούν ότι οι Έλληνες υπέβαλαν σε αυτή τη διαδικασία τους ομοεθνείς τους.

### 3.5.3. Β' φάση - Η μουσειακή επίσκεψη

Το πρόγραμμα στο μουσείο ξεκίνησε με μια αναφορά στην ιδρύτρια Φιλιά Χαϊδεμένου, της οποίας τα βιογραφικά στοιχεία υπάρχουν έξω από την είσοδο στον κυρίως εκθεσιακό χώρο. Είχε προηγηθεί συζήτηση στην τάξη σχετικά με τη Φιλιά, οπότε τα παιδιά την αναγνώρισαν στις φωτογραφίες. Διαβάστηκαν τα βιογραφικά στοιχεία που βρίσκονται σε επιτοίχιο κείμενο και έπειτα ρωτήθηκαν οι μαθητές γιατί πιστεύουν ότι η έκθεση ξεκινάει με την αναφορά στη Φιλιά. Οι περισσότεροι απάντησαν πως η αναφορά έγινε προκειμένου να τιμηθεί η δημιουργός του μουσείου.

Μπαίνοντας στον κυρίως εκθεσιακό χώρο, τα παιδιά παρατήρησαν την πρώτη προθήκη στην οποία απεικονίζεται μια κλωθάρα. Ρωτήθηκαν τι αντικείμενο πιστεύουν ότι είναι αυτό και απάντησαν ότι πρόκειται για παιχνίδι. Στη συνέχεια ένας μαθητής διάβασε τη λεζάντα, παρατήρησαν τη φωτογραφία πίσω από το έκθεμα και παρακολούθησαν το βίντεο στο οποίο η δωρήτρια μιλάει για τη συναισθηματική αξία που έχει το συγκεκριμένο αντικείμενο για εκείνη. Με βάση αυτά, τα παιδιά ρωτήθηκαν για ποιο λόγο πιστεύουν ότι κράτησε η δωρήτρια την κλωθάρα όλα αυτά τα χρόνια και γιατί βρίσκεται σήμερα στο μουσείο. Απάντησαν ότι πρόκειται για αντικείμενο που έχει συναισθηματική και όχι χρηστική αξία για την κάτοχό του και ότι πρόκειται για ένα χρήσιμο αντικείμενο, γι' αυτό και το κράτησε τόσα χρόνια η δωρήτρια.

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του χάρτη που βρισκόταν στην έκθεση έγινε πολύ σύντομη αναφορά στα τμήματα που απάρτιζαν τη Μικρά Ασία (Ιωνία, Πόντος, Καππαδοκία). Ζητήθηκε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες, μοιράστηκαν τα φυλλάδια με τις ερωτήσεις και δόθηκαν οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους.<sup>225</sup> Αναφέρθηκε ότι για τη συμπλήρωση του φυλλαδίου δεν ήταν απαραίτητο να διαβαστούν τα επιτοίχια κείμενα, καθώς ήταν μεγάλα σε έκταση και δυσνόητα για μαθητές δημοτικού. Αντίθετα, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να παρακολουθήσουν τα βίντεο με τις μαρτυρίες Μικρασιατισσών, αφού ήταν ευκολότερα στην κατανόηση. Το φύλλο εργασίας αναφερόταν στο πρώτο κομμάτι της έκθεσης, που παρουσιάζει τη ζωή στη Μικρά Ασία πριν από τα γεγονότα της καταστροφής. Τα παιδιά γενικά εργάστηκαν σε ομάδες, αν και υπήρχαν δύο-τρεις μαθητές που περιφέρονταν μόνοι στο χώρο, καθώς δυσκολεύονταν να συνεργαστούν. Κατά διαστήματα τα παιδιά

<sup>225</sup> Βλ. Παράρτημα Α.

ζητούσαν βοήθεια στη συμπλήρωση του φυλλαδίου.<sup>226</sup> Μετά από σαράντα περίπου λεπτά κάθισαν στο σημείο όπου τελειώνει το πρώτο τμήμα της έκθεσης, διαβάστηκαν οι απαντήσεις των φύλλων εργασίας και έγινε μια συνοπτική ανασκόπηση της ζωής των Ελλήνων στη Μικρά Ασία πριν από την καταστροφή.



Εικόνες 10 και 11: Οι μαθητές σε ομάδες απαντούν στο φύλλο εργασίας.

Στη συνέχεια τα παιδιά ρωτήθηκαν ποιο κομμάτι φαντάζονται ότι θα ακολουθήσει στην έκθεση, ποια γεγονότα δεν παρουσιάστηκαν καθόλου μέχρι στιγμής και απάντησαν με ευκολία ότι δεν παρουσιάστηκε ακόμα το κομμάτι της καταστροφής και της προσφυγιάς.

Προχωρώντας στο δεύτερο τμήμα της έκθεσης ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν ένα έκθεμα, ένα χαλί που έφερε μαζί της μια πρόσφυγας και χρησιμοποιούσε ως σκέπασμα κατά το ταξίδι της στην Ελλάδα. Ένα παιδί διάβασε τη λεζάντα και ζητήθηκε από όλους να παρατηρήσουν τη φωτογραφία πίσω από το έκθεμα. Αναγνώρισαν ότι πρόκειται για μια εικόνα από τους εκτοπισμούς, όπως αυτές που έχουν δει στα αποσπάσματα βίντεο που προβλήθηκαν στην τάξη τις προηγούμενες ημέρες στην τάξη. Είπα στα παιδιά την ιστορία του συγκεκριμένου χαλιού, η οποία περιγράφεται στο βίντεο (ότι ξεκίνησε ως χαλί κάπου στη Μικρά Ασία, το έφεραν μαζί τους οι πρόσφυγες και στο δρόμο έγινε κουβέρτα, ότι αργότερα βρέθηκε σε μια παράγκα και μετά σε ένα προσφυγικό συνουκισμό όπου ξαναέγινε χαλί και σήμερα είναι έκθεμα στο μουσείο).<sup>227</sup>

<sup>226</sup> Βλ. Παράρτημα Στ1, Στ2 (βρίσκονται στον ψηφιακό δίσκο).

<sup>227</sup> Βλ. Παράρτημα Ζ (βρίσκεται στον ψηφιακό δίσκο).

Στη συνέχεια, έγινε παιχνίδι ρόλων με θέμα την καταστροφή της Σμύρνης. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα της καταστροφής και να μπουν στο κλίμα των γεγονότων, χωρίς να υπεισέλθουν σε φρικιαστικές λεπτομέρειες. Οι μαθητές κάθισαν σε μια νοητή ευθεία, σε απόσταση από τις τέσσερις φωτογραφίες που απεικόνιζαν την πυρπόληση της Σμύρνης. Εξηγήθηκε ότι θα γίνει θεατρικό παιχνίδι, στο οποίο η συμμετοχή είναι προαιρετική. Διευκρινίστηκε ότι οι δράσεις ξεκινούν με το σύνθημα του σκηνοθέτη (της ερευνήτριας) και μόλις ακουστεί το «στοπ» σταματά άμεσα κάθε δράση. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε το σενάριο.<sup>228</sup> Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο να γίνει κατανοητό ότι τα παιδιά είναι δημοσιογράφοι και ότι δεν βρίσκονται μέσα στο λιμάνι, αλλά στο πλοίο, σε απόσταση ασφαλείας. Γι' αυτόν τον λόγο υπήρχε και πραγματική απόσταση μεταξύ των παιδιών και των εικόνων.

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε ζευγάρια που στέκονταν μπροστά στις φωτογραφίες. Οι δύο πρώτες ομάδες που συμμετείχαν δεν μπήκαν στο κλίμα των γεγονότων. Δεν μπόρεσαν να συγκρατήσουν τα γέλια τους, γεγονός που σχολιάστηκε αρνητικά από τους υπόλοιπους. Ένας μαθητής σχολίασε ότι είναι σαν να κοροϊδεύουν. Οι άλλες δύο ομάδες ήταν περισσότερο ενταγμένες στο κλίμα, περιγράφοντας όσα βλέπουν («Κοίτα πώς καίγεται η πόλη», «πώς τρέχουν οι άνθρωποι να σωθούν στα πλοία»), αλλά και σκέψεις («Μακάρι να μπορούσαμε να κάνουμε κάτι για να τους βοηθήσουμε»). Γενικά, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να μπουν στους ρόλους, γεγονός που οφείλεται πιθανώς στην έλλειψη εξοικείωσης με μια τέτοια διαδικασία.

Η επόμενη δραστηριότητα σχετιζόταν με την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα. Το «σκηνικό» ήταν μια μεγάλη φωτογραφία που δείχνει πρόσφυγες να περιμένουν με τα πράγματά τους σε ένα σιδηροδρομικό σταθμό. Μπροστά από τη φωτογραφία υπήρχαν βαλίτσες και μπόγοι. Σκοπός ήταν μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές να μπουν στον τόπο και τον χρόνο των γεγονότων και να προσπαθήσουν να αποτυπώσουν την κατάσταση των προσφύγων κατά την άφιξή τους, την ανασφάλεια και το φόβο που αντιμετώπισαν για το μέλλον τους στον άγνωστο τόπο.

---

<sup>228</sup> «Είστε δημοσιογράφοι. Βρίσκεστε σε ένα πλοίο. Είστε έξω από το λιμάνι της Σμύρνης. Από μακριά βλέπετε αυτές τις εικόνες στο λιμάνι. Μαζί με το συνάδελφό σας, τον άλλο δημοσιογράφο, συζητάτε αυτά που βλέπετε γιατί θέλετε αργότερα να γράψετε ένα άρθρο για την εφημερίδα σας. Βλέπετε αυτές τις εικόνες από το λιμάνι της Σμύρνης. Εσείς δεν είσατε εκεί, είσατε στο πλοίο, βρίσκεστε μακριά, παρατηρείτε και συζητάτε.»

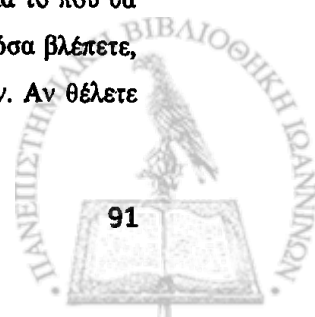
Δόθηκε το σενάριο και τονίστηκε ξανά ότι είναι δημοσιογράφοι, επομένως μπορούν να κάνουν ερωτήσεις και σχόλια αλλά κανείς δεν θα απαντάει.<sup>229</sup> Ζητήθηκε να υπάρχει απόσταση ανάμεσα στα παιδιά και στα εκθέματα. Κατά τις δραματοποιήσεις, έγιναν ερωτήσεις προς τη φωτογραφία («Ήταν πολύ δύσκολο το ταξίδι σας;») και η αδυναμία απάντησης των προσφύγων αποδόθηκε από τα παιδιά ως φόβος απέναντι στους δημοσιογράφους («Δεν απαντάνε. Κοίταξέ τους φοβούνται, κοίτα πώς μας κοιτάνε»). Στη συζήτηση μεταξύ των δημοσιογράφων αναρωτήθηκαν τι να περιέχουν οι βαλίτσες που είναι γύρω από τους πρόσφυγες («Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα στους σάκους τους;» «Ό,τι πρόφτασαν να πάρουν»). Σχολιάστηκε επίσης η ταλαιπωρία των ανθρώπων μέχρι να φτάσουν στο σταθμό. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά ήταν περισσότερο άνετα από την προηγούμενη.

Προχωρώντας ειπώθηκε ότι κάποια από τα πράγματα που είχαν στις βαλίτσες τους οι πρόσφυγες είναι αυτά που βρίσκονται στις επόμενες προθήκες, τις οποίες παρατήρησαν οι μαθητές. Βαρύτητα δόθηκε σε μια προθήκη στην οποία εκτίθεται μια πετσέτα με την οποία μια πρόσφυγας έδεσε το τραυματισμένο κεφάλι της. Δίπλα στο έκθεμα υπήρχε μια οικογενειακή φωτογραφία στην οποία η συγκεκριμένη γυναίκα έχει το κεφάλι της δεμένο με την πετσέτα της προθήκης. Στοιχεία για την πετσέτα αναφέρονταν σε ένα βίντεο το οποίο δεν παρακολούθησαν τα παιδιά, καθώς περιγράφονταν βίαιες στιγμές από τις ημέρες της καταστροφής. Έτσι, ειπώθηκε από την ερευνήτρια η ιστορία της πετσέτας, λέγοντας πως η Λυγερή (η πρόσφυγας κάτοχος της πετσέτας), την ημέρα που μπήκαν οι Τούρκοι στη Σμύρνη βγήκε στο μπαλκόνι του σπιτιού της για να δει τι συμβαίνει και τραυματίστηκε στο κεφάλι από μια σφαίρα. Έδεσε το τραύμα της με τη συγκεκριμένη πετσέτα και ταξίδεψε με αυτή μέχρι την Ελλάδα. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από την ιστορία και παρατηρούσαν την πετσέτα προσπαθώντας να διακρίνουν τυχόν αίματα της Λυγερής.

Ακολούθησε το τελευταίο κομμάτι της έκθεσης που αναφέρεται στη ζωή στην Ελλάδα. Εκεί οι μαθητές είδαν τις εικόνες από τους προσφυγικούς συνοικισμούς και

---

<sup>229</sup> «Αυτή η φωτογραφία είναι τραβηγμένη στο σιδηροδρομικό σταθμό Θεσσαλονίκης. Οι συγκεκριμένοι πρόσφυγες μόλις έχουν φτάσει με το τρένο από τη Μικρά Ασία. Βρίσκονται στο σταθμό και περιμένουν από τους υπεύθυνους του ελληνικού κράτους να τους πληροφορήσουν για το πού θα πάνε μετά. Βρίσκεστε εκεί ως δημοσιογράφοι και θέλετε να κάνετε μια ανταπόκριση με όσα βλέπετε, όσα φαντάζεστε ότι νιώθουν οι πρόσφυγες, όσα πιστεύουν και επιθυμούν για το μέλλον. Αν θέλετε μπορείτε να τους κάνετε ερωτήσεις.»



παρακολούθησαν βίντεο που αναφερόταν στην καθαριότητα και νοικοκυροσύνη των Μικρασιατισσών που εντυπωσίαζε τους ντόπιους κατοίκους.

Μετά από αυτά έγινε η επόμενη δραματοποίηση. Παρουσιάστηκε το σενάριο, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να κοιτάξουν τις εικόνες γύρω τους και να φανταστούν ότι βρίσκονται μέσα στον προσφυγικό συνοικισμό της Νέας Φιλαδέλφειας, ως δημοσιογράφοι και πάλι που καλούνται να περιγράψουν την εικόνα που βλέπουν.<sup>230</sup> Τα τρία ζευγάρια παιδιών που συμμετείχαν σε αυτή τη δραστηριότητα κυρίως απηύθυναν ερωτήσεις σε μια φωτογραφία σε φυσικό μέγεθος στην οποία απεικονίζεται μια πρόσφυγας στην αυλή του σπιτιού της. Οι ερωτήσεις των παιδιών ήταν για το πώς φαίνεται στους πρόσφυγες η νέα ζωή στην Ελλάδα. Σε μια φανταστική αναπαράσταση του συνοικισμού, με αφορμή όσα ειπώθηκαν και τις φωτογραφίες που υπήρχαν στο χώρο, οι συμμετέχοντες αναρωτήθηκαν πόσα σπίτια περίπου να υπάρχουν στην περιοχή, παρατήρησαν τα παιδιά που παίζουν στο δρόμο και τα καταστήματα στο συνοικισμό.<sup>231</sup>

Στη συνέχεια δόθηκε προσοχή στην τελευταία προθήκη του μουσείου, που δείχνει κάποια από τα αντικείμενα που έφεραν οι Μικρασιάτες μαζί τους μετά την καταστροφή. Εκεί υπάρχει και χώμα από τα Βουρλά, την πατρίδα της ιδρύτριας του μουσείου, η οποία το έφερε από ένα ταξίδι της. Κάποιοι παρατήρησαν ότι αυτό μοιάζει με το απόσπασμα από την *Αιολική Γη* που διαβάστηκε στην τάξη, όπου ο παππούς του ήρωα κουβαλάει μαζί του λίγο χώμα από την πατρίδα.

Βγαίνοντας από τον κυρίως εκθεσιακό χώρο, υπάρχουν φωτογραφίες από σύγχρονους πρόσφυγες. Στο σημείο αυτό ρωτήθηκαν τα παιδιά γιατί πιστεύουν ότι βρίσκονται αυτές οι φωτογραφίες εκεί, και αποκρίθηκαν πως πρόκειται για πρόσφυγες. Παρατήρησαν πως φαίνονται φτωχοί, φοβισμένοι και πεινασμένοι, πως πρόκειται για σύγχρονες εικόνες και όχι για εικόνες του παρελθόντος και πως και

<sup>230</sup> Σε αυτή τη δραστηριότητα δόθηκε το ακόλουθο σενάριο: «Έχουν περάσει έξι χρόνια από τότε που ήρθαν οι πρόσφυγες στη Νέα Φιλαδέλφεια. Φανταστείτε ότι είστε δημοσιογράφοι. Περπατάτε μια μέρα στα προσφυγικά δρομάκια της Νέας Φιλαδέλφειας γιατί θέλετε να γράψετε ένα άρθρο για τους ανθρώπους και τη ζωή τους τώρα. Τους είχατε δει στην καταστροφή, όταν έφτασαν στην Ελλάδα και τώρα, 6 χρόνια μετά θέλετε να γράψετε ένα άρθρο για το πώς είναι η ζωή τους τώρα στην Ελλάδα. Περπατάτε στο δρόμο. Γύρω σας βλέπετε αυτές τις εικόνες. Υπάρχουν σπίτια, άνθρωποι, παιδιά που παίζουν... Οι δημοσιογράφοι κάνετε ένα διάλογο μεταξύ σας ή, αν θέλετε, ρωτάτε κάτι τους ανθρώπους σχετικά με τη ζωή τους στην Ελλάδα».

<sup>231</sup> Βλ. Παράρτημα Η (βρίσκεται στον ψηφιακό δίσκο).



σήμερα υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σπίτι τους. Κάποιο παιδί παρατήρησε ότι και οι Έλληνες αναγκάζονται πολλές φορές να φύγουν από τη χώρα τους. Μετά την αλγυλίστη συζήτηση σχετικά με τη σημερινή κατάσταση ολοκληρώθηκε η επίσκεψη στο γραφείο μου μουσείου. Κατά την επιστροφή, συνεχίστηκε η συζήτηση σχετικά με τους πρόσφυγες σήμερα (στο σημείο αυτό δεν έγινε ακόμα διευκρίνισμα οι όροι πρόσφυγες-μεταναστες, οπότε τα παιδιά τους χρησιμοποιούσαν αδιάκριτα), και τα πόσα σίχνα είναι να αναγκάζονται οι άνθρωποι να φύγουν από τον τόπο τους. Τρεις μαθητές είχαν μικροιστιμικές ρίζες οπότε αναφέρθηκαν περιληπτικά στις ιστορίες των οικογενειών τους, και άλλα δύο παιδιά αλβανικής καταγωγής ανέφεραν τη μετακίνηση των γονιών τους από την Αλβανία στην Ελλάδα. Με αφορμή αυτά, τα παιδιά παρατηρήθηκαν να κάνουν μια μικρή άσκηση για να βρουν τις μετακινήσεις και έκαναν στο παρελθόν τα μέλη των οικογενειών τους. Διευκρινίστηκε ότι θα αναφερθούν μόνο στις σημαντικές μετακινήσεις από ένα τόπο σε ένα άλλο και θα αφαιρεθούν από το σήμερα μέχρι τρεις γονείς πριν. Εξηγήθηκε ότι, όπως δεν είναι δυνατή η συζήτηση με ποικιλίες και γαργάλες, οι πληροφορίες μπορούν να έρθουν από τους γονείς ή από κάποιον άλλο συγγενή και ότι καλό θα είναι να υπάρχουν πληροφορίες και για τους δύο γονείς. Επιστημονήθηκε ότι η δραστηριότητα είναι προαιρετική και δεν είναι υποχρεωτικό να συγκεντρωθούν όλες οι πληροφορίες, οπότε να μη υψώσουν αμήχανο κάποιο παιδί, ιδιαίτερα όσο δεν έχουν άσφαρες ή πληροφορίες για τον πατέρα τους ή άλλα παιδιά μεταναστών. Για να κατανοηθούν καλύτερα το παιδί τα τι αφαιρούν και για να μη υψώσουν αμήχανα να μοιραστούν προσωπικές πληροφορίες αναφέρθηκαν οι μετακινήσεις της οικογένειας της εραυνήτριας. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής ήταν να γίνει εφάπαξ συζήτηση και απενοποίηση σε σχέση των οικογενειακών μετακινήσεων.



Εικόνα 12: Στιγμιότυπο από το παιχνίδι ρόλων σχετικά με την κατοστροφή της Σμύρνης.



Εικόνα 13: Παρατήρηση των εικόνων των σύγχρονων προσφύγων βγαίνοντας από κυρίως εκθεσιακό χώρο.

### 3.5.4. Σχόλια για τη β' φάση του προγράμματος

Η επίσκεψη στο μουσείο λειτούργησε ως επιβεβαίωση όσων προηγήθηκαν στην τάξη, καθώς οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι όσα προειπώθηκαν δεν ανήκουν στη σφαίρα του μύθου, αλλά αποτελούν ιστορικά γεγονότα. Η σύγχυση πραγματικού-φανταστικού είναι συνήθης σε παιδιά μικρής ηλικίας.<sup>232</sup>

Οι δραστηριότητες στο χώρο του μουσείου χωρίστηκαν ουσιαστικά σε δύο μεγάλες ενότητες. Η πρώτη αφορούσε τη ζωή πριν από την καταστροφή και περιλάμβανε ένα φυλλάδιο ερωτήσεων το οποίο συμπληρωνόταν ομαδικά. Στην ενότητα αυτή τα παιδιά εργάστηκαν αυτόνομα, με ελάχιστη εμπλοκή μου, καθώς σκοπός ήταν να παρατηρήσουν τα εκθέματα, να συζητήσουν για αυτά στις ομάδες τους και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές επέλεξαν μόνοι τις ομάδες, οπότε η συνεργασία μεταξύ των μελών ήταν καλή, μιας και οι περισσότεροι επέλεξαν την παρέα τους. Οι ερωτήσεις του φυλλαδίου ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου και οι απαντήσεις που χρειάζονταν ήταν σχετικά σύντομες. Τα ερωτηματολόγια βασίζονταν στην παρατήρηση των εκθεμάτων, σε κάποιες όμως ερωτήσεις οι απαντήσεις δεν ήταν άμεσα ορατές. Αναφέρθηκε ότι τα ερωτηματολόγια δεν ήταν τεστ και δεν επρόκειτο να βαθμολογηθούν, απλά ήταν εργαλεία για να βοηθηθεί η κατανόηση, οπότε τα παιδιά τα συμπλήρωσαν πρόθυμα, με τον αναμενόμενο ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων για το ποια θα καταφέρει να τελειώσει πρώτη. Οι απαντήσεις ήταν όλες εντός θέματος αν και σε κάποια φυλλάδια δεν ήταν όλες συμπληρωμένες. Ευκολότερες φάνηκαν στα παιδιά οι ερωτήσεις σχετικά με την εκπαίδευση, θέμα που τους έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση λόγω του διαφορετικού τρόπου ενδουμασίας των μαθητών τότε.

Η δεύτερη ενότητα δραστηριοτήτων επικεντρωνόταν στην καταστροφή, θέμα το οποίο είχε αναφερθεί στην τάξη, αλλά δεν είχε αναλυθεί. Στο μουσείο, τα παιδιά παρατήρησαν τα εκθέματα και έλαβαν μέρος σε δραστηριότητες δραματοποίησης σχετικά με την καταστροφή και την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα. Θεωρήθηκε ότι ο χώρος του μουσείου ήταν κατάλληλος για να πραγματευτούμε το ευαίσθητο θέμα της καταστροφής, χωρίς αναφορά στις φρικαλεότητες που έλαβαν χώρα τότε και χωρίς να φορτιστούν υπερβολικά τα παιδιά.

<sup>232</sup> Πρβλ. Δάλλκος 2000: 88, Νάκου 2009: 29.

Η αίσθηση θεατρικότητας του εκθεσιακού χώρου τον κατέστησε κατάλληλο περιβάλλον για τη χρήση της εκπαιδευτικής δραματοποίησης. Η έκθεση μεταφέρει το θεατή σε ένα άλλο τόπο και χρόνο, σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από αντικείμενα, εικόνες, ήχους, περιέργους φωτισμούς, μουσικές (στη συγκεκριμένη έκθεση ακούγεται ένα μικρασιάτικο τραγούδι). Σύμφωνα με τον Vergo, πρόκειται για μια αίσθηση που ξεπερνά την όραση του θεατή, γεννάει συναισθήματα και σχετίζεται εξίσου με τις μουσειογραφικές και τις μουσειολογικές επιλογές των υπευθύνων, το ρυθμό και τη ροή της εκθεσιακής αφήγησης.<sup>233</sup> Οι δραστηριότητες δραματοποίησης, παρά το γεγονός ότι το πραγματευόμενο θέμα ήταν στενάχωρο, είχαν το χαρακτήρα του παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό δυσχέραινε τους γνωστικούς στόχους του προγράμματος αλλά διατήρησε τον εγγενή παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής δραματοποίησης. Εξάλλου, χωρίς αυτόν τον παιγνιώδη χαρακτήρα, η εκπαιδευτική δραματοποίηση αποτελεί απλά ένα εργαλείο διδασκαλίας.<sup>234</sup>

Απαραίτητη ήταν η ύπαρξη εμπνευστή/τριας, στην προκειμένη περίπτωση της ερευνήτριας, η οποία κατηύθυνε τις δράσεις, βοηθούσε τις ομάδες και επεξηγούσε όπου χρειαζόταν. Ο εμπνευστής στην εκπαιδευτική δραματοποίηση δεν λειτουργεί ως χορηγός γνώσεων, αλλά δημιουργεί ένα δυναμικό πεδίο μάθησης, που βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν τη γνώση.<sup>235</sup>

Με τη μουσειακή επίσκεψη ολοκληρώθηκε η διαδικασία ενασχόλησης με τους Μικρασιάτες, μέσα από την επεξεργασία του κομματιού της προσφυγιάς. Παράλληλα, τέθηκαν οι βάσεις για τη διεύρυνση του θέματος που πραγματοποιήθηκε στην τρίτη φάση, καθώς στο τέλος της έκθεσης παρουσιάζονται εικόνες σημερινών προσφύγων.

---

<sup>233</sup> Vergo 1999: 52.

<sup>234</sup> Πρβλ. Λενακάκης 2013: 60.

<sup>235</sup> Άλκηστις 2012β: 36.

### 3.5.5. Γ' φάση - μετά τη μουσειακή επίσκεψη

#### 1<sup>η</sup> ΗΜΕΡΑ

Η πρώτη μέρα μετά την επίσκεψη στο μουσείο αποτέλεσε συνέχεια των όσων είδαν οι μαθητές. Παίρνοντας αφορμή από ένα έκθεμα και μια φωτογραφία που υπήρχαν στο μουσείο —την πετσέτα με την οποία μια πρόσφυγας έδεσε το τραυματισμένο κεφάλι της και ταξίδεψε στην Ελλάδα και μια οικογενειακή φωτογραφία στην οποία η πρόσφυγας φέρει ακόμα στο κεφάλι τη συγκεκριμένη πετσέτα— ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν την ιστορία της πετσέτας. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *ανολοκλήρωτης ιστορίας*, δηλαδή δόθηκε η αρχή της ιστορίας και μια φράση στο τέλος και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο.<sup>236</sup> Μέσα από την ιστορία διαφάνηκε το πόσο έχουν κατανοήσει τα παιδιά τα γεγονότα, μιας και η ιστορία τους κάλυπτε τη χρονική περίοδο από τον Αύγουστο του 1922 μέχρι σήμερα.<sup>237</sup> Οι ιστορίες ήταν μεγάλες σε έκταση, περιλάμβαναν όλες σχεδόν το δύσκολο ταξίδι στην Ελλάδα και τις κακουχίες που βίωσε η πετσέτα και η κάτοχός της τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασης, τη φτώχεια, την πείνα, την έλλειψη στέγης. Επίσης, στις περισσότερες ιστορίες γινόταν αναφορά στη Φιλιά Χαϊδεμένου που συνέλεξε την πετσέτα ώστε να εκτεθεί στο μουσείο, είτε επειδή της τη δώρισε η οικογένεια της Λυγερής, είτε επειδή τη βρήκε τυχαία (σε κάποια κείμενα η πετσέτα βρισκόταν ξεχασμένη σε ερειπωμένα σπίτια στους προσφυγικούς συνοικισμούς και

<sup>236</sup> Η τεχνική εμφανίζεται επίσης στη θεατροπαιδαγωγική ως *γραφή σε ρόλο*, και αναφέρεται στη συγγραφή ενός κειμένου στο οποίο το υποκείμενο δεν είναι το παιδί, αλλά κάποιο φανταστικό πρόσωπο. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για να προσεγγιστούν ευαίσθητα ζητήματα, καθώς τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα από το φανταστικό πλαίσιο του ρόλου. Μπιρμπίλη 2009: 12, Παπαδόπουλος 2005: 8. Στα παιδιά δόθηκε η παρακάτω ιστορία:

«Είμαι η πετσέτα που σήμερα βρίσκεται στην προθήκη του μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού στη Νέα Φιλαδέλφεια.

Η ιστορία μου ξεκινάει το 1900. Τότε η Λυγερή με πήρε μαζί με τα υπόλοιπα προικιά της. Για πολλά χρόνια ζούσα στο σπίτι της στη Σμύρνη. Η Λυγερή με χρησιμοποιούσε για να στεγνώσει τα μαλλιά της όταν λουζόταν. Μια μέρα άκουσα πολλές φωνές και φασαρία στο δρόμο έξω από το σπίτι. Ξαφνικά ο Ηρακλής, ο άντρας της Λυγερής, με τράβηξε από το ράφι που βρισκόμουν. Έμοιαζε πανικόβλητος.....

Έτσι βρέθηκα στη σημερινή μου θέση στο μουσείο.»

<sup>237</sup> Παράρτημα Β.

από εκεί τη συνέλεξε η Χαϊδεμένη). Σε πολλά γραπτά γινόταν αναφορά στον πανικό που επικρατούσε στο λιμάνι της Σμύρνης, με πολλούς φοβισμένους και πεινασμένους ανθρώπους να περιμένουν με τις βαλίτσες τους για να επιβιβαστούν σε κάποιο πλοίο. Υπήρχαν επίσης πολλές εικόνες από τα σπίτια στους προσφυγικούς συνοικισμούς, κυρίως εικόνες φτώχειας με τα πρόχειρα καταλύματα των πρώτων ημερών. Σε μια ιστορία χρησιμοποιήθηκαν και άλλα εκθέματα του μουσείου, ένα κλίμι το οποίο χρησιμοποιούσαν οι πρόσφυγες για να σκεπαστούν κατά το ταξίδι τους στην Ελλάδα και είδη σπιτιού που υπήρχαν στις προθήκες του μουσείου. Σε άλλα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν και προσωπικά στοιχεία σχετικά με τη Λυγερή, την κάτοχο της πετσέτας και την οικογένειά της (αναφέρεται ο θάνατος της Λυγερής χρόνια μετά, η αγωνία της πετσέτας για να μην πάθει κάτι κακό η ιδιοκτήτριά της, ο θάνατος του συζύγου της Λυγερής, το σπίτι που έφτιαξαν στη Νέα Φιλαδέλφεια, η περιπλάνησή τους σε διάφορα μέρη της Ελλάδας μέχρι να εγκατασταθούν κάπου μόνιμα, η νοσταλγία της πετσέτας για τον παλιό της τόπο). Ένα στοιχείο που αναφερόταν συχνά και κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν η απουσία αίματος στην πετσέτα. Αρκετές ιστορίες ανέφεραν πως μετά από καιρό η Λυγερή έβγαλε από το κεφάλι της την πετσέτα και την έπλυne με προσοχή ή ότι η Φιλιά έπλυne την πετσέτα ώστε να εκτεθεί καθαρή στο μουσείο.



Εικόνες 14 και 15: Η φωτογραφία με τη Λυγερή (επάνω δεξιά) να φοράει στο τραυματισμένο κεφάλι της την πετσέτα και η προθήκη του μουσείου με την πετσέτα σήμερα.

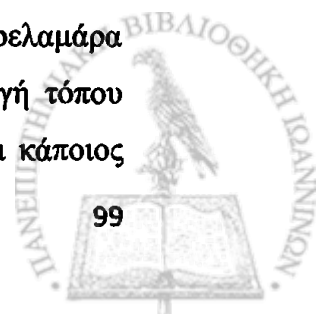
Από τα κείμενα φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει το μελετώμενο θέμα, καθώς τα στοιχεία που ανέφεραν ήταν σύμφωνα με όσα είχαν ειπωθεί τις προηγούμενες ημέρες. Σε κάποιες ιστορίες υπήρχαν στοιχεία επηρεασμένα φανερά από όσα είχαν ειπωθεί στην τάξη. Για παράδειγμα, μια μαθήτριά ανέφερε πως κάποια

χρόνια αργότερα η πετσέτα με τη Λυγερή επέστρεψαν στη Σμύρνη για να επισκεφθούν το παλιό τους σπίτι, στοιχείο εμπνευσμένο από τα ταξίδια μνήμης στα οποία είχαμε αναφερθεί πριν από την επίσκεψη στο μουσείο.

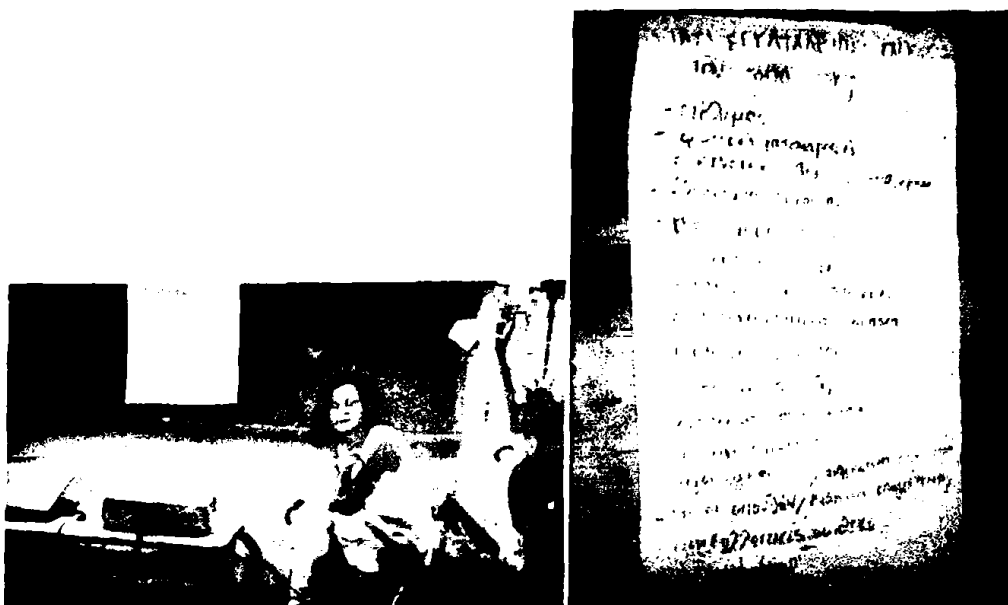
## 2<sup>η</sup> ΗΜΕΡΑ

Τη 2<sup>η</sup> ημέρα μετά από την επίσκεψη στο μουσείο, ξεκίνησε η ενασχόληση με το θέμα των προσφύγων/μεταναστών γενικά. Αρχικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν περιπτώσεις ανθρώπων που χρειάστηκε να φύγουν από τον τόπο τους. Όλοι είχαν συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα που χρειάστηκε να εγκαταλείψουν τον τόπο τους για να ζήσουν κάπου αλλού, οπότε προέκυψε το συμπέρασμα ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα έλευσης μεταναστών, όπως στην περίπτωση των Μικρασιατών, αλλά και μια χώρα από την οποία έφυγαν πολλοί άνθρωποι ως μετανάστες. Στη συνέχεια προβλήθηκε διαφάνεια που περιείχε πολύ συνοπτικές πληροφορίες για την ελληνική μετανάστευση κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, παρουσιάστηκαν παλαιότερες και σύγχρονες εικόνες από μετανάστες και πρόσφυγες, και σημερινός χάρτης μετανάστευσης. Εξηγήθηκε επίσης ότι κατά περιόδους προκύπτουν γεγονότα που αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετοικήσουν μαζικά. Ως παράδειγμα δόθηκε η πρόσφατη σύρραξη στη Συρία, που εξανάγκασε πολλούς ανθρώπους σε φυγή. Με αφορμή τις εικόνες αναφέρθηκε επίσης ότι οι άνθρωποι εγκαταλείπουν το σπίτι τους με διάφορους τρόπους, ταξιδεύοντας με τα πόδια ή με κάποιο μέσο μεταφοράς, με έγγραφα ή χωρίς έγγραφα, με κίνδυνο ή χωρίς. Σε εκείνο το σημείο διευκρινίστηκε η διαφορά πρόσφυγα-μετανάστη, την οποία γνώριζαν ήδη κάποια από τα παιδιά.

Στη συνέχεια τοποθετήθηκε ένα μεγάλο χαρτί στον πίνακα στο οποίο γράφτηκε η ερώτηση «γιατί κάποιος εγκαταλείπει το σπίτι του;» και γράφτηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. Οι απαντήσεις ήταν: πόλεμος, φυσικές καταστροφές, οικονομικοί λόγοι (φτώχεια, χρέη), έλλειψη εργασίας, μη νόμιμο σπίτι (δηλαδή σπίτι που είχε χτιστεί παράνομα και χρειάστηκε να το εγκαταλείψουν οι ιδιοκτήτες του), υπερπληθυσμός, έλλειψη χώρου κατοικίας, μετακίνηση σε έναν τόπο γιατί βρέθηκε εκεί καλύτερη θέση εργασίας, έλλειψη φαγητού, φυγή για διαμονή σε έναν τόπο λιγότερο αναπτυγμένο τεχνολογικά («να υπάρχουν τόσα πολλά τεχνολογικά πράγματα που να μην τα καταλαβαίνει κάποιος, έτσι να δημιουργείται μια τρελαμάρα και ο άνθρωπος να θέλει να ζήσει σε ένα πιο απλό περιβάλλον»), αλλαγή τόπου κατοικίας λόγω κακών σχέσεων με τους γείτονες, μετοίκηση για να ζήσει κάποιος



μαζί με την οικογένειά του, λόγοι υγείας, λόγοι σπουδών, κακές περιβαλλοντικές συνθήκες, πολιτικοί λόγοι.



Εικόνες 16 και 17: Συζήτηση και απαντήσεις στο ερώτημα «γιατί εγκαταλείπει κάποιος τον τόπο του;»

Έπειτα από την καταγραφή των απόψεων προβλήθηκε βίντεο στο οποίο πέντε άνθρωποι εξηγούσαν τους λόγους για τους οποίους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και αναγνώρισαν τα αίτια φυγής του καθενός επεξηγώντας κάποια από αυτά (κυρίως τους πολιτικούς λόγους οι οποίοι αναγκάζουν τους ανθρώπους να φύγουν).<sup>238</sup> Επίσης, από το βίντεο προέκυψε ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχουν περισσότεροι από ένας λόγοι για τους οποίους κάποιος αναγκάζεται να φύγει. Ως συνέχεια της συζήτησης αναφέρθηκαν και καταγράφηκαν οι λόγοι που δυσχεραίνουν τη φυγή των ανθρώπων από έναν τόπο («έλλειψη χρημάτων, έλλειψη εγγράφων, έλλειψη μεταφορικού μέσου, η οικογένεια που μένει πίσω»).

Η τελευταία δραστηριότητα αφορούσε τα ίδια τα παιδιά. Στόχος ήταν να περιγράψουν ποια πράγματα θα έπαιρναν μαζί τους αν αναγκάζονταν να εγκαταλείψουν το σπίτι τους.<sup>239</sup> Οι πιο πολλοί μαθητές επέλεξαν να πάρουν μαζί τους

<sup>238</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=x3BQzAaU3LY>, πρόσβαση: 01/06/2014. Το βίντεο είναι του Βρετανικού Ερυθρού Σταυρού και περιλαμβάνει μαρτυρίες προσφύγων και μεταναστών.

<sup>239</sup> «Φανταστείτε ότι για κάποιο λόγο (δεν αναφέρεται κάποιος συγκεκριμένος λόγος) πρέπει να φύγετε από το σπίτι σας και να πάτε να ζήσετε κάπου αλλού. Στη βαλίτσα της οικογένειας υπάρχει λίγος χώρος, οπότε μπορείτε να πάρετε μαζί σας δύο-τρία πράγματα μόνο. Πρέπει να αποφασίσετε γρήγορα γιατί πρέπει να φύγετε σύντομα από το σπίτι. Δεν ξέρετε αν θα ξαναγυρίσετε στο σπίτι σας για να





τρόφιμα και ρούχα. Υπήρχαν λίγες περιπτώσεις που έβαλαν στη βαλίτσα και πιο προσωπικά αντικείμενα, όπως παιχνίδια.<sup>240</sup>

### 3<sup>Η</sup> ΗΜΕΡΑ

Την επόμενη ημέρα συνεχίστηκε η συζήτηση γύρω από τη ζωή των αλλοδαπών. Μετά από την αναφορά στα θέματα της προηγούμενης ημέρας, προβλήθηκαν δύο βίντεο με θέμα το ρατσισμό.<sup>241</sup> Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το νόημα των βίντεο, κατά την οποία διαφάνηκε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν τις ρατσιστικές συμπεριφορές που παρουσιάζονταν.<sup>242</sup> Με αφορμή αυτά, έγινε συζήτηση σχετικά με την απομόνωση που βιώνει ο ξένος και τα στερεότυπα που υπάρχουν απέναντί του (ειπώθηκε ότι οι κάποιοι άνθρωποι θεωρούν ότι επειδή κάποιος είναι διαφορετικού χρώματος δεν είναι πολιτισμένος).

Σε συνέχεια της συζήτησης πραγματοποιήθηκε η επόμενη δραστηριότητα, που είναι ο *ρόλος στον τοίχο*. Σε ένα χαρτόνι είχε σχεδιαστεί ένα ανθρώπινο περίγραμμα, το οποίο απεικόνιζε ένα μετανάστη/πρόσφυγα. Στο εσωτερικό του περιγράμματος τα παιδιά έγραφαν το πώς νιώθει και τι πιστεύει ο ίδιος ο ξένος για τον εαυτό του και έξω από το περίγραμμα τι νιώθουν και τι πιστεύουν οι άλλοι για αυτόν. Σταδιακά έγραφαν όλοι οι μαθητές, αποτυπώνοντας κατά κύριο λόγο αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις, τόσο του αλλοδαπού όσο και των άλλων απέναντί του. Οι απαντήσεις των παιδιών στο εσωτερικό του περιγράμματος, δηλαδή στα συναισθήματα και τις σκέψεις του Ξένου ήταν: «μοναξιά, απογοήτευση, αγανακτισμένος, χωρίς φίλους,

---

βρείτε τα πράγματα που αφήσατε. Ποια αντικείμενα θα πάρετε; Έχετε δύο λεπτά μόνο για να αποφασίσετε.»

<sup>240</sup> Από τους είκοσι μαθητές, δεκατέσσερις επέλεξαν να πάρουν ρούχα, δώδεκα επέλεξαν φαγητό, έξι επέλεξαν νερό, πέντε κουτί α' βοηθειών/φάρμακα, τέσσερις κουβέρτα και τρεις παπούτσια. Από μία φορά αναφέρθηκαν τα χρήματα, το λάπτοπ, ο φακός, τα αγαπημένα αντικείμενα (χωρίς να διευκρινίζεται ποια είναι), οι σπόροι της πατρίδας, τα αγαπημένα παιχνίδια και τα καλύτερα ρούχα.

<sup>241</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=YbNR5oMNp1s>: 1:23'-3:35', πρόσβαση: 01/06/2014.

<http://www.youtube.com/watch?v=lQyPGZsUmkc>, πρόσβαση: 01/06/2014. Το πρώτο βίντεο αποτυπώνει το ρατσισμό με animation, και θεωρήθηκε κατάλληλο για παιδιά δημοτικού. Στο δεύτερο βίντεο ο φυλετικός ρατσισμός αποδίδεται μέσα από την ιστορία ενός μπαλονιού.

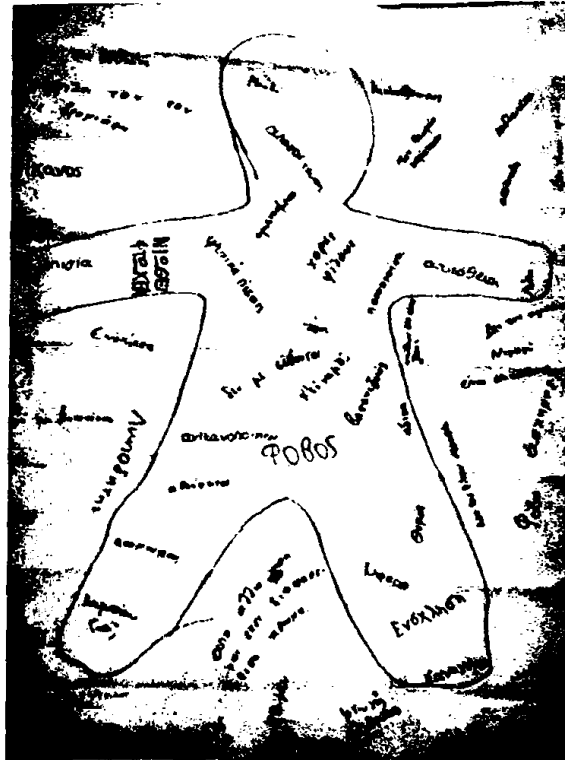
<sup>242</sup> Αποσπάσματα της συζήτησης με τα παιδιά υπάρχουν στα Παραρτήματα Θ1 και Θ2 (βρίσκονται στον ψηφιακό δίσκο).



ικανοποίηση, αντιπάθεια, λύπη, ψυχική πίεση, νιώθει φτώχεια, απελπισία, πείνα, δεν με σέβονται, βασανισμός, ανικανοποίητος, αδύναμος, αδικία, αβοήθητος, φόβος, αβοήθητος, απομονωμένος, αναρωτιέται γιατί;, θυμός, ντροπή, ενόχληση, στενοχώρια». Στα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων για τον Ξένο αναφέρθηκαν: «τον χτυπάνε, οι φίλοι του τον λένε βρωμιάρη, κακός άνθρωπος, τον θεωρούν ευπρόσδεκτο, απολίτιστος, απελπισία, δεν είναι φίλος, δεν τον αγαπάνε, ντροπή, νιώθουν ότι είναι ξένος, ανίκανος, νομίζουν ότι είναι κακός, ενόχληση, στοργή και κατανόηση, του φωνάζουν, αγάπη, λωποδύτης, είναι επικίνδυνος, άσχημος, φόβος, είναι μαύρος-δεν μιλάει ευγενικά-είναι βρώμικος, αηδία, φτωχός άνθρωπος, τον βρίζουν, από άλλη χώρα και έχει διαφορετικό χρώμα, ανόητος, αγράμματος και διαφορετικός».



Εικόνα 18 και 19: Οι μαθητές συμπληρώνουν το «περίγραμμα ρόλου».



Εικόνα 20: Το «περίγραμμα ρόλου» με τις απαντήσεις των παιδιών.

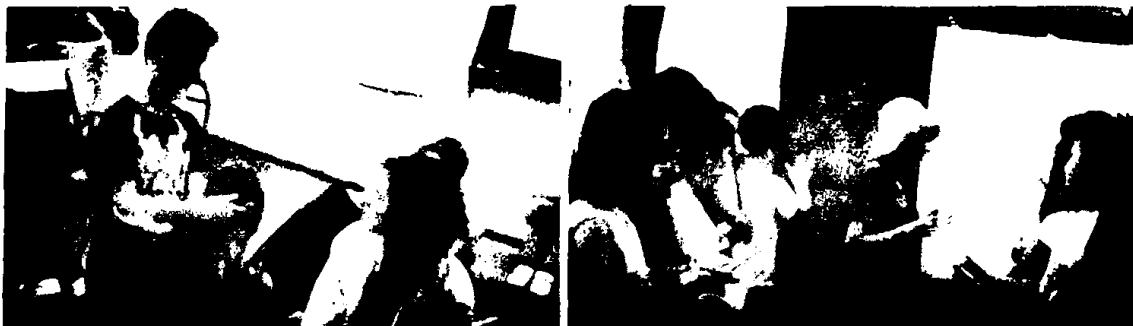
Η πλειοψηφία των απαντήσεων αποτύπωναν αρνητικά συναισθήματα και αντιλήψεις στον ίδιο τον Ξένο και προκαταλήψεις των γηγενών απέναντί του. Το θετικό συναίσθημα του Ξένου ήταν η «ικανοποίηση» που νιώθει επειδή καταφέρνει να φτάσει στη νέα του πατρίδα. Δύο θετικές συμπεριφορές αναφέρθηκαν από την πλευρά των γηγενών απέναντι στον αλλοδαπό «στοργή και κατανόηση» και «αγάπη».

Στην επόμενη δραστηριότητα, στόχος ήταν, μέσα από μια σειρά διλημάτων, να φανεί πόσο περίπλοκη είναι η απόφαση να εγκαταλείψει κάποιος το σπίτι του. Μέσα από μια σειρά από διλήματα τα παιδιά καλούνταν να επιχειρηματολογήσουν και να πείσουν τον ήρωα να μείνει ή να φύγει από τον τόπο του.<sup>243</sup> Η συγκεκριμένη τεχνική ονομάζεται *διάδρομος της συνείδησης*.<sup>244</sup> Τον ήρωα που αντιμετωπίζει κάθε φορά το δίλημμα τον υποδύθηκα εγώ, ώστε να μη βρεθεί κάποιο από τα παιδιά σε δυσχερή θέση και προβληματιστεί από το βάρος της απόφασης. Σε κάθε δίλημμα άλλαζα κάποιο στοιχείο στην εξωτερική εμφάνιση του ήρωα, ώστε να φανεί ότι πρόκειται για διαφορετικό πρόσωπο. Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά ρωτήθηκαν πόσο εύκολο τους ήταν να επιχειρηματολογήσουν και ποιό από τα

<sup>243</sup> Βλ. Παράρτημα Γ.

<sup>244</sup> Γκόβας 2001: χ.α.

διλήμματα τους φάνηκε το πιο δύσκολο. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι δυσκολεύτηκαν να επιχειρηματολογήσουν. Ως προς τα διλήμματα επίσης δεν υπήρχε συμφωνία σχετικά με το ποιο ήταν το πιο δύσκολο. Δεν αναφέρθηκε ποια απόφαση πήρε ο ήρωας, ώστε να μη υπάρξουν σωστές και λάθος απαντήσεις των παιδιών.



Εικόνες 21 και 22: Στιγμιότυπα από το «διάδρομο της συνείδησης».

#### 4<sup>Η</sup> ΗΜΕΡΑ

Την τελευταία ημέρα του προγράμματος έγινε αρχικά ο χάρτης της μετακίνησης των οικογενειών των παιδιών, βάσει των πληροφοριών που είχαν συλλέξει τις προηγούμενες ημέρες. Κάποιοι είχαν παρουσιάσει τις οικογενειακές τους ιστορίες την προηγούμενη ημέρα, οπότε τώρα δόθηκε έμφαση στη μετακίνηση από τον ένα τόπο στον άλλο. Τραβήχτηκαν στο χάρτη οι διαδρομές και έγινε συζήτηση σχετικά με τα μέρη στα οποία υπήρχαν οι περισσότερες μετακινήσεις, που ήταν εντός Ελλάδας και από την Αλβανία στην Ελλάδα. Σε συνδυασμό με όσα είχαν ειπωθεί τις προηγούμενες ημέρες για τον αριθμό των προσφύγων, σχολιάστηκε το πόσο συνηθισμένο φαινόμενο είναι οι μετακινήσεις των ανθρώπων από έναν τόπο σε έναν άλλο και τους λόγους για τους οποίους συμβαίνουν.

Επόμενο θέμα ενασχόλησης ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που εγκαταλείπουν τον τόπο τους. Τα παιδιά μίλησαν για τη φτώχεια και το ρατσισμό που βιώνουν συχνά οι ξένοι και αναφέρθηκαν τα προβλήματα που προκύπτουν από την μη γνώση της γλώσσας. Με αφορμή αυτήν την αναφορά έγινε μετάβαση στην προτελευταία δραστηριότητα. Τα παιδιά καλούνταν σε ζευγάρια να



αποδώσουν με παντομίμα μια σκηνή της καθημερινότητας κατά την οποία παρουσιάζονται γλωσσικά εμπόδια. Σε κάποιες ομάδες δόθηκαν κάποιες ιδέες για το ποια σκηνή μπορούν να υποδυθούν («είσαι στο σούπερ μάρκετ και θέλεις να ρωτήσεις πού βρίσκεται το γάλα, είσαι στο φούρνο και θέλεις να ρωτήσεις πόσο κοστίζει το ψωμί» κα) ώστε να βοηθηθούν. Τελικά, όλα τα ζευγάρια παιδιών παρουσίασαν μία σκηνή. Στους μαθητές φάνηκε αστεία η συγκεκριμένη δραστηριότητα και τους αποφόρτισε από το «βαρύ» κλίμα των προηγούμενων μαθημάτων. Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά είπαν για τις δυσκολίες που συνάντησαν προσπαθώντας να υποδυθούν τους ρόλους τους και φάνηκαν να κατανοούν τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκονται άνθρωποι που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα που ομιλείται σε μια χώρα.

Μετά από αυτό, η συζήτηση στράφηκε στα οφέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αρχικά έγινε υπενθύμιση της συνεισφοράς των Μικρασιατών προσφύγων και οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι σήμερα συμβαίνει κάτι αντίστοιχο, αν οι άνθρωποι που έρχονται σε μια κοινωνία από μια άλλη συμβάλλουν στην ανάπτυξη της. Δεν έγινε αναφορά αποκλειστικά στην Ελλάδα, ούτε έγινε διάκριση ανάμεσα σε μετανάστες και πρόσφυγες. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι οι αλλοδαποί μπορούν να βοηθήσουν μια χώρα να αναπτυχθεί, γιατί μεταφέρουν καινούριες γνώσεις, εργάζονται και βοηθούν την οικονομία και την επιστήμη (αναφέρθηκε η περίπτωση συγγενή παιδιού που έφυγε στη Μ. Βρετανία για να συνεχίσει τις σπουδές του), φέρνουν καινούρια έθιμα και νέα φαγητά (νέο τρόπο ζωής) σε μια χώρα. Κάποια μαθήτρια ανέφερε ότι αν δεν μπορούσαν οι άνθρωποι να φύγουν από έναν τόπο προς έναν άλλο, η τάξη δεν θα ήταν όπως είναι τώρα, γιατί, όπως έδειξε και ο χάρτης μετακίνησης που είχε γίνει πρωτύτερα, οι περισσότερες οικογένειες ήρθαν από κάποιο άλλο μέρος.

Ακολούθησε δραστηριότητα με θέμα τη συνεισφορά του Ξένου στη νέα του πατρίδα. Ζητήθηκε από τα παιδιά να σχηματίσουν ομάδες και να αποτυπώσουν με παντομίμα μια κατάσταση στην οποία ένας άνθρωπος από άλλη χώρα προσφέρει, μαθαίνει, εξηγεί ή βοηθάει έναν άνθρωπο διαφορετικής εθνότητας. Οι ομάδες παρουσίασαν ένα παιδί να μαθαίνει ένα παιχνίδι της χώρας καταγωγής του σε ένα άλλο παιδί, έναν ξένο να μαθαίνει σε μια ομάδα γηγενών ένα χορό της πατρίδας του, μια ομάδα γυναικών από διαφορετικές χώρες να μαγειρεύουν, έναν ξένο και ένα γηγενή να δουλεύουν και να συνεργάζονται, έναν ξένο δάσκαλο να εξηγεί κάτι σε ένα τμήμα. Οι παντομίμες των παιδιών έγιναν στο κέντρο του κύκλου, με θεατές το



υπόλοιπο τμήμα, οι οποίοι στο τέλος της κάθε δραστηριότητας προσπαθούσαν να μαντέψουν το νόημα της παντομίμας. Μετά από κάθε παντομίμα ακολουθούσε σχολιασμός για το πόσο θετική είναι η συγκεκριμένη συμπεριφορά, τι προσφέρει και στις δύο πλευρές (και στους ξένους και στους γηγενείς/άλλη ομάδα ξένων), πόσο εύκολα πραγματοποιήσιμη είναι και πόσο συνηθισμένη (σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρθηκαν συγκεκριμένα περιστατικά που γνώριζαν ή βίωσαν τα παιδιά).

Καθώς ήταν η τελευταία ημέρα του προγράμματος, ακολούθησε συζήτηση για όσα πραγματοποιήθηκαν τις προηγούμενες ημέρες. Σε γενικές γραμμές, στα παιδιά άρεσαν όσα έγιναν από την αρχή του προγράμματος, αν και οι απόψεις ήταν αμφιλεγόμενες σχετικά με το ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον σημείο. Κάποιοι προτίμησαν την πρώτη φάση του προγράμματος, ενώ άλλοι βρήκαν πιο ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Υπήρξε βέβαια και σχόλιο μαθητή ότι «καλά είναι όλα αυτά, αλλά είναι πολύ στενάχωρα!».

Σχετικά με την επίσκεψη καθεαυτή οι εντυπώσεις ήταν γενικά πολύ θετικές. Αρχικά όλοι σχεδόν συμφώνησαν ότι ήταν πολύ ωραία και πολύ ενδιαφέρουσα, περισσότερο ενδιαφέρουσα από οποιαδήποτε άλλη επίσκεψη σε μουσείο και ότι δεν βαρέθηκαν καθόλου. Επίσης, θεώρησαν σχεδόν όλοι ότι κατανόησαν όσα είδαν στο μουσείο, βάσει της προεργασίας που είχε γίνει στην τάξη και των επιτόπιων δραστηριοτήτων. Και εκεί υπήρξε διχογνωμία σχετικά με το ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον κομμάτι της επίσκεψης, καθώς σε κάποιους άρεσε περισσότερο το ερωτηματολόγιο που δόθηκε αρχικά, ενώ άλλοι προτίμησαν τις δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκαν στο δεύτερο κομμάτι του μουσείου και σχετίζονταν με τα γεγονότα της προσφυγιάς. Ως προς το μουσείο, τα παιδιά το βρήκαν μικρό και σκοτεινό, πολύ διαφορετικό από τα άλλα, αλλά τους άρεσαν τα εκθέματα και οι φωτογραφίες που υπήρχαν σ' αυτό.<sup>245</sup>

Σχετικά με την αντίληψη των παιδιών προς τον ξένο, ειπώθηκε από μαθήτρια ότι πλέον τους βλέπει αλλιώς γιατί έμαθε όσα υπέφεραν, άποψη με την οποία συμφώνησαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι μέσα από τις

<sup>245</sup> Το τμήμα επτά ημέρες πριν είχε επισκεφθεί το Βυζαντινό Μουσείο της Αθήνας, το οποίο τους φάνηκε υπερβολικά μεγάλο και κουραστικό. Το συγκεκριμένο τμήμα έχει επισκεφθεί μόνο αρχαιολογικά μουσεία (Αρχαιολογικό Μουσείο Ακρόπολης, Αρχαιολογικό Μουσείο Μαραθώνα, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο), οπότε η εικόνα που είχαν τα παιδιά για τα μουσεία διέφερε από το μουσείο που έγινε το πρόγραμμα.

δραστηριότητες, κατάλαβαν καλύτερα πώς νιώθουν αυτοί οι άνθρωποι, καθώς αντιλήφθηκαν με κάποιο τρόπο τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ως συμπέρασμα αναφέρθηκε επίσης το πόσο συνηθισμένο είναι τελικά οι άνθρωποι να εγκαταλείπουν τον τόπο τους. Στη συζήτηση μετείχαν όλα τα παιδιά του τμήματος, ακόμα και μαθητές που σπάνια εξέφραζαν την άποψή τους.

### 3.5.6. Σχόλια για την γ' φάση του προγράμματος

Στόχος της τρίτης φάσης του προγράμματος δεν ήταν τόσο να παρέχει συγκεκριμένες γνώσεις στα παιδιά, όσο να αναδείξει τις απόψεις τους και να καλλιεργήσει θετική στάση απέναντι στην ετερότητα. Γι' αυτό το λόγο στις δραστηριότητες δόθηκε σημασία στις απόψεις των παιδιών και την επεξεργασία τους. Ήταν ελάχιστες οι πληροφορίες που έδωσε η ερευνήτρια και το υλικό που παρουσιάστηκε ήταν λιγότερο συγκριτικά με την πρώτη φάση. Θεωρήθηκε ότι όσα προηγήθηκαν είχαν διαμορφώσει το κατάλληλο υπόβαθρο σχετικά με τα ζητήματα της προσφυγιάς/μετανάστευσης (τις δυσκολίες της φυγής, την αντιμετώπιση από τους ντόπιους, την ιδιαίτερη ταυτότητα των προσφύγων).

Ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων, κάποια σχέδια μαθημάτων επέλεγον να τοποθετούν τους μαθητές στη θέση των προσφύγων, αλλά η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε υπερβολικά αγχογόνος και επώδυνη για τα παιδιά. Τέτοιο παράδειγμα είναι το πρόγραμμα *Πακετάρω και Τρέχω* της Διεθνούς Αμνηστίας, όπου τα παιδιά καλούνται να μπουν στη θέση ενός αγοριού που αναγκάζεται να ταξιδέψει επειδή κινδυνεύει η ζωή του και καλείται να αποφασίσει ποια πράγματα θα πάρει μαζί του, μέσα σε δύο λεπτά. Προτείνεται ακόμα ο εκπαιδευτικός να προκαλέσει διασπαστικούς παράγοντες στην τάξη, αναβοσβήνοντας τα φώτα ή παράγοντας έντονους θορύβους.<sup>246</sup> Και σε πρόγραμμα του βρετανικού Ερυθρού Σταυρού, σε κάποιες δραστηριότητες ζητείται από τα παιδιά να μπουν στη θέση των μεταναστών.<sup>247</sup>

Αντίθετα, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έγινε προσπάθεια τα παιδιά να μην νιώσουν την έντονη ψυχολογική πίεση που βιώνουν οι αλλοδαποί. Έτσι, ως ηπίοτερη εκδοχή του προγράμματος *Πακετάρω και Τρέχω*, ζητήθηκε από τους μαθητές να φανταστούν ότι θα έφευγαν για κάποιο λόγο από την πατρίδα τους και να πουν ποια τρία πράγματα θα έπαιρναν μαζί τους. Τονίστηκε πολλές φορές ότι ο λόγος της φυγής δεν είναι δεδομένος και ότι ο καθένας μπορεί να φανταστεί όποιον θέλει. Παρά την επισήμανση, τα περισσότερα παιδιά έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου που φεύγει για ένα μέρος όπου δεν υπάρχουν τα απαραίτητα, καθώς επέλεξαν να πάρουν μαζί τους είδη απαραίτητα για επιβίωση (φαγητό, νερό, ρούχα, παπούτσια, κουβέρτες,

<sup>246</sup> Διεθνής Αμνηστία 2010: 2.

<sup>247</sup> British Red Cross: 8, 10.



φάρμακα). Εντύπωση προκάλεσε ότι μόνο ένα παιδί ανέφερε τα χρήματα και ένα άλλο αντικείμενα υψηλής αξίας. Από τις απαντήσεις ξεχωρίζει μία στην οποία αναφέρεται πρώτα το αγαπημένο παιχνίδι και τα καλύτερα ρούχα και στη συνέχεια φαγητό και νερό. Φαίνεται να είναι το μοναδικό παιδί που να συνέδεσε τη φυγή με ευχάριστους ή τουλάχιστον μη δυσάρεστους λόγους. Επίσης μια απάντηση φανερά επηρεασμένη από τα όσα ειπώθηκαν στο πρόγραμμα περιλάμβανε πετσέτα και σπόρους από την πατρίδα.

Η απόφαση για το αν θα έφευγε κάποιος από την πατρίδα του έγινε μέσα από τη δραστηριότητα με τα διλήμματα (το διάδρομο της συνείδησης). Η τεχνική χρησιμοποιείται για να διαφανούν οι αντιθέσεις καθώς ο ήρωας βρίσκεται στη μέση, κυριολεκτικά και συμβολικά, δύο αντίθετων απόψεων. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κλήθηκαν να συμβουλευθούν ένα άλλο πρόσωπο υπέρ ή κατά της μετακίνησης. Παρά τις συνεχείς ερωτήσεις τους σχετικά με το ποια απόφαση πήραν οι ήρωες, δεν δόθηκε απάντηση, ώστε να μη φανεί ότι υπήρχε σωστή και λάθος λύση στο δίλημμα. Αφορμή για τη δραστηριότητα αποτέλεσε το παιχνίδι ρόλων που προτείνεται στο εγχειρίδιο του Ερυθρού Σταυρού, αλλά έγιναν τροποποιήσεις, ώστε να μην μουν τα παιδιά στη θέση του Ξένου.<sup>248</sup> Από τις δοθείσες απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν κάπως η συναισθηματικά φορτισμένη απάντηση μαθητή που ανέφερε: «Αν μείνεις τουλάχιστον θα έχεις την οικογένειά σου και το σπίτι σου. Το σπίτι που έχεις ζήσει πάντα.» Επίσης ξεχώρισε και το επιχείρημα μαθητή που ενεπλάκη προσωπικά στη διαδικασία, λέγοντας ότι θα πάρει τον ήρωα στη δουλειά μαζί του για να τον βοηθήσει.

Η πρώτη ημέρα μετά τη μουσειακή επίσκεψη ήταν η μοναδική που αφορούσε τη μικρασιατική καταστροφή. Η ημιτελής ιστορία με την πετσέτα λειτούργησε ως «κλείσιμο» του συγκεκριμένου θέματος συνδέοντας όσα είδαμε σε τάξη και μουσείο. Με αυτή τη δραστηριότητα, που χρονικά κάλυπτε όλο το φάσμα των γεγονότων, ξεκινώντας από τη Σμύρνη στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και λήγοντας στο Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού σήμερα, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να πλάσουν ελεύθερα την ιστορία τους, ενσωματώνοντας όσα ιστορικά στοιχεία επιθυμούσαν. Διαφάνηκε ότι είχαν κατανοήσει το θέμα καθώς είχαν ενσωματώσει στις ιστορίες τους αληθοφανή στοιχεία. Επίσης, παρά την αρχική δυσφορία, τα περισσότερα γραπτά ήταν αρκετά μεγάλα σε έκταση, μεγαλύτερα από ότι ήταν

---

<sup>248</sup> Ο.π.: 10.

συνήθως οι εκθέσεις των μαθητών. Θετική εντύπωση προξένησε το ότι μαθητές με δυσκολίες στη γραπτή έκφραση παρουσίασαν κείμενα μεγάλης έκτασης, χωρίς νοηματικά κενά.

Η ύπαρξη δραστηριοτήτων δραματοποίησης κρίθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς μέσα από αυτές διαφάνηκαν οι αντιλήψεις και οι δεδομένες συμπεριφορές των παιδιών.<sup>249</sup> Αυτές αποτέλεσαν τη βάση ενός διαλόγου με θέμα τη συμπεριφορά προς τον Ξένο. Ταυτόχρονα, η όλη διαδικασία, με τη βοήθεια της δραματοποίησης, πραγματοποιούνταν με παιγνιώδη και μη αξιολογικό τρόπο. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο τρίτο μέρος ήταν το περίγραμμα του ρόλου, ο διάδρομος της συνείδησης και η παντομίμα, οι οποίες επιλέχθηκαν ως ηπιότερες σε σχέση με το παραδοσιακό παιχνίδι ρόλων, καθώς πρόκειται για τεχνικές που δεν ταυτίζουν τα παιδιά με το ρόλο.

Μέσα από τη διαδικασία του περιγράμματος ρόλου, ή ρόλου στον τοίχο όπως επίσης λέγεται, τα παιδιά μπόρεσαν να αντιληφθούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τόσο των αλλοδαπών, όσο και των γηγενών απέναντί τους. Με αυτό τον τρόπο, κατανόησαν τον Άλλο χωρίς να είναι ανάγκη να υποδυθούν το συγκεκριμένο ρόλο. Η δραστηριότητα αυτή έδωσε βαρύτητα στην κατανόηση του ρόλου του Άλλου και όχι στη βίωσή του, όπως θα συνέβαινε με μία δραστηριότητα παραδοσιακού θεάτρου, παρέχοντας την κατάλληλη αποστασιοποίηση.<sup>250</sup> Παράλληλα, έδωσε αφορμή για να συζητηθούν θέματα ρατσισμού.

Στις παντομίμες τα παιδιά μπήκαν σε ρόλο Ξένου αλλά ήταν για σύντομο χρονικό διάστημα και σε μη αγχογόνες καταστάσεις. Στην πρώτη δραστηριότητα, με τις δυσκολίες στην επικοινωνία, δεν διευκρινίστηκε ποιος από τους δύο θα είναι ο Ξένος και ποιος θα είναι ο γηγενής, ώστε να μη γίνουν διακρίσεις· εξάλλου στόχος ήταν να αντιληφθούν και οι δύο συμμετέχοντες τα κωλύματα επικοινωνίας λόγω διαφορετικής γλώσσας. Στη δεύτερη παντομίμα, ένα παιδί σε κάθε ζευγάρι έπαιρνε το ρόλο του Ξένου, αλλά ήταν σε μια θετική εικόνα.

Η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών δεν σημαίνει ταύτιση με τα θύματα ούτε τους θύτες· ειδικά στα παιδιά των μεταναστών δόθηκε προσοχή στο να μη στοχοποιηθούν ή αισθανθούν άβουλα. Βέβαια, όπως προέκυψε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τα παιδιά ελληνικής καταγωγής δεν θεωρούσαν Ξένους τα παιδιά των

<sup>249</sup> Πρβλ. Λενακάκης 2013: 65.

<sup>250</sup> Πρβλ. Μπιρμπίλη 2009: 5.

μεταναστών, αλλά και τα ίδια στην πλειοψηφία τους δεν αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ως διαφορετικούς λόγω καταγωγής. Το γεγονός αυτό, αναμφίβολα θετικό, δημιούργησε προβληματισμό για το αν το πρόγραμμα θα αναδείξει μια διαφορά που πριν δεν ήταν ορατή στους μαθητές και ενισχύσει την κατηγοριοποίηση σε ομάδες ανάλογα με την καταγωγή. Για να αποφευχθεί αυτό, δόθηκε βαρύτητα στη διαφορετική καταγωγή όλων μας, στις μετακινήσεις της οικογένειας του καθενός εντός και εκτός Ελλάδας. Το συμπέρασμα ήταν πως οι μετακινήσεις ήταν αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων και ότι εμείς, ή οι πρόγονοι μας υπήρξαμε ξένοι κάποια χρονική στιγμή σε κάποιο τόπο. Παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δινόταν βαρύτητα στους λόγους που καθιστούν αναγκαία τη μετακίνηση ατόμων και πληθυσμών, ώστε η παρουσία των αλλοδαπών να φανεί απόρροια των κακών συνθηκών ζωής στη χώρα προέλευσής τους και όχι ως «εισβολή» στη νέα χώρα.

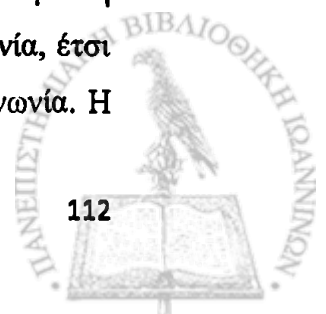
## **Κεφάλαιο 4. Η μελέτη περίπτωσης: επεξεργασία των αποτελεσμάτων**

### **4.1. Παρατηρήσεις σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος**

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο έλαβαν χώρα αποκλειστικά στην τάξη. Στο σχολείο υπήρχε αίθουσα εκδηλώσεων που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέρος των δραστηριοτήτων, αλλά θεωρήθηκε ότι η τάξη ήταν καταλληλότερη, καθώς ο χώρος ήταν περισσότερο οικείος, ήταν μικρός και δημιουργούσε ευκολότερα την κατάλληλη ατμόσφαιρα, σε αντίθεση με την αίθουσα εκδηλώσεων που ήταν μεγάλη, υπήρχαν διάφορα διασπαστικά ερεθίσματα (μπάλες, παιχνίδια κτλ) και δεν είχε καλή ακουστική. Είχε παρατηρηθεί ότι τα παιδιά αργούσαν να συγκεντρωθούν κάθε φορά που πραγματοποιούνταν δραστηριότητες στην αίθουσα εκδηλώσεων και έτειναν να είναι αποδιοργανωμένα, να τρέχουν άναρχα στο χώρο και να κάθονται απομακρυσμένα το ένα από το άλλο.

Κρίθηκε λοιπόν ότι η σχολική αίθουσα θα βοηθούσε περισσότερο την ένταξη των συμμετεχόντων σε ένα κλίμα διαλόγου και στοχασμού και ότι ο μικρός χώρος και η φυσική εγγύτητα θα βοηθούσε τα παιδιά να είναι περισσότερο ασφαλή και ελεύθερα. Βέβαια, αυτή η επιλογή προϋπέθετε χωροταξική αναδιοργάνωση της αίθουσας, καθώς έπρεπε να μετακινηθούν τα θρανία στην άκρη, να σχηματιστεί ημικύκλιο με τις καρέκλες και να τοποθετηθεί ο φορητός υπολογιστής και ο προτζέκτορας. Η διαδικασία αυτή σηματοδοτούσε μια αλλαγή στη μαθησιακή διαδικασία: ήταν ένα είδος προετοιμασίας για τις δραστηριότητες που ακολουθούσαν και άρεσε στα παιδιά, τα οποία βοηθούσαν, ενώ παράλληλα εξέφραζαν απορίες και σχόλια για όσα προηγήθηκαν και για το τι θα κάνουμε στη συνέχεια.

Η διάταξη που επιλέχθηκε ήταν το ημικύκλιο ή ο κύκλος, ανάλογα με τη δραστηριότητα. Δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου η έδρα και δεν υπήρχαν θρανία, έτσι ώστε να περιορίζονται τα εμπόδια, πραγματικά και συμβολικά, στην επικοινωνία. Η



οπτική επαφή είναι απαραίτητη κατά τη μελέτη ευαίσθητων θεμάτων, επειδή ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας. Ο κύκλος, ως σχήμα στο οποίο δεν υπάρχουν κορυφές, αλλά όλοι έχουν την ίδια θέση και απέχουν εξίσου από το κέντρο του σχήματος, χρησιμοποιείται για ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας. Επίσης, στον κύκλο είναι ανεμπόδιστη η οπτική επαφή όλων των συμμετεχόντων, ενώ στο κέντρο δημιουργείται ένας χώρος όπου μπορούν να πραγματοποιηθούν δράσεις που είναι εξίσου ορατές από όλους. Προσοχή δίνεται στο να μην είναι κάποιο παιδί «κρυμμένο» πίσω από άλλα και να μην υπάρχει κενός χώρος στον κύκλο (κάποιο άνοιγμα ή κάποια κενή θέση).<sup>251</sup> Το ημικύκλιο χρησιμοποιήθηκε σε περιπτώσεις που γινόταν χρήση προτζέκτορα, ώστε να μπορούν να βλέπουν όλα τα παιδιά.

Στόχος ήταν το πρόγραμμα να μην έχει τον παραδοσιακό χαρακτήρα των διδασκαλιών, αλλά να δοθεί χώρος στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συζητήσουν. Δημιουργήθηκαν δραστηριότητες που περιλάμβαναν την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων, με σκοπό να περιοριστεί η καθέδρας διδασκαλία. Οι δραστηριότητες ήταν ημιδομημένες ή ελεύθερες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά να δίνεται χώρος στη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Βέβαια, παρά τη θεωρητική ελευθερία που παρέχουν οι ανοιχτού τύπου δραστηριότητες και την ασφάλεια που προκύπτει από τη μη ύπαρξη λάθους, είναι αναμενόμενο τα παιδιά να νιώσουν αμηχανία ή συστολή, ειδικά στον ανοίκειο χώρο του μουσείου, καθώς δεν έχουν συνηθίσει τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ειδικά για τη δραματοποίηση, αν και συνήθως αποτελεί ευχάριστη έκπληξη για τα παιδιά, πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι κάποιες μαθήτριες και μαθητές αισθάνονται άβολα να υποδυθούν κάποιο ρόλο μπροστά σε κοινό. Στο μελετώμενο τμήμα, για το οποίο υπήρχε προσωπική γνώση, έξι παιδιά απέφευγαν συστηματικά να μετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες ή το έκαναν έπειτα από ενθάρρυνση.

Στις δραστηριότητες δραματοποίησης η ερευνήτρια λειτουργούσε ως οργανωτής/σκηνοθέτης. Στη δραστηριότητα με τα διλήμματα ή σε περιπτώσεις που χρειαζόταν ένα πρόσωπο για να υποδυθεί τον Ξένο, η ερευνήτρια λειτούργησε σε ρόλο, έτσι ώστε κανένα από τα παιδιά να μην μπει απευθείας σε ρόλο Ξένου. Αρχικές σκέψεις για υπόδυση ρόλων προσφύγων/μεταναστών από τους μαθητές απορρίφθηκαν, καθώς θεωρήθηκε ότι ενδεχομένως θα δημιουργούσαν υπερβολική

---

<sup>251</sup> Πρβλ. Moon 2010: 24.

φόρτιση στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα ότι ίσως θα δημιουργούσαν άγχος στους μαθητές.

Ειδικά στις δραστηριότητες εκπαιδευτικής δραματοποίησης, εμφανίζεται η αρχή της μη-καθοδηγούμενης μάθησης, οπότε ο εκπαιδευτικός καλείται να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό του ρόλο και να δράσει ως συγγραφέας, σκηνοθέτης, ηθοποιός και παιδαγωγός. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έχοντας αναλάβει αυτούς τους ρόλους, παρείχα τα σενάρια, αποφάσιζα πότε ξεκινούσαν και πότε τελείωναν οι δράσεις, όριζα ενίοτε το ρόλο που καλούνται να υποδυθούν τα παιδιά, λειτούργησα και η ίδια σε ρόλο όταν χρειάστηκε και διαχειρίστηκα τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν με αφορμή τις δράσεις, ώστε να αναδειχτούν τα μελετώμενα θέματα.<sup>252</sup>

---

<sup>252</sup> Πρβλ. Καραβόλτσου 2010: 2.

## 4.2. Αποτίμηση του προγράμματος

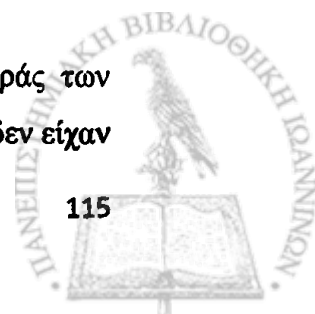
Η καταγραφή των αποτελεσμάτων της δράσης βασίστηκε στην παρατήρηση όσων πραγματοποιήθηκαν στην τάξη και στο μουσείο (οι δράσεις είχαν βιντεοσκοπηθεί για να είναι δυνατή η μετέπειτα παρακολούθησή τους), στις σημειώσεις που κρατούσα με το τέλος κάθε ημέρας και στο υλικό που είχε δημιουργηθεί από τα παιδιά. Η αρχική αξιολόγηση, μέσα από την καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη μικρασιατική καταστροφή και τον πρόσφυγα, επέτρεψε να διαφανεί η αλλαγή στη σκέψη των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τέλος, το γεγονός ότι επρόκειτο για ένα τμήμα το οποίο γνώριζα καλά, παρείχε τη δυνατότητα να διαφανεί η εξέλιξη στη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών, με έναν τρόπο που δεν θα ήταν εύκολα ορατός σε έναν εξωτερικό παρατηρητή.

Ως προς τη μικρασιατική καταστροφή, ο πρώτος στόχος αφορούσε τη γνώση και την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Αρχικά, λίγα μόνο παιδιά είχαν μια ασαφή εικόνα, όπως φάνηκε στον καταιγισμό ιδεών της πρώτης ημέρας. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, το σύνολο του τμήματος αντιλήφθηκε τα ιστορικά γεγονότα, όπως φάνηκε από τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις. Στην ανολοκλήρωτη ιστορία με την πετσέτα, που λειτούργησε ως κατακλείδα της ενασχόλησης με τους Μικρασιάτες πρόσφυγες, όλες οι ιστορίες ανέφεραν τα βασικά ιστορικά σημεία και σε όλες παρουσιάζονταν οι δυσκολίες που βίωσαν οι Μικρασιάτες.

Ως προς το δεύτερο στόχο (την ταυτότητα των Μικρασιατών προσφύγων), οι απορίες που εξέφρασαν τα παιδιά για το αν είναι Τούρκοι ή Έλληνες και η συζήτηση που ακολούθησε έδειξε ότι αντιλήφθηκαν τη διαπολιτισμική ταυτότητα των Μικρασιατών.

Τρίτον, η συμβολή των Μικρασιατών στην ανάπτυξη της Ελλάδας, γεγονός που δεν ειπώθηκε την πρώτη ημέρα του προγράμματος, αναφέρθηκε ως παράδειγμα για τη συνεισφορά των ξένων στην κοινωνία («Οι ξένοι μπορούν να βοηθήσουν τη χώρα, όπως και οι Μικρασιάτες πρόσφυγες που ήρθαν στην Ελλάδα και βοήθησαν στις δουλειές»).

Ο τέταρτος στόχος που τέθηκε ήταν η κατανόηση της συμπεριφοράς των γηγενών απέναντι στους Μικρασιάτες. Ξεκινώντας το πρόγραμμα, τα παιδιά δεν είχαν



συνειδητοποιήσει την ξеноφοβία και τις προκαταλήψεις των Ελλήνων απέναντι στους πρόσφυγες. Κατά την εκπόνηση του προγράμματος, τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι οι γηγενείς επέδειξαν διαφορετικές συμπεριφορές στους πρόσφυγες, «κάποιοι τους φέρθηκαν με καλό τρόπο και τους βοήθησαν, ενώ άλλοι δεν τους ήθελαν καθόλου στην Ελλάδα», όπως υποστήριξε μια μαθήτρια. Επίσης, έγιναν λογικές εικασίες για τους λόγους που οι γηγενείς αντιμετώπιζαν αρνητικά τους πρόσφυγες («έρχονται από μια χώρα που είναι σε πόλεμο με τη δική τους», «δεν μιλούσαν ελληνικά και δεν μπορούσαν να τους καταλάβουν»).

Επιπλέον, στην αρχή του προγράμματος, κάποια παιδιά είχαν μια απλουστευτική αντίληψη σχετικά με τις ευθύνες της εκάστοτε πλευράς για τη μικρασιατική καταστροφή. Υπήρξε μαθήτρια που την πρώτη ημέρα του προγράμματος, αφού παρουσιάστηκε η ιστορία της Μικράς Ασίας και της καταστροφής, προσπαθούσε να αντιληφθεί τα γεγονότα με όρους καλού και κακού (*Δηλαδή οι Τούρκοι ήταν κακοί και για αυτό ήθελαν να διώξουν τους Έλληνες*). Και άλλος μαθητής προσπαθούσε να κατανοήσει τα γεγονότα με ανάλογο τρόπο (*Δηλαδή οι Έλληνες ήταν κακοί και ξεκίνησαν τον πόλεμο;*). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος έγινε προσπάθεια να ξεφύγουν τα παιδιά από τη μανιαχίστικη διάκριση καλού και κακού και να κατανοήσουν ότι στην πραγματικότητα οι καταστάσεις και οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με πιο περίπλοκο τρόπο. Πολλά παιδιά, βάσει αυτής της αντίληψης, δυσκολεύονταν να δεχτούν ότι οι Έλληνες έκαναν βιαιότητες στη Μικρά Ασία ή ότι αυτός ο πόλεμος δεν ήταν ένας αμυντικός πόλεμος για την Ελλάδα. Προχωρώντας το πρόγραμμα, η αντίληψη αυτή μεταβλήθηκε, καθώς έγινε πλέον αποδεκτό ότι και οι Έλληνες επέδειξαν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στους Τούρκους και τους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Αντί για το διαχωρισμό σε καλούς και κακούς, έγινε προσπάθεια κατανόησης των αιτιών που οδηγούν τους ανθρώπους σε τέτοιες πράξεις.

Στην περίπτωση της μικρασιατικής καταστροφής, αυτό που επιδιώχθηκε ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν, πέρα από τη θέση των Ελλήνων, και τη δυσχερή θέση των Τούρκων προσφύγων, ώστε να διαφανούν τα κοινά χαρακτηριστικά τους, να φανεί η οπτική της άλλης πλευράς και να καταρριφθούν τα στερεότυπα που ενδεχομένως υπάρχουν.<sup>253</sup> Η εικόνα του Τούρκου ως Άλλου κατέχει κεντρική θέση στην ελληνική

<sup>253</sup> Η γνωριμία με την οπτική της άλλης πλευράς με σκοπό την επεξεργασία του τραύματος είναι τακτική που χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις που οι σχέσεις μεταξύ λαών/ομάδων είναι ιδιαίτερα





ταυτότητα, καθώς αποτέλεσε το δίπολο σε σχέση με το οποίο δομήθηκε το νέο ελληνικό κράτος, μέσω της αντίθεσης χριστιανός-μουσουλμάνος, ελληνόφωνος-τουρκόφωνος. Στα πλαίσια αυτά, ο Τούρκος εμφανίζεται στην ελληνική και ευρωπαϊκή σκέψη ως ο απολίτιστος, αλλόθρησκος Ανατολίτης σε αντίθεση με τους πολιτισμένους Δυτικούς χριστιανούς και η τουρκική παρουσία στον ευρωπαϊκό χώρο παρουσιάζεται ως τροχοπέδη για την εξέλιξη των Ευρωπαίων.<sup>254</sup> Το πρόγραμμα επιδίωκε να δείξει ότι οι σχέσεις μεταξύ των λαών πριν από τα γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου ήταν σχετικά καλές και ότι οι βίαιες πράξεις των Τούρκων δεν ήταν αποτέλεσμα μιας έμφυτης τάσης, αλλά οργανωμένες πράξεις που έγιναν στα πλαίσια των διαδικασιών των εθνικών κρατών.<sup>255</sup> Η αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο των γεγονότων, στις αντίστοιχες συμπεριφορές από την πλευρά των Ελλήνων και την αρνητική συμπεριφορά της δικής μας κοινωνίας απέναντι στους ξένους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι βίαιες και κατακριτές πράξεις δεν πηγάζουν από την εθνικότητα, ότι σε καταστάσεις έντονης βίας οι άνθρωποι προβαίνουν σε ακραίες πράξεις και ότι όλα τα μέλη μιας κοινωνίας δεν έχουν τις ίδιες αντιλήψεις και αρχές. Οι μαρτυρίες Ελλήνων και Τούρκων ανταλλαγέντων δεν διέφεραν κατ' ουσίαν αφού και στις δύο περιπτώσεις τα άτομα κλήθηκαν να εγκαταλείψουν τις εστίες και τον τρόπο ζωής τους και να μεταφερθούν σε ένα νέο, συχνά αφιλόξενο, περιβάλλον.

Σχετικά με το θέμα του Ξένου, στόχος ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους εγκαταλείπει κάποιος τον τόπο του και τις δυσκολίες που συναντά στο ταξίδι του και στη νέα πατρίδα. Αρχικά οι σκέψεις των παιδιών ήταν

---

τεταμένες, όπως στην περίπτωση Ισραηλινών και Παλαιστίνιων. Το βιβλίο ιστορίας *Side by Side: Learning each other history narratives* αποτέλεσε πρωτοβουλία του Prime Institute και φιλοδοξούσε να γίνει ένα σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας που θα διδασκόταν σε ισραηλινά και παλαιστινιακά σχολεία. Δημιουργήθηκε ένα «διπλό βιβλίο» όπου σε κάθε δισέλιδο υπήρχε η ισραηλινή και στην απέναντι σελίδα η παλαιστινιακή αφήγηση σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός. Το βιβλίο χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά σε κάποια σχολεία αλλά αποσύρθηκε και κυκλοφόρησε στο εμπόριο. <http://vispo.com/PRIME/leohn.htm>, <http://forward.com/articles/133422/banned-textbook-offers-a-lesson-in-mideast-politic/>, πρόσβαση: 01/06/2014.

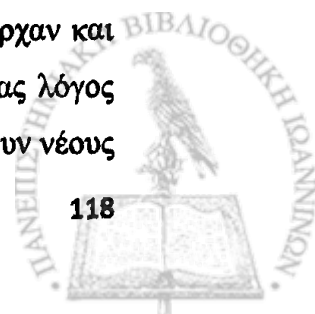
<sup>254</sup> Mazower 2010: 47. Ως εκ τούτου αποσιωπώνται ή δικαιολογούνται εχθρικές ή βίαιες συμπεριφορές χριστιανών απέναντι στους μουσουλμάνους, ενώ, στην αντίθετη περίπτωση οι πράξεις των Τούρκων γυμνάζουν αποτροπιασμό την Ευρώπη. Ο. π.: 34-42. Στο συγκεκριμένο βιβλίο ο Mazower μελετάει την ιστορία των λαών της Βαλκανικής χερσονήσου και στα στερεότυπα των Ευρωπαίων σε σχέση με τα Βαλκάνια.

<sup>255</sup> Ο. π.: 240-241.



ασαφείς (την πρώτη ημέρα υλοποίησης του προγράμματος αναφέρθηκε ότι ο πρόσφυγας φεύγει απ' τη χώρα του γιατί είναι ακατάλληλη και για να ζήσει καλύτερα). Την έκτη ημέρα του προγράμματος, στον *καταιγισμό ιδεών* σχετικά με τους λόγους που εγκαταλείπει κάποιος τον τόπο του, αναφέρθηκαν διάφοροι λόγοι, και στη συνέχεια, όταν τα παιδιά είδαν το βίντεο, συμπλήρωσαν με ευκολία τους λόγους που αναφέρθηκαν, και αναγνώρισαν τα πιθανά εμπόδια που συναντά κάποιος όταν αποφασίζει να εγκαταλείψει τον τόπο του. Στη συνέχεια, στη δραστηριότητα με τα διλήμματα, αναγνώρισαν τη δυσκολία που φέρει μια τέτοια απόφαση. Δυσκολεύτηκαν να επιχειρηματολογήσουν για τη φυγή ή όχι του ήρωα και θεώρησαν ότι όλα τα διλήμματα ήταν δύσκολα. Επιπλέον, οι δυσκολίες που βιώνουν οι αλλοδαποί αναφέρθηκαν στο *περίγραμμα ρόλου* ως συναισθήματα του πρόσφυγα («δεν με σέβονται», «νιώθει φτώχεια», «αβοήθητος», «αδικία»). Οι αρχικές απόψεις των μαθητών περί άνισης μεταχείρισης του Ξένου εξακολούθησαν να υπάρχουν, αλλά εμπλουτίστηκαν με τα συναισθήματα που βιώνουν οι αλλοδαποί ως θύματα ρατσισμού. Στον *καταιγισμό ιδεών* της πρώτης ημέρας δεν αναφέρθηκαν συναισθήματα των αλλοδαπών ή συναισθήματα των γηγενών για τον Ξένο, παρά μόνο ότι οι πρόσφυγες είναι «δυστυχισμένοι» και ότι «δεν τους συμπεριφέρονται όπως τους αρμόζει». Αντίθετα, στο *περίγραμμα ρόλου* που έγινε αργότερα, τα παιδιά ανέφεραν πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι Ξένοι λόγω ρατσισμού και αναγνώρισαν προκαταλήψεις των γηγενών απέναντί τους. Οι δυσκολίες που συναντούν οι Ξένοι παρουσιάστηκαν επίσης στην ανολοκλήρωτη ιστορία με την πετσέτα, όπου στις δεκαπέντε από τις είκοσι ιστορίες αναφέρθηκαν προβλήματα που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες στο ταξίδι και την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα.

Επιπλέον, στόχοι του προγράμματος ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά την διαπολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών και τη συνεισφορά τους στη νέα τους πατρίδα. Κατά την εκκίνηση του προγράμματος, η πλειοψηφία των παιδιών είχε την εικόνα του εξαθλιωμένου ανθρώπου, συνδυασμένη με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις νέες τους χώρες, εξαιτίας της κακής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της αρνητικής αντιμετώπισης από τους γηγενείς. Δεν εμφανίστηκε η εικόνα του πρόσφυγα ως ισότιμου, πλήρους ενταγμένου ατόμου στην κοινωνία, ούτε αναφέρθηκε η συνεισφορά τους σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Υπήρχαν και περιπτώσεις μιας πιο «ρομαντικής» θέασης των πραγμάτων, ότι δηλαδή ένας λόγος που οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τον τόπο τους είναι επειδή επιθυμούν να δουν νέους



τόπους. Η άποψη αυτή φανερώνει την αφελή, παιδική θέαση του ζητήματος από κάποιους μαθητές/τριες· μάλιστα ο μαθητής που το υποστήριξε είναι παιδί οικονομικών μεταναστών.

Κατά την πορεία του προγράμματος η εικόνα που είχαν τα περισσότερα παιδιά για τον Ξένο είχε μεταβληθεί. Στην τελευταία δραστηριότητα του προγράμματος (την παντομίμα που ο Ξένος διδάσκει κάτι/βοηθάει το γηγενή) τα παιδιά παρουσίασαν διάφορες θετικές εικόνες του Ξένου. Όλες οι ομάδες συμμετείχαν χωρίς δυσκολία στην αποτύπωση της θετικής εικόνας, και οι περισσότεροι μαθητές ήθελαν να παρουσιάσουν και περισσότερες από μία θετικές εικόνες. Στο σχολιασμό της δραστηριότητας που ακολούθησε, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη συμβολή των αλλοδαπών στον εμπλουτισμό της κοινωνίας από τη συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικών εθνοτήτων. Επιπλέον, στην καταληκτική συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα, αναφέρθηκε, μεταξύ άλλων, ότι «είναι τελικά πολύ συνηθισμένο οι άνθρωποι να φεύγουν για να ζήσουν αλλού» και ότι «όλες οι οικογένειες (των παιδιών της τάξης) από κάποιο άλλο μέρος ήρθαν».

Ως προς τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής δραματοποίησης, τα αποτελέσματα κρίθηκαν σε δύο φάσεις: με την ολοκλήρωση της εκάστοτε δραστηριότητας σε συνεργασία με τα παιδιά και στο τέλος του προγράμματος. Μετά από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων η αξιολόγηση είναι απαραίτητη διαδικασία γιατί αποτελεί μια «μετάβαση από το φανταστικό χώρο στο χώρο της πραγματικότητας», σύμφωνα με την Άλκηστη, ενώ, παράλληλα, αποτελεί εμβάθυνση και αποκρυστάλλωση όσων προηγήθηκαν.<sup>256</sup> Στο πρόγραμμα αξιοποιήθηκε η συζήτηση στο τέλος κάθε δράσης και μια καταληκτική συζήτηση την τελευταία ημέρα, καθώς ο περιορισμένος χρόνος δεν επέτρεψε να γίνουν άλλου είδους τελικές δραστηριότητες.

Στις δραστηριότητες του μουσείου, συμμετείχε το σύνολο του τμήματος ακόμα και παιδιά που είχαν περιορισμένη συμμετοχή στο μάθημα στην τάξη. Αν και πρόθυμα, τα παιδιά ήταν λιγότερο εκδηλωτικά στις δραστηριότητες δραματοποίησης που πραγματοποιήθηκαν στο μουσείο σε σχέση με αυτές που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από τη μη συμμετοχή στο παρελθόν σε αντίστοιχες δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου. Οι προηγούμενες επισκέψεις του τμήματος σε μουσεία περιλάμβαναν ξενάγηση και όχι κάποιο μουσειοπαιδαγωγικό

---

<sup>256</sup> Άλκηστις 2012β: 50.



πρόγραμμα, οπότε ήταν η πρώτη φορά (σε επίπεδο τάξης) που συμμετείχαν σε δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης στο μουσείο. Παρά την αρχική συστολή, συμμετείχε το μεγαλύτερο μέρος του τμήματος και τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να παίξουν ξανά. Με αυτά τα δεδομένα, η συνολική εικόνα του τμήματος κρίνεται πολύ καλή, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι συμμετείχαν και παιδιά που μιλούσαν σπάνια ενώπιον της τάξης. Οι μαθήτριες/μαθητές που δεν είχαν ενεργό ρόλο στις δραματοποιήσεις παρακολουθούσαν τα όσα έγιναν, γεγονός που διαφάνηκε από τη συζήτηση που ακολούθησε κατά την επιστροφή και από την ιστορία που έγραψαν την επόμενη ημέρα.

Τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στη διάρκεια της επίσκεψης ήταν συμπληρωμένα και οι απαντήσεις ήταν σωστές, αν και κάποιες ήταν ελλιπείς. Στη δραστηριότητα αυτή συμμετείχαν όλα τα παιδιά, αλλά υπήρχαν προβλήματα στη συνεργασία κάποιων ομάδων και κάποιοι επέλεξαν να εργαστούν μόνοι τους.

Επίσης, είναι σημαντικό ότι το σύνολο του τμήματος απόλαυσε ιδιαίτερα τη μουσειακή επίσκεψη. Αναφέρθηκε από κάποιο μαθητή ότι ήταν η πιο ενδιαφέρουσα επίσκεψη που έκαναν ως τώρα, άποψη με την οποία συμφώνησαν οι περισσότεροι.

Ενδιαφέροντα και «ωραία» κρίθηκαν από τους μαθητές όσα έγιναν στην τάξη κατά την πρώτη και τρίτη φάση του προγράμματος γιατί μέσα από αυτά έκριναν ότι έμαθαν πράγματα «με έναν τρόπο που δεν ήταν ακριβώς μάθημα». Ενστάσεις διατυπώθηκαν από ένα μαθητή ο οποίος είπε πως του άρεσαν όσα μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά ήταν «κάπως στενάχωρα». Άλλος μαθητής υποστήριξε ότι τα πραγματευόμενα θέματα επαναλαμβάνονταν, αλλά αναθεώρησε έπειτα από σύντομη συζήτηση.

Εκτός από τις προσωπικές παρατηρήσεις, λήφθηκαν υπ' όψιν και οι παρατηρήσεις της δασκάλας του τμήματος, η οποία ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η άποψη της συναδέλφου ήταν ότι το πρόγραμμα ώθησε τα παιδιά να συμπεριφερθούν με πιο ώριμο τρόπο, καθώς, κατά τη διάρκειά του, συζητούσαν σεβόμενα το ένα το άλλο, επιχειρηματολογώντας, χωρίς φωνές και διαμαρτυρίες. Υποστήριξε ότι ήταν η πρώτη φορά που έβλεπε το τμήμα να συμπεριφέρεται με τόση σοβαρότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα και θεώρησε ότι το πρόγραμμα έδειξε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να πραγματευτούν ευαίσθητα ζητήματα. Ένα θέμα που συζητήθηκε με την εκπαιδευτικό πριν από τη διεξαγωγή του προγράμματος ήταν η πιθανότητα να αισθανθεί αμήχανα κάποιο από τα παιδιά των μεταναστών. Η άποψή της ήταν ότι κάτι τέτοιο δεν συνέβη τελικά. Αντίθετα, η ίδια



εξεπλάγη από το ότι τα παιδιά των μεταναστών στην πλειοψηφία τους δεν είχαν αντιληφθεί καν ότι ενδεχομένως να θεωρούνταν Ξένοι.

Γενικά, το πρόγραμμα στο σύνολό του κρίνεται επιτυχημένο, αφού επιτεύχθηκαν οι αρχικοί του στόχοι. Ένα μειονέκτημα του προγράμματος ήταν η αμηχανία που ένωσαν κάποιες από τις ομάδες κατά τη διάρκεια του θεάτρου στο μουσείο. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να είχε αποφευχθεί αν οι μαθητές είχαν ενημερωθεί νωρίτερα για την διεξαγωγή θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο μουσείο ή εάν τα παιδιά ήταν γενικά περισσότερο εξοικειωμένα με τέτοιου είδους δραστηριότητες.

תורת המוסר

והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא

והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא

והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא

והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא

והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא

והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא  
והנה כי כל המעשים אשר יעשה האדם  
הוא או טוב או רע או נקי או טמא



προσφυγιάς. Το πρόγραμμα έδειξε ότι η μελέτη της μικρασιατικής καταστροφής βοήθησε τα παιδιά να γενικεύσουν τα συμπεράσματά τους γενικά με τον Ξένο.

Για τη διδασκαλία της μικρασιατικής καταστροφής στην τάξη και στο μουσείο αξιοποιήθηκαν κάποιες από τις αρχές που προτείνονται για τη διδασκαλία της γενοκτονίας των Εβραίων, αφού αποτελεί το σημαντικότερο πολιτισμικό τραύμα του δυτικού κόσμου. Ένα στοιχείο στο οποίο δίνουν βαρύτητα οι μεγαλύτεροι οργανισμοί διδασκαλίας της εβραϊκής γενοκτονίας είναι η προσωποποίηση της ιστορίας μέσα από τη χρήση μαρτυριών, όχι μόνο επιφανών ιστορικών προσώπων, αλλά και απλών ανθρώπων. Αντίστοιχα, και τα μουσεία που εκθέτουν τραυματικά γεγονότα παραθέτουν προσωπικά αντικείμενα των απλών ανθρώπων του παρελθόντος, προσπαθώντας να αποτυπώσουν τις προσωπικές τους ιστορίες. Κατά τη διδασκαλία, οι προσωπικές ιστορίες προτείνεται να παρουσιάζονται πλήρεις, πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός.<sup>261</sup> Τα παιδιά μπορούν να εισέλθουν στη θέση των μαρτύρων, καθώς αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για «κανονικούς» ανθρώπους, που ζούσαν φυσιολογικές ζωές πριν αυτές ανατραπούν βίαια εξαιτίας του τραυματογόνου γεγονότος. Βέβαια, στην περίπτωση των μαρτυριών υπάρχει ο κίνδυνος της απλουστευτικής γενίκευσης. Για το λόγο αυτό κατά τη διδασκαλία οι μαρτυρίες θα πρέπει να συνδυάζονται με «αντικειμενικά» ιστορικά στοιχεία (στατιστικές, αριθμητικά δεδομένα) ώστε να μην γίνουν άτοπες γενικεύσεις από τα παιδιά και υπάρξουν παρερμηνείες και νέα στερεότυπα.<sup>262</sup>

Ακολουθώντας τις προσεγγίσεις αυτές, στο παρόν πρόγραμμα παρουσιάστηκαν μαρτυρίες σχετικά με τη μικρασιατική καταστροφή και τα θέματα προσφυγιάς και μετανάστευσης. Όπως φάνηκε, όσα άκουσαν τα παιδιά από τους μάρτυρες έμειναν στη μνήμη τους. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν όταν συνειδητοποίησαν ότι τα πρόσωπα που βλέπουν ήταν πραγματικοί πρόσφυγες και ότι τα γεγονότα ήταν τόσο πρόσφατα που υπήρχε δυνατότητα μαγνητοσκόπησης των μαρτυριών.

Άλλο στοιχείο του προγράμματος ήταν η χρήση της εκπαιδευτικής δραματοποίησης. Η εκπαιδευτική δραματοποίηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιείται όλο και συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς, αφού επιτρέπει στα

<sup>261</sup> Οι αρχές για τη διδασκαλία των τραυματικών γεγονότων αναπτύσσονται στην ενότητα 2.22.

<sup>262</sup> Η γενίκευση και εξιδανίκευση των τραυματικών γεγονότων είναι ένας από τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά τη μελέτη τέτοιων ζητημάτων, όπως επισημαίνει ο La Capra αναφέροντας ως παράδειγμα τη *Λίστα του Schidler*. Κόκκινος & Γατσωτής 2010: 22.



παιδιά να εκφραστούν με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους και να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε «παιχνίδι», στο οποίο μετέχουν όλοι, ως μέλη της ομάδας. Έτσι, οι λιγότερο «καλοί» μαθητές και παιδιά που δυσκολεύονταν να μείνουν στα θρανία τους και να κάνουν ησυχία κατά τη διάρκεια του «παραδοσιακού» μαθήματος ανταποκρίνονται θετικά σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν φυσική δράση και γρήγορες εναλλαγές.

Η χρήση της εκπαιδευτικής δραματοποίησης στο πρόγραμμα επιβεβαίωσε τις αρχές αυτές. Στις δραστηριότητες συμμετείχε το σύνολο των μαθητών και ανέπτυξαν τις απόψεις τους μαθητές και μαθήτριες με χαμηλή μέχρι τότε συμμετοχή στην τάξη. Η μάθηση απέκτησε βιωματικό και προσωπικό χαρακτήρα, μετακινώντας το κέντρο βάρους από την αποστήθιση και τη δεδομένη γνώση. Τα παιδιά έμαθαν το ένα από το άλλο, καθώς ο κάθε συμμετέχοντας προσέφερε κάτι καινούργιο στην ομάδα, σε αντίθεση με την καθέδρας διδασκαλία που η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι περιορισμένη. Στο μουσείο, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κινητοποίησαν τους μαθητές και τους έφεραν «πιο κοντά» στα γεγονότα, καθώς κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν και να υποδυθούν χαρακτήρες στο περιβάλλον του τότε.

Βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος ήταν η στενή συνεργασία σχολείου και μουσείου. Το πρόγραμμα έδειξε ότι σχολείο και μουσείο μπορούν να συνεργαστούν ουσιαστικά προκειμένου να βοηθηθεί η μαθησιακή διαδικασία, αλλά χρειάζεται προεργασία από τον εκπαιδευτικό ώστε να καταστεί δυνατό αυτό. Η μάθηση μέσω των αντικειμένων και τα πολυαισθητηριακά ερεθίσματα μιας έκθεσης (εκθέματα, εικόνες, οπτικοακουστικές μαρτυρίες, γραπτά κείμενα) κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και δίνουν τη δυνατότητα για ένα μάθημα διαφορετικό από τα συνηθισμένα. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, δεν επαρκεί μια ξενάγηση, αλλά χρειάζεται η διεξαγωγή δράσεων στις οποίες οι μαθητές θα έχουν ενεργό ρόλο. Στην περίπτωση του προγράμματος, τα παιδιά συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και συμμετείχαν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής δραματοποίησης. Ο μουσειακός χώρος μετατράπηκε σε σκηνικό για τις δράσεις και τα παιδιά «συνομίλησαν» με τα εκθέματα. Ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος συμμετείχαν σε μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και το αποτέλεσμα ήταν ιδιαίτερα θετικό.

Φτάνοντας στο τέλος της διετούς ενασχόλησής μου με την παρούσα εργασία, θα ήθελα να αναφέρω κάποιες σκέψεις.





Επιδίωξή μου κατά την επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας ήταν να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αργότερα από τους εκπαιδευτικούς. Μετά την υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και μέσα από εκτενείς συζητήσεις με συναδέλφους διαφάνηκε ότι το πρόγραμμα είναι δυνατό να επαναληφθεί αυτούσιο ή τμηματικά για τη γνωριμία και κατανόηση του Άλλου ή για τη διδασκαλία της μικρασιατικής καταστροφής.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του προγράμματος, ήρθα αντιμέτωπη με δύο βασικά ζητήματα, που αντιμετωπίζουμε οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζοντας και υλοποιώντας τέτοιου είδους προγράμματα. Κατ'αρχάς, την πίεση του χρόνου, καθώς ο μεγάλος όγκος της σχολικής αφήνει λίγα περιθώρια για δράσεις όπως αυτή που αναπτύχθηκε στην εργασία. Εν δεύτεροις, την αμηχανία των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις εκτός από αυτές που προβλέπονται από τα σχολικά εγχειρίδια.

Από την άλλη, μέσα από τη μελέτη για την εργασία, «γνώρισα» ανθρώπους που προσπαθούν να επιφέρουν έστω και μια μικρή αλλαγή στη ζωή των παιδιών. Εν τέλει, αυτός είναι ο απώτερος στόχος.

Κατά τη μελέτη τραυματικών ιστορικών ζητημάτων συναντώνται δυσκολίες όταν προσπαθούμε να διδάξουμε το γεγονός όχι με έναν υπεραπλουστευμένο τρόπο, αλλά παρουσιάζοντας την πληθώρα των λόγων που οδήγησαν σε αυτό και κάνοντας τα παιδιά να αντιληφθούν τις δυσκολίες που πέρασε μια ομάδα ανθρώπων. Ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές δημοτικού συναντώνται δυσκολίες λόγω της ηλικίας των παιδιών και πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι δεν θα μπορέσουν να προσεγγίσουν το θέμα με την κατάλληλη συναισθηματική απόσταση ή ιστορική βαρύτητα.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά Ε. (1997α), “Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο”, στο, Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επ.) *Τι ειν’ η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 27-45
- Αβδελά Ε. (1997β), “Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο”, στο, Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επ.) *Τι ειν’ η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 49-71.
- Αγτζίδης Β. (2010), “Μνήμη, ταυτότητα και ιδεολογία στον ποντιακό ελληνισμό”, στο, Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Ε., Αγτζίδης Β., *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 191-329.
- Αθανασοπούλου Α. (2004), “Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό”, στο, Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 101-103.
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (1984), *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (1998), *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012α), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012β), *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρούσου Α. & Ασκούνη Ν. (2007), *Ετερογένεια και σχολείο*, Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ..
- Ασκούνη Ν. (2010), “Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο”, *Ιστορείν*, διαθέσιμο στο, [http://www.historein.gr/2010/03/blog-post\\_02.html](http://www.historein.gr/2010/03/blog-post_02.html), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007), *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αφουξενίδης Α. (2012), “Τάσεις και προοπτικές της μετανάστευσης σε διεθνές επίπεδο”, στο, Αφουξενίδης Α., Σαρρής Ν., Τσακρηίδη Ο. (επ.), *Ενταξη των*



μεταναστών: *Αντιλήψεις, πολιτικές πρακτικές*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ.11-16.

▪ Βαρουξή Χ. & Σαρρής Ν. (2012), “Μετανάστευση και ένταξη”, στο, Αφουξενίδης Α., Σαρρής Ν., Τσακηρίδη Ο. (επ.), *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές πρακτικές*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 17-36.

▪ Βασσάρ Ο. (2009), “Το Άουσβιτς στη συλλογική συνείδηση, στη μνήμη και στην εκπαίδευση”, στο, *Διδάσκοντας για το ολοκαύτωμα στην Ελλάδα - πρακτικά σεμιναρίου*, διαθέσιμο στο,

<http://www.jewishmuseum.gr/dyncontent/content/events/1/textfiles/praktika.pdf>,

τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

▪ Βασσάρ Ο. (2013), “Γενοκτονία των Εβραίων: η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης”, *Αυγή*, 19/05/2013, διαθέσιμο στο, <http://www.avgi.gr/article/321683/genoktonia-ton-ebraion-i-anadusi-mias-duskolis-mnimis>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

▪ Βενέζης Η. (2006), *Αιολική Γη*, Αθήνα: Εστία.

▪ Γιακουμάκη Β. (2007), “Η υιοθέτηση της πολυπολιτισμικότητας”, στο, Μήτσης Ν. & Μπενέκος Δ., *Ετερότητα στη σχολική πράξη και διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*, Βόλος: Επτάλοφος.

▪ Γκαζή Α. (2010), “Διαδράσεις της μνήμης στο μουσείο”, στο, Μερούσης Ν., Στεφανή Ευ., Νικολαΐδου Μ. (επ.) *Τρις-μελέτες στη μνήμη της Αγγελικής Πιλαλή-Παπαστερίου*, Θεσσαλονίκη: Κορηγία Σφακιανάκη.

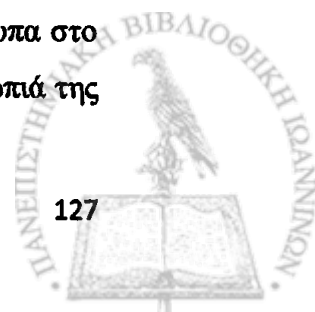
▪ Γκόβαρης Χ. (2000), “Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης”, στο, Σκούρτου, Ε. (επ.), *Τετράδια Νάξου. Διγλωσσία*, Ρόδος: Παν. Αιγαίου, σ. 17-34.

▪ Γκόβαρης Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

▪ Γκόβαρης Χ. (2002), “Κατανόηση του «Ξένου»: Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή”, στο, Καΐλα Μ., Καλαβάσης Φ., Πολεμικός Ν. (επ.) *Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί: αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

▪ Γκόβαρης Χ. (2007), “Διαπολιτισμική Παιδαγωγική”, στο, Μήτσης Ν. & Μπενέκος Δ., *Ετερότητα στη σχολική πράξη και διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*, Βόλος: Επτάλοφος.

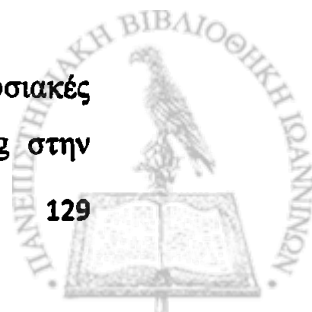
▪ Γκόβαρης Χ., Νιώτη Ν., Σταμάτης Π. (2004), “Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από της σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 7-18.



- Γκόβας Ν. (2001), *Παιχνίδια ρόλων*, διαθέσιμο στο, [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS\\_RITORIKI/Govas\\_10PaixnidiaRolon.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/Govas_10PaixnidiaRolon.pdf), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Γκότοβος Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος Α. & Μάρκου Γ. (2003-2004), *Παλλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Γκότσης Σ. (2011), “«Εμείς» και οι «άλλοι» στη μουσειακή εκπαίδευση: Αναφορά σε εκδοχές της διαπολιτισμικότητας μέσα από παραδείγματα ελληνικών εφαρμογών”, στο, Γαβριλάκη Ε. (επ.), *Η Άνοιξη των μουσείων-Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*, Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων-Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.
- Γραμματάς Θ. (2008), “Το θέατρο ως συνισταμένη των πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο”, *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 9, σ. 33-37.
- Γραμματάς Θ. (2009), *Το θέατρο ως πάμμουσος συνοδός τεχνών στο σχολείο*, διαθέσιμο στο, <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fgtheodore.files.wordpress.com%2F2008%2F05%2Fcf84cebf-ceb8ceb5ceb1cf84cf81cebfcf89cf83-cf80ceb1cebccebccebcfcf85cf83cebfcf83-cf83cf85cebdccebfcfb4cebfcf83-cf84ceb5cf87cebdcf89cebd.doc&ei=HxZxU7m4CIzP0AW6lYHYDw&usg=AFQjCNFbUeDX1157-6o-vJog1P3diLNwug>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Δάλκος Γ. (2000), *Σχολείο και μουσείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δεμερτζής Ν. (2000), “Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος”, *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 4, σ. 53-78.
- Δεμερτζής Ν. (2005), “Το τραύμα στην κοινωνία της διακινδύνευσης”, *Εκ των υστέρων*, τ. 13, σ. 138-148.
- Δεμερτζής Ν. & Ρουδομέτωφ Β. (2012), “Πολιτισμικό τραύμα: μια προβληματική της πολιτισμικής κοινωνιολογίας”, *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 28, σ. 1-21.
- Διεθνής Αμνηστία, *Πακετάρω και τρέχω*, διαθέσιμο στο, <http://www.amnesty.org.gr/wp-content/uploads/2010/05/packandrun.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Δραγώνα Θ. (2013), “Πολυπολιτισμικότητα: ψυχοκοινωνικές διεργασίες και πολιτικές ταυτοτήτων”, στο, *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 30, διαθέσιμο στο,

[http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/30\\_issue/01.html](http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/30_issue/01.html), τελευταία πρόσβαση: 1/06/2014.

- Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας (2013), *Κρυμμένα παιδιά στην Ελλάδα της Κατοχής*, Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας.
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2013), *Ανακοίνωση δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας σύμφωνα με την απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011*, διαθέσιμο στο, [http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1602/PressReleases/A1602\\_SAM01\\_DT\\_DC\\_00\\_2011\\_03\\_F\\_GR.PDF](http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1602/PressReleases/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_03_F_GR.PDF), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Θανασέκος Γ. (1998), “Το Άουσβιτς ως γεγονός και ως μνήμη”, στο, Βαρών Βασσάρ (επ.) *Εβραϊκή ιστορία και μνήμη*, Αθήνα: Πόλις, σ. 62-112.
- Θεοφιλόπουλος Θ. (2014), “Μεταναστευτική πολιτική και άνοδος της ακροδεξιάς”, στο, *Κοινωνική πολιτική την εποχή της κρίσης-πρακτικά συνεδρίου*, διαθέσιμο στο, <http://www.academia.edu/6997323/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- (Συλλογικό έργο) (1978), *Ιστορία του ελληνικού έθνους-Νεώτερος ελληνισμός από το 1913 έως και το 1941*, τόμος ΙΕ΄, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Καραβόλτσου Α. (2010), “Ο ρόλος της μη κατευθυντικής μάθησης στο εκπαιδευτικό δράμα”, στο, *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, διαθέσιμο στο, [http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Karavoltσου.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karavoltσου.pdf), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014, σ. 1-4.
- Κατσάπης Κ. (2003), “Αντιπαραθέσεις μεταξύ Γηγενών και Μικρασιατών Προσφύγων στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου”, στο, Τζεδόπουλος Γ. (επ.), *Πέρα από την καταστροφή-Μικρασιάτες πρόσφυγες στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, Αθήνα: Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, σ.104-126.
- Καυτατζόγλου Ρ. (2003), “Λαογραφικά μουσεία, «λαϊκός πολιτισμός» και το «κοινό» των μουσείων”, *Εθνογραφικά* τ.12-13, σ. 33-46.
- Κόκκινος Γ. (2005), *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα-Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. (2010α), “Η δυναμική της μνήμης και της λήθης στη δημόσια σφαίρα και οι νόμοι για τη μνήμη στη Γαλλία”, στο, Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Ε., Αγτζίδης Β., *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ.11-127.
- Κόκκινος Γ. (2010β), “Το τραυματικό και επίμαχο παρελθόν και οι συγκρουσιακές του αναγνώσεις: το παράδειγμα της διαχείρισης της σφαγής του Nanking στην



Ιαπωνία, στην Κίνα και στις ΗΠΑ”, στο, Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Ε., Αγτζίδης Β., *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ.165-190.

▪ Κόκκινος Γ. (2012), *Η σκουριά και το πυρ*, Αθήνα: Gutenberg.

▪ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2010), “Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός”, στο, Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νούγραμμα, σ. 13-35.

▪ Κολιόπουλος Ι., Καλλιανιώτης Α., Μηνάογλου Χ. (2001), *Ιστορία Στ’ δημοτικού-Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Υπ. Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

▪ Κουρεντζής Λ. (1990), *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

▪ Κουρεντζής Λ. (2008), *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

▪ Λέβι Π. (2006), *Αυτοί που βούλιαζαν και αυτοί που σώθηκαν*, Αθήνα: Άγρας.

▪ Λεμονίδου Ε. (2010α), “Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία”, στο, Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νούγραμμα, σ. 201-220.

▪ Λεμονίδου Ε. (2010β), “Οι πόλεμοι της μνήμης στην Πολωνία”, στο, Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Ε., Αγτζίδης Β., *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 129-163.

▪ Λενακάκης Α. (2013), *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*, διαθέσιμο στο, Γραμματάς Θ. (επ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής". Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ, σσ. 58-77.

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

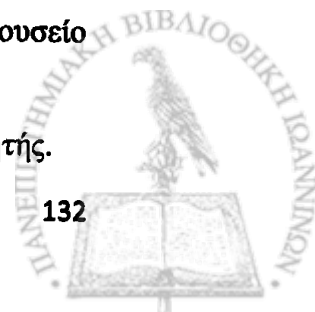
▪ Λιάκος Α. (2011), “Το 1922 και εμείς”, στο Λιάκος Α. (επ.), *Το 1922 και οι πρόσφυγες-μια νέα ματιά*, Αθήνα: Νεφέλη, σ.11-16.

▪ Λιάκος Α. (2012), “Πόλεμοι της ιστορίας-Σημειώσεις επί του πεδίου”, στο, Δ. Παπαδημητρίου & Σ. Σεφεριάδης (επ.), *Αθέατες όψεις της ιστορίας*, Αθήνα: Ασίνη, σ. 206-229.

▪ Λιάκος Α. (2013), “Βγάλτε τους νεκρούς απ’ τη ζυγαριά!”, *Χρόνος*, τ. 8, διαθέσιμο στο, <http://www.chronosmag.eu/index.php/ls-gl-p-g.html>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

- Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ. (2007), *Νεότερη και σύγχρονη ιστορία-Γ' γυμνασίου*, Υπ. Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2003), “Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση”, *Ψυχολογία*, τόμος 10, τ. 2-3.
- Μαυρογορδάτος Γ. (2003), “Οι εθνικές μειονότητες”, στο, Χατζηιωσήφ Χ. (επ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, τόμος Β2, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 9-35.
- Μαυροσκούφης Δ. (2010), “Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας”, στο, Κόκκινος Γ., Μαυροσκούφης Δ., Γατσωτής Π., Λεμονίδου Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα, σ. 121-171.
- Μπιρμπίλη Σ., (2009), “Η Διερευνητική Δραματοποίηση στο Μάθημα της Αγωγής του Πολίτη”, στο, *Α' Forum Νέων Επιστημών-Πρακτικά*, διαθέσιμο στο, <http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy/forum-newn-episthmonwn.html>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014, σ. 1-16.
- Μπουλώτης Χ. (1999), *Το άγαλμα που κρύωνε*, Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκου Ε. (2009), *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*, Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου Ε. (2010), *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (Συλλογικό έργο) (2008), *Νέοι στη δίνη της Κατοχικής Ελλάδας*, Αθήνα: Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος.
- Νικολούδης Η. (1996), Εισαγωγή στην ποιητική του Αριστοτέλη, στο, *Άπαντα 34*, Αθήνα: Κάκτος.
- Νικονάνου Κ. (2010), *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκης.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30.9.1985).
- Νόμος 3838/2010 (ΦΕΚ Α 49/24.3.2010).
- Νόμος 3989/59 (ΦΕΚ 201/1/28.09.1959).
- Νόμος 389/1968 (ΦΕΚ 125/1/4.06.1968).
- Νόμος 3028/2002 (ΦΕΚ 153/1/28.06.2002).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α), *Δ.Ε.Π.Π.Σ., Γενικό μέρος*, διαθέσιμο στο, <http://www.pi-schools.gr/programs/deppls/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β), *Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.Ιστορίας*, διαθέσιμο στο, <http://www.pi-schools.gr/programs/deppls/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

- Παπαδόπουλος Σ., (2005), “Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης”, στο, *Δημιουργική, διαλεκτική σχέση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., διαθέσιμο στο, [http://utopia.duth.gr/~syrapado/index\\_htm\\_files/Drama%20and%20the%20development%20of%20creative%20and%20critical%20thinking.pdf](http://utopia.duth.gr/~syrapado/index_htm_files/Drama%20and%20the%20development%20of%20creative%20and%20critical%20thinking.pdf), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Παπαδόπουλος Σ. (2009), “Ο Bertolt Brecht και το Θέατρο για Παιδιά και Νέους”, στο, *Πρακτικά Forum Νέων Επιστημόνων*, Αθήνα: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, διαθέσιμο στο, [http://utopia.duth.gr/~syrapado/index\\_htm\\_files/Bertolt%20Brecht%20and%20Theatre%20for%20Young%20PeopleHe%20who%20says%20Yes.He%20who%20says%20No.pdf](http://utopia.duth.gr/~syrapado/index_htm_files/Bertolt%20Brecht%20and%20Theatre%20for%20Young%20PeopleHe%20who%20says%20Yes.He%20who%20says%20No.pdf), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014, σ. 1-9.
- Παπαδόπουλος Σ. (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πετρονώτη Μ., Τριανταφύλλου Α., Γάλλου Ι. (2008), *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*, Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Σαββάκης Μ. (2012), “Μετανάστες, Πρόσφυγες, Κοινωνικοί Παρίες: Πέρα από το Δίλημμα Κοινωνική Ένταξη ή Ενσωμάτωση”, στο, Τρουμπέτα Σ. (επ.), *Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα*, Αθήνα: Παπαζήσης, διαθέσιμο στο, <https://www.academia.edu/1438842/>, τελευταία πρόσβαση 01/06/2014, σ. 73-96.
- Σέξτου Π. (2005), *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. Για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους, και παιδαγωγούς-εμπυχωτές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπάνου Κ. (2013), *Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*, Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη.
- Σολομών Ε. (2013), “Τα μουσεία ως αντικείμενα”, στο, Γιαλούρη Ε. (επ.) *Υλικός πολιτισμός*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 75-124.
- Συμβούλιο της Επικρατείας, Απ. 350/2011.
- Σωτηρίου Δ. (1988), *Οι νεκροί περιμένουν*, Αθήνα: Κέδρος.
- Σωτηρίου Δ. (2008), *Τα ματωμένα χρώματα*, Αθήνα: Κέδρος.
- Τζιόβας Δ. (2007), *Ο άλλος εαυτός-Ταυτότητα και κοινωνία στη νεοελληνική πεζογραφία*, Αθήνα: Πόλις.
- Τρέβεζα-Σούση Ο. (2005), *Τα ξυλοπάπουτσα διηγούνται*, Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας.
- Τσιάκαλος Γ. (2003), *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.





- Τσιάκαλος Γ. (2012), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσίγκανου Ι. (2010), *Μετανάστευση και εγκληματικότητα. Μύθοι και πραγματικότητα.*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσουκαλάς Κ. (2012), *Η επινόηση της ετερότητας: «ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, διαθέσιμο στο, <http://athensdialogues.chs.harvard.edu/cgi-bin/WebObjects/athensdialogues.woa/wa/dist?dis=55>, τελευταία πρόσβαση 01/06/2014.
- Υπουργείο Εσωτερικών, εγκύκλιος 82215/18303., (Αρ. πρωτ.: Φ. 82215/18303/9.7.2013).
- Φλάισερ Χ. (2009), *Οι πόλεμοι της μνήμης*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Φωτόπουλος Μ. (2010), *Τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του ΙΠΟΔΕ για τον αριθμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών...*, στο, <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>, τελευταία πρόσβαση 01/06/2014.
- Χαμηλάκης Γ. (2012), *Το έθνος και τα ερείπιά του—Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
  
- Akcam T. (2013), “Οι εκτοπίσεις και οι σφαγές των Ελλήνων του 1913-1914”, στο, Ατζίδης Β. (επ.), *Η γενοκτονία στην Ανατολή*, Αθήνα: Τρίτη Όψη.
- Alexander J. (2002), “On the social construction of moral universals-The “Holocaust” from war crime to trauma drama”, *European Journal of Social Theory*, vol. 5, no 1, Φεβρουάριος, σ. 5-85.
- Alexander J. (2004), “Toward a theory of cultural trauma”, στο, *Cultural trauma and Collective identity*, Μπέρκλεϊ, Λονδίνο: University of California Press, σ. 1-30.
- Anderson B. (1991), *Imagined Communities: reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Ν. Υόρκη & Λονδίνο: Vergo.
- Bandura A. (1971), *Social learning theory*, Ν. Υόρκη: General Learning Press.
- Balibar E. (1988), “Ερευνες πάνω στον εθνικισμό και το ρατσισμό”, *Θέσεις*, τ.25., διαθέσιμο στο,

[http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=233&Itemid=29](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=233&Itemid=29), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

- Bloom B.S. & Krathwohl B.R. (2000), *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, Α' τόμος, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bridal T. (2004), *Exploring museum theatre*, Ν. Υόρκη: Altamira.
- British Red Cross, *Οδηγός «Θετικές Εικόνες» για τον εκπαιδευτικό: Υλικό για τη μετανάστευση και την ανάπτυξη*, διαθέσιμο στο, <http://www.redcross.org.uk/What-we-do/Teaching-resources/Teaching-packages/Positive-Images/~media/BritishRedCross/Documents/What%20we%20do/Teaching%20resources/Teaching%20packages/Positive%20images/Greek/PDF/Complete%20GREEK%20TOOLKIT.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Butler J. (2011), "Hannah Arendt's challenge to Adolf Eichmann", διαθέσιμο στο, <http://www.theguardian.com/commentisfree/2011/aug/29/hannah-arendt-adolf-eichmann-banality-of-evil>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014..
- Conomos A. (2012), *Η υπόσχεση*, Αθήνα: Ποταμός.
- Correll J. (2004), *The Smithsonian and the Enola Gay*, Άρλινγκτον: Aerospace Educational Foundation.
- Crooke E. (2006), "Museums and community", στο, Mac Donald S. (επ.) *A companion to museum studies*, Οξφόρδη: Blackwell, σ. 170-185.
- Damaskos D. & Plantzos D. (επ.) (2008), *A singular antiquity—Arcaheology and Hellenic identity in twentieth-century Greece*, Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Dubin S. (2006), "Culture wars in comparative prospective", στο, MacDonald S. (επ.), *A companion to museum studies*, Οξφόρδη: Blackwell, σ. 477-493.
- Eriksen T. (1999), *Globalization and the politics of identity*, *UN Chronicle*, φθινόπωρο 1999.
- Gardner H. (2006), "Beyond the IQ", στο, Gardner H., *The Development and Education of the Mind*, Taylor & Francis e-Library, σ. 47-53.
- Halbwachs M. (1992), *On collective memory*, Σικάγο: The University of Chicago Press.
- Hamilakis Y. (2003), "Lives in Ruins: Antiquities and National Imagination in modern Greece", στο, Kane S. (επ.), *The Politics of Archaeology and Identity in a Global Context*, Βοστώνη: Archaeological Intitute of America, σ. 51-78.

- Harel D. (2010), *Facts and feelings-dilemmas in designing the Yad Vashem Holocaust Memorial Museum*, Ιερουσαλήμ: Yad Vashem.
- Henning M. (2006), "New Media", στο, MacDonald S. (επ.), *A companion to museum studies*, Οξφόρδη: Blackwell, σ. 302-318.
- Hogan M. (1996), "The Enola Gay controversy: history, memory and the politics of presentation", στο, Hogan M. (επ.), *Hiroshima in history & Memory*, Κέιμπριτζ: Cambridge University Press, σ. 200-232.
- Hooper-Grenhill et al. (2000), *Museums and Socials Inclusion, the GLLAM Report*, διαθέσιμο στο, <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/museums-and-social-inclusion-the-gllam-report/GLLAM%20Interior.pdf>, τελευταία πρόσβαση 01/06/2014.
- Hooper-Greenhill E. (2007), *Museums and education*, Λονδίνο & Ν. Υόρκη: Routledge.
- Hughes C. (1998), *Museum Theatre-Communicating with visitors through drama*, Πόρτμουθ: Heinemann.
- Imber S. (2005), "How we approach teaching the Shoah", στο, Caplan R. (επ.), *Our memory of the past and for the future*, Στρασβούργο: Council of Europe, σ. 40-58.
- Jennings S. (1992), "Introduction", στο, Jennings S. (επ.) *Dramatherapy theory and practice 2*, Λονδίνο & Ν. Υόρκη: Routledge, σ. 1-4.
- Linds W. (2006), "Metaxis-Dancing in the between", στο, Cohen-Cruz J./Schutzman M. (επ.), *A Boal companion*, Λονδίνο & Ν. Υορκη: Routledge, σ. 114-124.
- Macdonald S. (2003), *Museums, national, postnational and transnational identities*, *museum and society* 1, (1), σ. 1-16.
- Mazower M. (2010), *Τα Βαλκάνια*, Αθήνα: Πατάκης.
- Merriman N. (2004), "Introduction-Diversity and dissonance on public archaeology", στο, Merriman N. (επ.), *Public archaeology*, Λονδίνο & Ν. Υόρκη: Routledge, σ. 1-17.
- Moon A. (2010), "Ομάδες και εργασία σε ομάδες στις τάξεις του δημοτικού", στο, ΚΕΘΕΑ, *Δεξιότητες για παιδιά του δημοτικού-Το εγχειρίδιο*, Αθήνα: ΚΕΘΕΑ, σ.21-27.
- Nora P. (1989), "Between Memory and History: les lieux de mémoire", *Representations*, τ.26, (άνοιξη), σ.7-24.
- Sandell R. (2003), Social inclusion, the museum and the dynamics of social change, *Museum and society*, τ.1 (1), σ. 45-62.

- Shuh J.H. (1999), "Teaching yourself to teach with objects", στο, Hooper-Greenhill E. (επ.), *The educational role of the museum*, Λονδίνο & Ν. Υόρκη: Routledge, σ. 80-91.
- Smelser N. (2004), "Psychological and cultural trauma", στο, Alexander J. (επ.), *Cultural trauma and Collective identity*, Μπέρκλεϊ, Λονδίνο & Ν. Υόρκη: University of California Press., σ. 31-59.
- Sommers J. (2001), "Το Εκπαιδευτικό Δράμα-Τι ξέρουν οι δάσκαλοι και τί οι μαθητές", στο, *Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, διαθέσιμο στο, <http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Somers%20Gr.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Sztompka P. (2000), "Cultural trauma: the other face of social change", *European Journal of Social Theory*, τ.3(4), Λονδίνο: Sage Publications, σ. 449-466.
- *The Treaty of Sevres*, διαθέσιμο στο, <http://www.hri.org/docs/sevres/part1.html>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Touzenis K. (2012), "Free movement of persons in the European Union and Economic Community of West African States", Παρίσι: UNESCO.
- Todorov T. (1998), "Οι καταχρήσεις της μνήμης", στο, Βαρών Βασσάρ (επ.) *Εβραϊκή ιστορία και μνήμη*, Αθήνα: Πόλις, σ. 149-198.
- UNESCO, *Διακήρυξη αρχών για την ανοχή*, <https://www.unric.org/el/images/stories/2012/pdf/TOLERANCE.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Unicef (2001), *Διακρίσεις- Ρατσισμός- Ξενοφοβία, Γονείς-Εκπαιδευτικοί-Μαθητές, Αποτελέσματα της έρευνας*, διαθέσιμο στο, [http://www.unicef.gr/pdfs/KRES\\_UNICEF\\_rasism\\_xenophobia.pdf](http://www.unicef.gr/pdfs/KRES_UNICEF_rasism_xenophobia.pdf), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- Vergo P. (1999), "Επανεξέταση της Νέας μουσειολογίας", *Αρχαιολογία και Τέχνες*, τ. 70, σ. 50-52.
- Volkas A., "A facilitator's reflections on remembering Nanjing 2011", στο, *Generational Transmission of War Trauma and Approaches to Reconciliation and Restoration "Remembering Nanjing 2011"*, διαθέσιμο στο, [http://www.ritsumeihuman.com/cpsic/model3/en\\_365\\_380.pdf](http://www.ritsumeihuman.com/cpsic/model3/en_365_380.pdf), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014, σ. 349-364.
- Watson S. (2007), "Museums and their communities", στο, Watson S. (επ.), *Museums and their communities*, Λονδίνο & Ν. Υόρκη: Routledge σ. 1-24.



- <http://archives.icom.museum/definition.html> τελευταία πρόσβαση 01/06/2014.
- <http://cc.assets.ushmm.org.s3.amazonaws.com/resources/deconstructing-the-familiar-images.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://en.auschwitz.org/m/index.php?option=com\\_content&task=view&id=530&Itemid=31](http://en.auschwitz.org/m/index.php?option=com_content&task=view&id=530&Itemid=31), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://filiati.blogspot.com/2010/05/blog-post\\_20.html](http://filiati.blogspot.com/2010/05/blog-post_20.html), τελευταία πρόσβαση 01/06/2014.
- <http://forward.com/articles/133422/banned-textbook-offers-a-lesson-in-mideast-politic/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://history1900s.about.com/od/holocaust/a/ushmm.htm> τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.amth.gr/index.php/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%95%CE%BA%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%9F%CE%B9-%CE%95%CE%B2%CF%81%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%98%CE%B5%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B7.-%CE%91%CE%BD%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B1-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%87%CF%8E%CF%81%CE%BF.html>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.benaki.gr/index.asp?id=202010001&lang=gr&sid=1207>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://diapolis.auth.gr/index.php/e-y/2011-05-10-07-13-03/2011-05-10-09-40-30>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://ekloges.ypes.gr/v2012b/public/#{%22cls%22:%22main%22,%22params%22:}}> τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://hanane.me/blog/?p=619>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

- [http://www.ellisland.org/genealogy/ellis\\_island\\_visiting.asp](http://www.ellisland.org/genealogy/ellis_island_visiting.asp), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.genealogies.gr/pep/attiki/pepat/pages/maps/3/katanomi3.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/stockholm-declaration>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.holocaustremembrance.com/el/educate-teaching-guidelines-how-teach-about-holocaust-schools/%CF%80%CF%8E%CF%82-%CE%BD%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CF%84%CE%B5-%CF%84%CE%BF-%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%8D%CF%84%CF%89%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1> τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.holocaustremembrance.com/node/315>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.holocaustremembrance.com/node/319>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://museumvictoria.com.au/immigrationmuseum/discoverycentre/identity/about-the-exhibition/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://museumvictoria.com.au/immigrationmuseum/discoverycentre/talking-faiths/the-exhibition/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.ndimou.gr/el/cv/%CE%B4%CE%B5%CE%BD-%CE%BE%CE%B5%CF%87%CE%BD%CF%8E/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.neafiladelfeia.gr/files/1/ppied/photo2010/mouseio-adv.pdf>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.newsbomb.gr/prionokordela/ellada/story/253045/i-alvaniki-simaiaden-empodise-epistrofi-tis-niriagogoy-sto-nydri>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014
- <http://www.namuseum.gr/education/amea01-2-gr.html>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.twiceastranger.net/site/index>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.pier21.ca/share>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.twiceastranger.net/site/page/?page\\_id=3](http://www.twiceastranger.net/site/page/?page_id=3), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

- <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/refugee/>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines#people>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/why-teach-about-the-holocaust>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.ushmm.org/information/plan-a-visit>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://vispo.com/PRIME/leohn.htm>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.yadvashem.org/yv/en/education/learning\\_environments/remember\\_faces.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/learning_environments/remember_faces.asp), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/butterfly.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/butterfly.asp), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson\\_plans/uri\\_orlev.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/lesson_plans/uri_orlev.asp), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/learning\\_center.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/learning_center.asp), τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/visual\\_center.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/museum/visual_center.asp) τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.youtube.com/watch?v=eHpKfBb1bZs;>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.youtube.com/watch?v=JeOyt3gbqBA;>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.youtube.com/watch?v=CzoI-BdGuow:](http://www.youtube.com/watch?v=CzoI-BdGuow) τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.youtube.com/watch?v=YbNR5oMNp1s;>, τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.youtube.com/watch?v=1QyPGZsUmkc,](http://www.youtube.com/watch?v=1QyPGZsUmkc) τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- <http://www.youtube.com/watch?v=LF5A6zTcbXU> τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.
- [http://www.youtube.com/watch?v=x3BQzAaU3LY,](http://www.youtube.com/watch?v=x3BQzAaU3LY) τελευταία πρόσβαση: 01/06/2014.

▪ *Expulsion and exchange of populations: Turkey-Greece 1922-24* (2012), σκηνοθεσία: Μ. Πιου, διάρκεια: 87', χώρα προέλευσης: Ελλάδα, παραγωγή: Proteas & Proteus NY inc.

▪ *Δυο φορές ξένος* (2011), σκηνοθεσία: Α. Αποστολίδης & Γ. Αβέρωφ, διάρκεια: 52', χώρα προέλευσης: Ελλάδα, παραγωγή: Anemon Productions.

▪ Οι φωτογραφίες προέρχονται από το προσωπικό αρχείο της ερευνήτριας.



## Παράρτημα Α

### ΜΟΥΣΕΙΟ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ ΦΙΛΙΠΠΟΥ ΧΑΪΔΕΚΕΪΟΥ

- Πώς ζούσαν οι Μικρασιάτες στις παλιές και πως στα χωριά,  
Τι δουλειές έκαναν;  
Οι Μικρασιάτες στα χωριά ζούσαν πιο απομονωμένα από όσα ζούσαν οι Μικρασιάτες στην Πάλη.  
Οι γυναίκες στα χωριά εργαζόταν στην καλλιέργεια δέντρων ενώ στην Πάλη δουλεύανε σε κασαβόλαρα.  
Οι άντρες ασχολούνταν με το εμπόριο ή ναυτιλία και στη διακίνηση.
- Είχαν όλοι την ίδια οικονομική κατάσταση, από που το υπερβαίνει το φράγμα.  
Όχι γιατί οι γυναίκες που ήταν φτωχές φορούσαν φαρφάκια ρούχα όπως και οι άντρες ενώ οι πλούσιοι φορούσαν πιο εκλεκτά ρούχα.
- Πώς διακένταζαν οι άνθρωποι εκεί;  
Σε πανηγύρια ως τραγουδώντας χερύσανε ποντιακούς χορούς.
- Υπήρχαν ελληνικά σχολεία;  
Ναι, υπήρχαν.
- Πώς ήταν οργανωμένα τα σχολεία,  
τα κορίτσια σε παρθενόσχολεία και τα αγόρια σε εκπαιδευτήρια.  
Τα κορίτσια φορούσαν φαρφάκια, άσπρους γιακάδες, άσπρα καλσόν και φιδόχρους στα παλτιά.  
Τα αγόρια φορούσαν ριζέ μπλουζάκια και σκούρο παντελόνι.
- Τι μαθήματα έκαναν τα παιδιά;  
Ρωσικά, γένηρα με την αλφάβητο.

- Πώς ήταν τα ρούχα τους; Δες θυμίζουν κάτι;  
- Ρούχα με λωρίδες και εσκέλια

- Πώς ήταν τα είδη του επιτίου; Βλέπετε κάρμα που 'ε χρησιμοποίησαν  
πια;

Ασημένια παρόμοια με τα εθνεργα, ήταν χρυσά ~~ασημένια~~

Τα λυχνάρια, γραφάκι παλιού παλαιά ψηφιακά  
Περίερες και χαλκα τα οποία μοιάζουν με τα εθνεργα

ΜΟΥΣΕΙΟ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ ΦΙΛΙΟ ΧΑΪΔΕΜΕΝΟΥ

Έθνη, Μουσουλμάνοι, Τζέντι, Έθνη Σαβανίνα.

- Πώς ζούσαν οι Μικρασιώτες στις παλιές και πως στα χωριά, Τι δουλειές έκαναν;

Ζεις ώργου ζούσαν πλάσις γύω βρα καρία  
Φζωλιό: Έργων

- Είχαν όλοι την ίδια οικονομική κατάσταση; Από που το υπερβαίνετε;

Όχι. Κάποιοι έμεναν σε φτωχότερα.

- Πώς διασκεδάζαν οι άνθρωποι εκεί;

Καίνοσαι χορών  
Βρίπονας Θάλασσας  
Πίνουσαι

- Υπήρχαν ελληνικά σχολεία;  
Ναι

- Πώς ήταν οργανωμένα τα σχολεία;

Ξεχωριστά τα αγόρια από τις κορίτσια  
Μηδιστών ~~αδελφών~~ ευδακτύλων, Σκανον Ραβζική  
σε καρτιά και γραβαν την αλβα - Βίτα σε ύφασμα

- Τι μαθήματα έκαναν τα παιδιά;

Κανον Θρησκευτική Ελληνικά Αρχαϊκή οθωμανική  
Γαλλικά, Ουνοίβις, Ιστορία, Τζαφραβία, Φυσική, Οικ  
Οικονομ, Πραγματοδον, Καλλιγραφία, Λεγογραφία,  
Ερχοκίρα, Οδική, Συνομνηστική Στάβουλα



- Πώς ήταν τα ρούχα τους; Δες θυμίζουν κάτι;

Ήταν περποιημένα, και καλά. Ήταν φάρμακα και φανίτες. Θυμίζουν με ρούχα Μοϊσέω με παραδουαρί;

- Πώς ήταν τα είδη του επιτίου; Βλέπεται κάποια που 'ε χρησιμοποιούνται πια;

Τα μακάρια 'ε χρησιμοποιούνται. Είναι ζείβερα

και 'ε κοίταξαν ιδιότυπα με τα δικά 'ε

Δεν χρησιμοποιούμε το καμινέτο.

Αυτά που χρησιμοποιούνται είναι τα κουτόθια  
τα μασιθάρια της κουρτίνες και τα χαλιά

## Παράρτημα Β

Είμαι η πετσέτα που σήμερα βρίσκεται στην προθήκη του μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού στη Νέα Φιλαδέλφεια.

Η ιστορία μου ξεκινάει το 1900. Τότε η Λυγερή με πήρε μαζί με τα υπόλοιπα προικιά της. Για πολλά χρόνια ζούσα στο σπίτι της στη Σμύρνη. Η Λυγερή με χρησιμοποιούσε για να στεγνώσει τα μαλλιά της όταν λουζόταν. Μια μέρα άκουσα πολλές φωνές και φασαρία στο δρόμο έξω από το σπίτι. Ξαφνικά ο Ηρακλής, ο άντρας της Λυγερής, με τράβηξε από το ράφι που βρισκόμουν. Ήμοιαζε πανικόβλητος.

Έτσι με φέρθηκε στον παλιό μου και με πήρε στο κανάλι της Λυγερής που τρέχει δίπλα στον θη-  
\* σο μισοκίβι ως να δει τι συμβαίνει. Εξέ-  
μια στροφή την τραυματίσε, μαζί αφέσαε ζυγαρά,  
το καύσελά της, μετά ο Ηρακλής ούκεις την Λυγερή από  
το χέρ' και φέρον σο δίμωνι μαζί με άλλους  
ράφια το σώουσανούς της, μπήκαν σο βίβλια  
και μετά από λίγη ώρα με ούκω δύσκολια κατέβηκαν  
σση Ελλάδα και μπήκ σε μια κυκιά και αράχισαν της  
έκτου τους. Μετά από αρκετό καιρό η Λυγερή με έφερε  
από το κανάλι της και με αλούμνησε σε μια κυκιά  
της καθύστερ που είχαν φτιαξει η Λυγερή με τον άντρα της.  
Μετά από λίγο καιρό με αφέσαν σε ένα μεσοκί-  
ζσο σπίτι σε συνοικία οροσυρμένη μαζί με των άντρα  
της και μετά από αρκετό καιρό με έφερε σε  
μια κυρία που ζούσε στην Φιλαδέλφεια και δε-  
μενών.

Έτσι βρέθηκα στη σημερινή μου θέση στο μουσείο.

Είμαι η πετσέτα που σήμερα βρίσκεται στην προθήκη του μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού στη Νέα Φιλαδέλφεια.

Η ιστορία μου ξεκινάει το 1900. Τότε η Λυγερή με πήρε μαζί με τα υπόλοιπα προικιά της. Για πολλά χρόνια ζούσα στο σπίτι της στη Σμόρνη. Η Λυγερή με χρησιμοποιούσε για να στεγνώσει τα μαλλιά της όταν λουζόταν. Μια μέρα άκουσα πολλές φωνές και φασαρία στο δρόμο έξω από το σπίτι. Ξαφνικά ο Ηρακλής, ο άντρας της Λυγερής, με τράβηξε από το ράφι που βρισκόμουν. Έμοιαζε πανικόβλητος. Τότε η Λυγερή βρήκε αμέσως στο μαλλί μου, την πέτυχε ξυμάρια μια γραϊδά στο κεφάλι, τότε με πήρε και με κάλυψε στο κεφάλι της.

Αμέσως μέσα στους αιώνες οι άνθρωποι πήραν τα μο βήλα-νοικά τους αντικείμενα όπως η Λυγερή έμένα κάθε βράδυ βάζοντας ένα χαλί κάτω και με το υπόλοιπο βρετανόκουβαν. Η καρδιά μου ήταν φρικιά. Όλα πεινούσαν παιδιά και μεγάλα. Οι φτωχοί φορούσαν πολύ φθαρμένα ρούχα ενώ οι πλούσιοι φορούσαν κόκκινα καλικάκια εκείνοι είχαν σάβρι και τους χαλιά εκκλησίας και καλικάκια γαλάζια είδη βελούκου. Ήταν πολύ καθαρό και καθαρό με τα πόδια εκτός από τους ηλικιωμένους που καθίζωναν με παλιές αμάξες και μέσα καθίζωναν όλα με τα πόδια. Ο Λυγερής είχε κουράσει πολύ είχε πρόλαξει γιατί έβλεπε μεγάλους και παιδιά να πιθύνουν.

Μέχρι που η Οικογένεια Κούρη και ενώ φώναζε στην Ελλάδα. Μετά μας σάρησαν στην Νέα Φιλαδέλφεια όπου εκεί οι άντρες άρχισαν να χέκουν κατοικίες μέχρι που η Λυγερή με έβγαζε και με έπληνε.

Μόλις χτίστηκαν οι κατοικίες οι γυναίκες άρχισαν να τα καθαρίζουν, να τους βάζουν έπιπλα και να παίρνουν μαζί από το παντοπωλείο η ψωμί και κλασικά ωφία του άρεσαν. Οι γυναίκες που ήσαν φτωχότες κόκκινα έμειναν στο σπίτι κόκκινα έβγαζε μέχρι που η Λυγερή και η Οικογένεια της αποφάσισαν να με σπρίσουν στη Φιλία Καϊδεμένου.

Έτσι βρέθηκα στη σημερινή μου θέση στο μουσείο.

Είμαι η πετσέτα που σήμερα βρίσκεται στην προθήκη του μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού στη Νέα Φιλαδέλφεια.

Η ιστορία μου ξεκινάει το 1900. Τότε η Λυγερή με πήρε μαζί με τα υπόλοιπα προικιά της. Για πολλά χρόνια ζούσα στο σπίτι της στη Σμύρνη. Η Λυγερή με χρησιμοποιούσε για να στεγνώσει τα μαλλιά της όταν λουζόταν. Μια μέρα άκουσα πολλές φωνές και φασαρία στο δρόμο έξω από το σπίτι. Ξαφνικά ο Ηρακλής, ο άντρας της Λυγερής, με τράβηξε από το ράφι που βρισκόμουν. Έμοιαζε πανικόβλητος.

Τελικά με τράβηξε από το ράφι γιατί η Λυγερή όταν βγήκε έξω στο μπαλκόνι της έπλεε μια βέρα στο κοντέρο και ο Ηρακλής με πήρε και με έφερε στο κοντέρο της. Ταξίδεψαμε μαζί με το καράβι για να φτάσουμε στην Ελλάδα. Μόλις φτάσαμε στην Ελλάδα, φιάσανε κάρσα βήματα και ένα από αυτό το πήραμε και ζούσαμε πάντα μαζί. Μον χροσσε αλλά μου ελέιπε το βήμα στην Μικρά Ασία. Όμως ήταν λίγω βάρστα στο κοντέρο της χιαστί. Είμνα πάντα αλλά την προβάτινε αυτό. ήταν καλά. Όμως μια μέρα η Φιλίω Κατσεμένη και αυτή είχε φήσει στην Μικρά Ασία. Η Φιλίω Κατσεμένη εφτιαξε μια μέρα ένα μικρό μονέιο για να έχει ένα αναμνηστικό από την Ελλάδα που άφούταν Μικρασιατικό Μονέιο Ελληνιστών στη Νέα Φιλαδέλφεια. Έκλιπαρα μπιφίρχαν και υπάρχουν ησάα πράματα από την Μικρά Ασία. Μόλις έφυγε καλά η Λυγερή, η Φιλίω Κατσεμένη με εφίεινε ποδν καλά και εφίνα μια πανεμοφιρη πετσίτα και η Φιλίω Κατσεμένη με πήρε.

Έτσι βρέθηκα στη σημερινή μου θέση στο μουσείο.

Είμαι η πετσέτα που σήμερα βρίσκεται στην προθήκη του μουσείου Μικρασιατικού Ελληνισμού στη Νέα Φιλαδέλφεια.

Η ιστορία μου ξεκινάει το 1900. Τότε η Λυγερή με πήρε μαζί με τα υπόλοιπα προικιά της. Για πολλά χρόνια ζούσα στο σπίτι της στη Σμύρνη. Η Λυγερή με χρησιμοποιούσε για να στεγνώσει τα μαλλιά της όταν λουζόταν. Μια μέρα άκουσα πολλές φωνές και φασαρία στο δρόμο έξω από το σπίτι. Σαφηνικά ο Ηρακλής, ο άντρας της Λυγερής, με τράβηξε από το ράφι που βρισκόμουν. Εμοιαζε πανικόβλητος.

~~ΗΘΕΛΕ να με σώσει αλλά τελικά με ούταζε  
σου καναπέ και έζηρες πανικόβλητος. Η  
Λυγερή βγήκε έξω στο μπαλκόνι της να  
δεν την βινόταν και ζάγνηκα της ήρας μια  
σφαιρα και την χτυπάσε στο μέτωπο,  
Μία κή χρήσα με έσωσε και με πήρε με δύναμη  
και με έβαλε στο κισσό της για να σταματήσει  
το έμα που είχε αλλά ευτυχώς η Λυγερή  
δεν πέθανε έζησε. Εκείνη με έδωσε χιρόστα,  
κεφαλή της και φήγαμε από την χώρα μας μαζί  
με άλλους τους άλλους πρόσφυγες και την η κοπέλια  
μας και πήγαμε κάπου στην που ούτε εγώ ξέρω.  
Η Λυγερή δεν χωριθίκε που άφισε το σπίτι  
της και την παρτίδα της. Όταν τους ακούσα  
να λένε ότι θα πάμε στην Ελλάδα με  
πλοίο και σενα χωριθίκα αλλά και χαρικά  
σε να χωριθίκα γιατί θα γέβαμε από το  
σπίτι μας και από την παρτίδα της και  
χαρικά για ζι πρόση μου κορά θα ανεβώ στο  
πλοίο και θα πάω στην Ελλάδα. Η Λυγερή με  
έβαλε και με έδωσε καλά κατσαρόλες  
και κούφια τα έφυγα που είναι όμως η  
Λυγερή μετά από πάρα πολύ κέρα η Λυγερή  
πέθανε και έτσι με βρήκαν στα γένη  
της Λυγερής και αποκαμήθηκα. Όταν άνοιξα~~

τα κάστα με ήχαν βάλει μέσα σε μια  
Ετσι βρέθηκα στη σημερινή μου θέση στο μουσείο.

προθήκη της  
που είναι και μου  
αδανείσαν ότι είσαι μέσα  
σε ένα μουσείο φιλοφρονούν

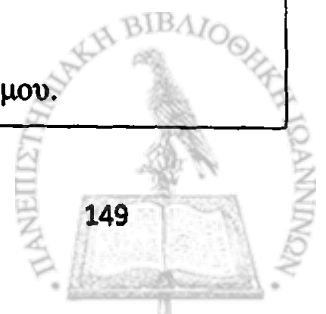
Αυτο το μουσείο το είχα  
φτιάξει η φίλιό χαρτί μου  
ου



## Παράρτημα Γ

### Τα διλήμματα που δόθηκαν κατά τη διάρκεια του Διάδρομου της συνείδησης

<p>Στη χώρα μου υπάρχει δικτατορία. Συμμετέχω σε μια παράνομη οργάνωση για να ξαναφέρουμε τη δημοκρατία. Η αστυνομία με ψάχνει για να με συλλάβει.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Στη χώρα μου υπάρχει δικτατορία. Συμμετέχω σε μια παράνομη οργάνωση για να ξαναφέρουμε τη δημοκρατία. Η αστυνομία με ψάχνει για να με συλλάβει.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Ήρθα σε αυτή τη χώρα για να βρω δουλειά γιατί η χώρα μου είναι πολύ φτωχή. Ψάχνω δύο μήνες τώρα, αλλά δεν έχω βρει τίποτα.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Ήρθα σε αυτή τη χώρα για να βρω δουλειά γιατί η χώρα μου είναι πολύ φτωχή. Ψάχνω δύο μήνες τώρα, αλλά δεν έχω βρει τίποτα.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Στο χωριό μου δεν υπάρχει νερό. Πρέπει να περπατάω κάθε μέρα 1 ώρα για να κουβαλήσω νερό από το ποτάμι.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Στο χωριό μου δεν υπάρχει νερό. Πρέπει να περπατάω κάθε μέρα 1 ώρα για να κουβαλήσω νερό από το ποτάμι.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Είμαι μητέρα και ζω σε μια μεγάλη πόλη. Θέλω τα παιδιά μου να μεγαλώσουν στο χωριό, αλλά η δουλειά μου είναι στην πόλη.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Είμαι μητέρα και ζω σε μια μεγάλη πόλη. Θέλω τα παιδιά μου να μεγαλώσουν στο χωριό, αλλά η δουλειά μου είναι στην πόλη.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Έφυγα από την πατρίδα μου για να βρω καλύτερη δουλειά. Όμως πίσω στην πατρίδα είναι η οικογένειά μου.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Έφυγα από την πατρίδα μου για να βρω καλύτερη δουλειά. Όμως πίσω στην πατρίδα είναι η οικογένειά μου.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>



<p>Στη χώρα μου γίνεται πόλεμος και φοβάμαι. Λένε ότι σε λίγο καιρό θα ξαναγίνει ειρήνη, όμως εγώ δεν είμαι βέβαιη.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Στη χώρα μου γίνεται πόλεμος και φοβάμαι. Λένε ότι σε λίγο καιρό θα ξαναγίνει ειρήνη, όμως εγώ δεν είμαι βέβαιη.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Είμαι Εβραίος. Στη χώρα μου κάποιοι μισούν τους Εβραίους και θέλουν να τους διώξουν. Εδώ όμως είναι η οικογένειά μου, οι φίλοι μου, η δουλειά μου.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Είμαι Εβραίος. Στη χώρα μου κάποιοι μισούν τους Εβραίους και θέλουν να τους διώξουν. Εδώ όμως είναι η οικογένειά μου, οι φίλοι μου, η δουλειά μου.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Είμαι φοιτήτρια. Θέλω να συνεχίσω τις σπουδές μου ώστε να γίνω καλή στη δουλειά μου. Τα καλύτερα πανεπιστήμια του κόσμου είναι στο εξωτερικό, όμως δυσκολεύομαι να ζήσω μακριά απ' την οικογένειά μου.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Είμαι φοιτήτρια. Θέλω να συνεχίσω τις σπουδές μου ώστε να γίνω καλή στη δουλειά μου. Τα καλύτερα πανεπιστήμια του κόσμου είναι στο εξωτερικό, όμως δυσκολεύομαι να ζήσω μακριά απ' την οικογένειά μου.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Στη χώρα μου υπάρχουν ταραχές. Ίσως γίνει πόλεμος. Θέλω να φύγω αλλά φοβάμαι να ζήσω μόνος μου σε μια ξένη χώρα.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Στη χώρα μου υπάρχουν ταραχές. Ίσως γίνει πόλεμος. Θέλω να φύγω αλλά φοβάμαι να ζήσω μόνος μου σε μια ξένη χώρα.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>
<p>Είμαι αγρότης και καλλιεργώ το μικρό μου χωράφι για να ζήσω. Είμαι πολύ φτωχός. Σκέφτηκα να ψάξω για δουλειά σε άλλο μέρος.</p> <p>Πείσε με να μείνω στον τόπο μου.</p>	<p>Είμαι αγρότης και καλλιεργώ το μικρό μου χωράφι για να ζήσω. Είμαι πολύ φτωχός. Σκέφτηκα να ψάξω για δουλειά σε άλλο μέρος.</p> <p>Πείσε με να φύγω από τον τόπο μου.</p>

Είμαι αγρότης και καλλιεργώ το μικρό μου χω-  
ράκι για να ζήσω. Είμαι πολύ φτωχός. Χρειάζεται  
να ψάξω για δουλειά σε άλλο μέρος.

Πείβε με να μείνω στον τόπο μου.  
Αν μίνεις σου θα έχεις την οικογένειά  
σου και το σπίτι σου. Το σπίτι που  
έχεις ζήσει για πάντα. Ένω αν φύγεις  
δεν θα έχεις κανέναν φίλο εκεί πέρα  
που θα πος και θα έχεις και το  
χωράκι σου

· Ηρθα-βε αυτή τη χώρα για να βρω δουλειά,  
γιατί η χώρα μου είναι πολύ φτωχή. Ψάχνω  
δύο μήνες τώρα, αλλά δεν έχω βρει τίποτα.

Πείβε με να φύγω από τον τόπο μου.

Εκεί υπάρχει εξαίσιμη εργασία με αποζη-  
τήματα να είσαι φτωχός, να χάσεις το σπίτι σου  
και να μείνεις στο δρόμο.

