

Από την αποσιώπηση στη βιωματική κατανόηση του παρελθόντος: μελέτη και διαχείριση του ιστορικού τραύματος στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Ασημίνα Ανδρίκου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτωρ ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
mandrikou20@gmail.com

Εισαγωγή

Αναντίρρητα, η ιστορική μνήμη και η συλλογική διαχείριση επίμαχων και τραυματικών γεγονότων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης των πολιτών. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο όχι απλά στη μεταβίβαση γνώσεων αλλά κυρίως στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Στο πλαίσιο αυτό και με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα Μνήμης για τα Θύματα του Ολοκαυτώματος σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-2024 ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα¹ τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών σε τρεις (3) διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού (Γ', Ε' και ΣΤ'), το οποίο ανέδειξε πλήθος παιδαγωγικών, γνωστικών και συναισθηματικών προκλήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με βασικό σκοπό την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών και τη σύνδεση του

¹ Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αποτέλεσε έναυσμα προβληματισμού για την παρούσα δημοσίευση παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σε Συνθήκες Κρίσης και Μετάβασης στον 21ο αιώνα», που διεξήχθη στις 12-13 Απριλίου 2024 στη Φλώρινα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Εισηγητές/τριες ήταν οι Ασημίνα Ανδρίκου, Μαρία Ζευγίτη και Χαράλαμπος Ματσακλίδης, οι οποίοι/ες σχεδίασαν και υλοποίησαν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τάξεις τους.

παρελθόντος με σύγχρονα φαινόμενα στοχοποίησης και ρατσισμού, αξιοποίησε πληθώρα ιστορικών τεκμηρίων (κειμένων, εικόνων, ταινιών, προσωπικών μαρτυριών), τα οποία οι μαθητές/τριες μελέτησαν μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Η εμπειρία αυτή φώτισε τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητες που παρουσιάζει η προσέγγιση ενός τόσο σύνθετου και τραυματικού ιστορικού γεγονότος σε μαθητές/τριες διαφόρων τάξεων του Δημοτικού. Η εφαρμογή του, λοιπόν, κατέδειξε ότι, παρότι οι μαθητές/τριες των μικρών τάξεων αντιμετώπισαν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών, όπως η ιστορική αιτιότητα και η χρονική αλληλουχία, ανέπτυξαν ισχυρό ενδιαφέρον και συναισθηματική εμπλοκή, ενισχύοντας τον προβληματισμό για το πώς μπορούν να διδαχθούν τραυματικά ιστορικά γεγονότα σε τόσο ευαίσθητες ηλικίες χωρίς να προκαλείται ψυχική φόρτιση ή γνωστική σύγχυση, αλλά και χωρίς να αποκλείεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και πολιτειότητας.

Η εμπειρική αυτή αφετηρία καθιστά σαφές ότι η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος — και γενικότερα των επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων — πρέπει να επαναπροσδιοριστεί μέσα από παιδαγωγικά ευαίσθητες και επιστημονικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις, ιδίως στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρούσα δημοσίευση επιχειρεί να συμβάλει σε αυτόν το διάλογο, εστιάζοντας στις προκλήσεις, τα διδακτικά εργαλεία και τις θεωρητικές συνδέσεις που απαιτούνται για μια αποτελεσματική και υπεύνη διαχείριση του τραύματος στην ιστορική εκπαίδευση των μικρών παιδιών τόσο σε θεωρητικό πλαίσιο όσο και σε πρακτικό επίπεδο με τη συνοπτική παρουσίαση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα «Το Ολοκαύτωμα μέσα από τα μάτια των παιδιών».

Το «ιστορικό τραύμα» στη σύγχρονη ιστοριογραφία και εκπαίδευση

Από τα τέλη του 20ού αιώνα παρατηρείται μια έντονη στροφή της ιστοριογραφικής και κοινωνιολογικής έρευνας προς τις προφορικές μαρτυρίες των επιζώντων/ουσών μεγάλων τραγικών γεγονότων, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το Ολοκαύτωμα (Μαυροσκούφης 2015). Η στροφή αυτή σηματοδοτεί την έναρξη ενός ευρύτερου προβληματισμού γύρω από τις έννοιες της μνήμης, της λήθης και της απώθησης, φαινόμενα που χαρακτήρισαν τη συλλογική στάση των κοινωνιών κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες (Assmann 2010, Λεμονίδου 2016, Ricoeur 2004). Κατά συνέπεια, η μελέτη του Ολοκαυτώματος υπήρξε το εφαλτήριο για την επιστημονική ανάδειξη και άλλων ιστορικών τραυμάτων, όπως γενοκτονίες, εθνοκαθάρσεις,

αποικιοκρατικές βαρβαρότητες, εμφύλιοι πόλεμοι και εξορίες, συλλογικές, δηλαδή, εμπειρίες βίας, απώλειας και μαζικής καταστροφής που μεταβιβάζονται διαγενεακά (Caruth 1996, LaCapra 2001) και για δεκαετίες αποσιωπούνταν από τα εθνικά κράτη, καθώς θεωρούνταν απειλή για την κοινωνική συνοχή και τη σταθερότητα της εθνικής ταυτότητας (Trouillot 1995, Todorov 1999). Η απόκρυψη αυτών των βιωμάτων υποδήλωνε μια στρατηγική διατήρησης της «μονοσήμαντης» εθνικής αφήγησης, αποφεύγοντας την ανάδυση αντικρουόμενων ή διαιρεμένων μνημών (conflicting/divided memories) που θα μπορούσαν να αποσταθεροποιήσουν τη δημόσια σφαίρα (Κόκκινος & Γατσωτής 2015). Όσο, όμως, οι επίμαχες τραυματικές εμπειρίες δεν εξιστορούνται, αλλά αντίθετα αποσιωπούνται, αποκτούν μεγαλύτερη επίδραση στις επόμενες γενιές με τη μορφή φαντασιώσεων, φόβων και ονείρων (Άσερ 2007). Σύμφωνα με τον Jeffrey Alexander (2012, 2), *«ένα τραύμα γίνεται συλλογικό όταν θεωρηθεί ότι απειλεί την κοινωνική ταυτότητα»*, καθώς στη βάση των συλλογικών τραυμάτων βρίσκονται οι ατομικές εμπειρίες ανθρώπων που έχουν υποφέρει με ακραίο τρόπο και μετατρέπονται σε συλλογικές, επειδή αφορούν τον πυρήνα της συλλογικής ταυτότητας παρά της ατομικής.

Ως εκ τούτου, στο επίκεντρο αυτής της επιστημονικής και πολιτισμικής ανασύνταξης βρίσκεται η έννοια του «ιστορικού τραύματος», το οποίο διακρίνεται από τον ψυχολογικό όρο της μετατραυματικής διαταραχής (PTSD), καθώς αφορά τη συλλογική διάσταση της τραυματικής εμπειρίας και τη διαγενεακή της μετάδοση. Ο Dominick LaCapra (2001, 41) ορίζει το τραύμα ως μια *«διαταρακτική εμπειρία που θρυμματίζει την προσωπική ταυτότητα και δημιουργεί υπαρξιακά χάσματα»*, επιτρέποντας στο παρελθόν να εισβάλλει στο παρόν με τρόπους απροσδόκητους και ανεπεξέργαστους. Άλλωστε, το ιστορικό τραύμα δεν βιώνεται μόνο από όσους/ες ήταν παρόντες/ούσες, αλλά εγγράφεται και μεταφέρεται στις επόμενες γενιές, μετατρέποντας τη μνήμη σε βασικό πεδίο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser & Sztompka 2004). Στο πλαίσιο αυτό, η τραυματική μνήμη δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό βίωμα, αλλά συγκροτείται εντός κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών πλαισίων (Σαλβάνου 2021). Η θεωρία της συλλογικής μνήμης, όπως διαμορφώθηκε από τον Maurice Halbwachs (1992), αλλά και η μετέπειτα έννοια των κοινοτήτων μνήμης (memory communities) υπογραμμίζουν ότι κάθε κοινωνική ομάδα διαμορφώνει και αναπαράγει συγκεκριμένες εκδοχές του παρελθόντος, συχνά χωρίς άμεση βιωματική επαφή με αυτό. Έτσι, η συλλογική μνήμη δεν αποτελεί το άθροισμα ούτε τον μέσο όρο της μνήμης των μελών μιας κοινότητας, αλλά ένα νέο αφήγημα από τη δυναμική σύνθεσή τους και αφορά ένα παρελθόν που υπήρξε και δεν υπάρχει πια. Με άλλα λόγια, είναι το παρόν του παρελθόντος του οποίου τα άτομα και οι κοινωνίες

διατηρούν στη μνήμη (Μαντόγλου 2010). Αυτή η κληρονομημένη μνήμη (inherited memory) συχνά φέρει το βάρος ενός «τραύματος από δεύτερο χέρι» (second-hand trauma), το οποίο λειτουργεί ταυτόχρονα ως εργαλείο ταυτότητας και προειδοποίησης (Hirschberger 2018, Levy & Sznaider 2006).

Με την είσοδο στον 21ο αιώνα παρατηρείται μια «έκρηξη μνήμης» (memory boom), όπως τη χαρακτηρίζουν οι ιστορικοί (Huysseu 2003), η οποία συνοδεύεται από την ενίσχυση της Δημόσιας Ιστορίας και τη μελέτη των υποκειμενικών εμπειριών ομάδων που είχαν ως τότε αποκλειστεί από τη λόγια ιστοριογραφία – γυναίκες, παιδιά, μειονότητες, πρόσφυγες (Λεμονίδου 2016). Η εστίαση πλέον δεν είναι μόνο στο γεγονός καθαυτό αλλά στο βίωμα και την αναπαράστασή του: στις αφηγήσεις, τις σιωπές, τα συναισθήματα και τις μορφές μετάδοσης της μνήμης. Παράλληλα, η διάδοση αυτής της νέας ιστορικής ευαισθησίας ενισχύθηκε από τη ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων και της οπτικοακουστικής κουλτούρας, που μετέτρεψαν το τραυματικό παρελθόν σε εύκολα προσβάσιμο και συχνά συναισθηματικά φορτισμένο υλικό: ντοκιμαντέρ, ταινίες, μουσειακές εκθέσεις, λογοτεχνικά έργα και ιστορικά μυθιστορήματα αναπαριστούν το παρελθόν με έντονη συγκινησιακή φόρτιση (Κόκκινος 2008), συχνά, όμως, με κίνδυνο επιφανειακής πρόσληψης ή ακόμη και «εμπορευματοποίησης του τραύματος» (Sontag 2003). Το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον, λοιπόν, για τη Δημόσια Ιστορία έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «βιομηχανίας της μνήμης», που παράγει και καταναλώνει μαζικά ιστορικά προϊόντα (πολιτισμικά προγράμματα), τα οποία συμβάλλουν στη διατήρηση της μνήμης και στη νοηματοδότηση του ιστορικού χρόνου, συνδέοντας το παρόν με επιλεγμένες όψεις του παρελθόντος (Moller 2012). Η νέα αυτή κατάσταση ώθησε, όπως ήταν φυσικό, την ιστορική έρευνα στην μελέτη των συναισθημάτων (history of emotions), προσπαθώντας να ανασυνθέσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι –τόσο οι πρωταγωνιστές όσο και οι μάρτυρες των γεγονότων– ένωσαν και βίωσαν την εποχή τους. Αυτή η στροφή δεν στοχεύει στην ψυχολογικοποίηση της Ιστορίας αλλά στη συναισθηματική νοηματοδότηση του ιστορικού παρελθόντος ως μέρος της κατανόησης του παρόντος (Reddy 2001).

Εντοπίζεται, λοιπόν, ένα πλέγμα σχέσεων που λειτουργεί αυτόνομα και συχνά ανταγωνιστικά με την ακαδημαϊκή Ιστορία, πάνω στο οποίο διαμορφώνονται αντιλήψεις μέσα από τις πολλαπλές διαφορετικές αναγνώσεις του παρελθόντος αλλά και στάσεις για ζητήματα του παρόντος (Ανδρικού 2024). Αυτές οι δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας και η διαχείρισή τους έχουν λάβει αθέατες αλλά σημαντικές διαστάσεις για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, αφού διαμορφώνουν το μήνυμα που θα περάσει στο κοινό, την ιδεολογική του φόρτιση και

τις πιθανές αποσιωπήσεις σε ορισμένα θέματα ή όψεις (Φαρδή 2020). Η εξοικείωση αυτή των παιδιών ήδη από την προσχολική τους ηλικία με γεγονότα του παρελθόντος εκτός των σχολικών αιθουσών και οι προδιαμορφωμένες αντιλήψεις τους για το παρελθόν, οι οποίες πολλές φορές μένουν ανέπαφες από την ιστορική εκπαίδευση, ειδικά όταν αυτές αφορούν οικεία κεφάλαια του παρελθόντος, τα οποία το σχολείο παρουσιάζει επιφανειακά² ή αποσιωπά εντελώς (Σαλβάνου 2021), καθιστούν την παιδαγωγική επεξεργασία δύσκολων και τραυματικών θεμάτων αναγκαία και επιτακτική. Η ιστορική εκπαίδευση καλείται να αναγνωρίσει, να μελετήσει και να μεταδώσει το τραυματικό παρελθόν με κριτικό, ευαίσθητο και συμπεριληπτικό τρόπο, ώστε να μη διακονεί τη σιωπή ή το διχασμό αλλά να καλλιεργεί τη δημοκρατική συνείδηση και ενσυναίσθηση στους μαθητές και τις μαθήτριες (Μαυροσκούφης 2010).

Διδασκαλία της Ιστορίας και «ιστορικό τραύμα»: προκλήσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Αν και ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας οφείλει να είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και η ενίσχυση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών/τριών (Κασβίκης 2020), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αναπαράγει μια εθνοκεντρική εκδοχή της Ιστορίας (Χριστόπουλος 2017). Η εκδοχή αυτή βασίζεται σε μοναδικά για κάθε τάξη και κρατικά εγκεκριμένα εγχειρίδια, τα οποία προωθούν ένα ηρωικό και μονοδιάστατο αφήγημα του έθνους, παραλείποντας ή αποσιωπώντας τραυματικά και αμφιλεγόμενα ιστορικά γεγονότα που θα μπορούσαν να θέσουν υπό αμφισβήτηση τη συλλογική εθνική αφήγηση (Μαυροσκούφης 2008, Ρεπούση 2004, Trouillot 1995).

Ωστόσο, η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές/τριες για την Ιστορία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην οικοδόμηση της ιστορικής τους συνείδησης και, κατ' επέκταση, στη συγκρότηση της κοινωνικής και ιδεολογικής τους ταυτότητας (Assmann 2010, Carretero, Berger & Grever 2017, Παληκίδης 2019). Έρευνες παρουσιάζουν το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την Ιστορία (Μαυροσκούφης 2008), την αποδοχή εκ μέρους τους της σχολικής Ιστορίας ως την απόλυτη αλήθεια χωρίς να

² Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος που αποτυπώνεται το Ολοκαύτωμα στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια. Βλ. Μασκαλίδης, Χ., Ανδρικού, Α., Σηπάκης, Γ. & Ντόντης, Δ., (2024), «Εισαγωγή του τραύματος στη σχολική πραγματικότητα: Το παράδειγμα του Ολοκαυτώματος», *Education Sciences* 3: 104.

αντλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος & Γατσωτής 2007) και ταυτόχρονα τονίζουν την άγνοια των ιστορικών πληροφοριών που αποκλίνουν σημαντικά από τον βίοκοσμο των μαθητών/τριών αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο επικριτική στάση απέναντι σε πηγές για επίμαχα ζητήματα που αμφισβητούν εδραιωμένες απόψεις και αντιλήψεις τους (Κόκκινος 2020). Η ανάγκη, λοιπόν, απομάκρυνσης από την παλαιού τύπου γεγονοτολογική, εγκυκλοπαιδική και εθνοκεντρική προσέγγιση της Ιστορίας καθίσταται επιτακτική (Ρεπούση 2004). Η σύγχρονη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οφείλει να ευθυγραμμιστεί με τις θεωρίες της κριτικής και βιωματικής μάθησης, ενσωματώνοντας στρατηγικές που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης, μεταξύ της σχολικής τάξης και της Δημόσιας Ιστορίας (Alexander et al. 2004, Ανδρίκου 2022^α, Sontag 2003, Wineburg 2001). Ειδικά όταν το διδακτικό αντικείμενο περιλαμβάνει τραυματικά ή επίμαχα ιστορικά γεγονότα, η αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης, προσανατολισμένες στη βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής εμπειρίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Halbwachs 1992, Levy & Sznajder 2006, Reddy 2001).

Η επιστημονική βιβλιογραφία εντοπίζει τρεις βασικούς τρόπους για τη διαχείριση της τραυματικής ή επίμαχης ιστορίας (contested or difficult history): (α) η *αποσιώπηση*, συχνά με το επιχείρημα της αποφυγής συναισθηματικής φόρτισης ή κοινωνικών εντάσεων, (β) η *ουδετεροποίηση*, μέσω ηθικοπλαστικών προσεγγίσεων και (γ) η *ουσιαστική ενασχόληση* με τα γεγονότα μέσω βιωματικών και κριτικών παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν την ενσυναίσθηση, την πολυπρισματική ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόηση (Barton & Levstik 2004, Caruth 1996, Μαυροσκούφης 2008, Rösen 2004). Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι μόνο ο τρίτος τρόπος – η ουσιαστική και ενεργητική διαπραγμάτευση τραυματικών και επίμαχων ιστορικών ζητημάτων – μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μύηση των μαθητών/τριών και μελλοντικών πολιτών στις αξίες του δημοκρατικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στόχοι που αναδεικνύονται ως πυρηνικοί στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας (Κόκκινος & Γατσωτής 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναντιστοιχία ανάμεσα στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια αφ' ενός, και την αδιαμφισβήτητη ανάγκη για ουσιαστική διδασκαλία των τραυματικών ιστορικών γεγονότων αφ' ετέρου, καθίσταται σαφές ότι η ευθύνη και η πρωτοβουλία μετατοπίζονται στον/την ίδιο/α τον/ην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α οφείλει να εντοπίσει και να οργανώσει το υλικό του/ης, προσαρμόζοντάς το στο επίπεδο των μαθητών/τριών και διεγείροντας

ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους. Ως προς το επίπεδο των μαθητών/τριών είναι σημαντικό να αναφερθεί στο παρόν σημείο πως μπορεί το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ξεκινά επισήμως στη Γ΄ Δημοτικού, καθώς στις Α΄ και Β΄ τάξεις δεν υπάρχει αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με την επωνυμία «Ιστορία», ωστόσο, το στοιχείο της ιστορικότητας εμπλέκεται με έμμεσο τρόπο σε άλλα μαθήματα, όπως η Γλώσσα, τα Εικαστικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Θεατρική Αγωγή. Αν και για πολλές δεκαετίες η κυριαρχία της θεωρίας του Piaget και του Inhelder (1969) για τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης λειτούργησε περιοριστικά για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μικρές ηλικίες, αφού υποστήριζε ότι τα παιδιά πριν από το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων δεν μπορούν να χειριστούν αφηρημένες έννοιες, όπως η ιστορική αιτιότητα ή ο χρόνος, πιο πρόσφατες έρευνες αμφισβήτησαν αυτή τη θέση με τους Barton και Levstik (2004) να υποστηρίζουν ότι ακόμα και μικρά παιδιά έχουν δυνατότητες ιστορικής ερμηνείας, υπό την προϋπόθεση ότι οι εμπειρίες που τους προσφέρονται είναι αφηγηματικές, βιωματικές και σχετικές με την καθημερινή τους ζωή, και τον Wineburg (2001) να επισημαίνει πως η πρώιμη επαφή με ιστορικά αφηγήματα, ακόμη και αν η εννοιολογική ωρίμανση έρθει αργότερα, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας κατανόησης διαφορετικών οπτικών. Με άλλα λόγια, η Ιστορία μπορεί και πρέπει να εισάγεται σταδιακά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όχι ως σύνολο ιστορικών γεγονότων και δύσκολων εννοιών, αλλά ως παιδαγωγική εμπειρία, αφού τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν βασικές ηθικές και συναισθηματικές διαστάσεις της Ιστορίας, αν το περιεχόμενο τους παρουσιαστεί με κατάλληλα μέσα. Αξιοποιώντας, λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής σκέψης κατά την πρώιμη σχολική ηλικία (6-8 ετών), όπως την αισθησιοκινητική μάθηση μέσω εικόνας και εμπειρίας, τη συμβολική αναπαράσταση, την ανάγκη για συναισθηματική ασφάλεια και σταδιακή εξοικείωση με αφηρημένες έννοιες (Bruner 1997) και την αυτοαναφορικότητα, δηλαδή τη σύνδεση της γνώσης με την προσωπική εμπειρία (Fosnot 2005), καθίσταται προφανές ότι η διδακτική προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων γενικά και κυρίως στις μικρές ηλικίες δεν μπορεί να είναι άμεση ή απλουστευτική. Αντίθετα, απαιτεί προσεκτικά σχεδιασμένα παιδαγωγικά πλαίσια που θα εναρμονίζονται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Η εκπαιδευτική διαχείριση αυτών των θεμάτων απαιτεί ευαίσθητη παιδαγωγική προσέγγιση που αποφεύγει τη βίαιη έκθεση και την αναπαραγωγή στερεοτύπων ή εθνικιστικών αφηγήσεων. Άλλωστε, τα συγκινησιακά φορτισμένα περιεχόμενα είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζονται με προσεκτική συναισθηματική διαχείριση και με σεβασμό στις διαφορετικές προσωπικές και πολιτισμικές αντιδράσεις των

μαθητών/τριών (Μαυροσκούφης 2008), ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την πολυπρισματική προσέγγιση και τον δημοκρατικό διάλογο ήδη από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι πιο σύγχρονες και διεθνώς αποδεκτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μελέτη και διαχείριση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων (Πίνακας 1) είναι:

- Η *βιωματική προσέγγιση* (Experiential/Embodied History), η οποία επικεντρώνεται στη συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσω δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν το σώμα, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις τους με στόχο την ενσώματη κατανόηση (embodied understanding) και όχι την απομνημόνευση (Jensen 2005, Χατζηχρήστου 2011). Έτσι, αντί να μαθαίνουν ιστορικά γεγονότα και πληροφορίες παθητικά, τα παιδιά «ζουν» το παρελθόν μέσα από ιστορίες, λογοτεχνικά έργα, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια μνήμης, δημιουργική γραφή, μουσειοσκευές ή εικαστικές δραστηριότητες. Μια προσέγγιση ιδιαίτερα αποτελεσματική και για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού (Α΄ και Β΄ τάξη), καθώς εναρμονίζεται με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών.
- Η *κριτική προσέγγιση* (Critical Historical Thinking), η οποία δίνει έμφαση στην πολλαπλότητα των αφηγήσεων, την αξιολόγηση των ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αμφισβήτηση, η τεκμηρίωση και η ενσυναίσθηση, με βασικό στόχο τη μετασχηματιστική μάθηση (Mezirow 1991) και την ανάδειξη της Ιστορίας ως επιλεγμένης αφήγησης και όχι ως αντικειμενικής αλήθειας (Barton 2001, Seixas & Morton 2012). Ειδικά σε επίμαχα και τραυματικά ζητήματα, όπως γενοκτονίες, προσφυγιά, εμφύλιοι πόλεμοι, η κριτική προσέγγιση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σχετικότητα των ερμηνειών, να προβληματιστούν για την ηθική των ιστορικών επιλογών και να ενισχύσουν τη δημοκρατική τους πολιτεότητα (Barton & Levstik 2004). Ακόμα, όμως, και σε μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας μπορεί να εφαρμοστεί έμμεσα μέσω κατάλληλα επιλεγμένων αφηγήσεων, συγκρίσεων εμπειριών και αναπαραστάσεων που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη χωρίς να επιβαρύνουν συναισθηματικά τα παιδιά.
- Η *συμπεριληπτική ή πολυπρισματική προσέγγιση* (Inclusive/Plural History), η οποία επιδιώκει την ανάδειξη φωνών που έχουν ιστορικά αποσιωπηθεί ή περιθωριοποιηθεί, όπως οι μειονότητες, οι γυναίκες, τα παιδιά, οι πρόσφυγες, με στόχο να δώσει χώρο στις διαφορετικές συλλογικές μνήμες αποτρέποντας παράλληλα την εθνικιστική εργαλειοποίηση του πόνου. Έτσι, αντί να κυριαρχεί μια εθνική, ηρωική αφήγηση, προβάλλονται απλοί άνθρωποι και εμπειρίες από τη βάση της κοινωνίας (Epstein 20010, MacDonald 2009). Η προσέγγιση αυτή

μπορεί να πραγματοποιηθεί για μαθητές/τριες ακόμη και μικρών ηλικιών μέσω έργων της λογοτεχνίας, comics, προφορικών ιστοριών ή δημιουργικών αναπαραστάσεων, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες συνδέονται δημιουργικά με τα βιώματα παιδιών από άλλες εποχές ή πολιτισμικά πλαίσια, χτίζοντας γέφυρες ενσυναίσθησης και κατανόησης της «διαφορετικής» Ιστορίας.

Χαρακτηριστικά παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μελέτη και διαχείριση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων		
Προσέγγιση	Στόχος	Κατάλληλη για μικρές τάξεις Δημοτικού
Βιωματική	Ενσώματη εμπλοκή, συναισθηματική κατανόηση	Ναι
Κριτική	Ικανότητα ερμηνείας, μετασχηματιστική μάθηση	Έμμεσα μόνο
Συμπεριληπτική	Ιστορική ενσυναίσθηση, πολλαπλές φωνές	Ναι, μέσω της Λογοτεχνίας

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

«Το Ολοκαύτωμα μέσα από τα μάτια των παιδιών»: Στόχοι, διδακτικές μέθοδοι και εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος

Με βάση τον προβληματισμό που δημιουργήθηκε από το προηγούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αξιοποιώντας τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για τη μελέτη και διδακτική διαχείριση του Ολοκαυτώματος, του πλέον τραυματικού ιστορικού γεγονότος-ορόσημου στη σύγχρονη Ιστορία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025 ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Λαμίας στο πλαίσιο «Δράσεων και Εκπαιδευτικού Έργου Υψηλών Απαιτήσεων Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων». Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα συμμετείχαν δεκαεπτά (17) μαθητές και μαθήτριες της Γ' Δημοτικού, οι οποίοι/ες προσέγγισαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τις μελανότερες σελίδες του ιστορικού παρελθόντος με δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο μελετώντας το Ολοκαύτωμα όχι μόνο ως ιστορικό γεγονός αλλά ως αφετηρία κατανόησης του ρόλου της μνήμης, της ταυτότητας και της ηθικής ευθύνης σε διαχρονικά φαινόμενα, όπως η μισαλλοδοξία κι ο ρατσισμός. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία

αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία σε ομάδα και η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κατανόηση βασικών ιστορικών (προπαγάνδα, πόλεμος, στρατόπεδο συγκέντρωσης κλπ.) και διαδικαστικών εννοιών (σημασία, συνέχεια/αλλαγή, αιτιότητα, ιστορική ενσυναίσθηση), η ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας πληθώρας ιστορικών πηγών, η συνειδητοποίηση των συνεπειών του μίσους, της ανοχής και της αδιαφορίας και η καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής τους σκέψη.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του προγράμματος βασίστηκαν στις αρχές της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου, ενταγμένης σε σύγχρονα θεωρητικά πλαίσια βιωματικής, συμμετοχικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από προσωπική διερεύνηση, δημιουργική εμπλοκή και ερμηνεία του υλικού που του/της προσφέρεται (Illeris 2018, Kolb & Kolb 2009). Παράλληλα, στο πλαίσιο της Διδακτικής της Ιστορίας αξιοποιήθηκαν και οι τρεις βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (βιωματική, κριτική, συμπεριληπτική) για τη μελέτη και διαχείριση τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Κάθε προσέγγιση συνέβαλε με διαφορετικό τρόπο στη συγκρότηση μιας πολύπλευρης ιστορικής εμπειρίας: η βιωματική ενεργοποίησε τη φαντασία και τη συναισθηματική σύνδεση, η κριτική ενίσχυσε την ερμηνευτική ικανότητα και τη δεοντολογική αποτίμηση των γεγονότων, ενώ η συμπεριληπτική άνοιξε χώρο για πολλαπλές φωνές και αφηγήσεις. Έτσι, κάθε διδακτική συνάντηση πραγματοποιήθηκε με διαθεματικό και βιωματικό χαρακτήρα, με σαφή μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, όπου συνδυάστηκαν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, προκειμένου να ενισχυθούν τόσο η προσωπική εμπάθυνση όσο και η συνεργατική μάθηση. Η διδασκαλία οργανώθηκε ως ανοιχτή, δημιουργική διαδικασία για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μια παιδαγωγική επιλογή που ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες θεωρήσεις για την ενεργή πολιτεότητα και τη συμπερίληψη (Biesta 2010, Μασσαγγούρας 2008).

Αρχικά, οι μαθητές/τριες με αφορμή μια ενότητα στο μάθημα της Γλώσσας εξοικειώθηκαν με το ημερολόγιο ως προσωπικό-αφηγηματικό κειμενικό είδος. Μελέτησαν τα βασικά χαρακτηριστικά και τους κανόνες γραφής του, τις διάφορες μορφές που μπορεί να έχει (προσωπικό, ιστορικό, λογοτεχνικό) και εξασκήθηκαν στην προσωπική έκφραση και τη δημιουργική γραφή δημιουργώντας το δικό τους ημερολόγιο με καταγραφή μιας ημέρας της επιλογής τους. Στη συνέχεια, ήρθαν σε επαφή με τις έννοιες «πόλεμος» και «ειρήνη», εξετάστηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τις έννοιες αυτές, καταγράφηκαν σε μορφή εννοιολογικού χάρτη τα χαρακτηριστικά τους, οι θετικές και αρνητικές τους συνέπειες και τα

συναισθήματα που προκαλούν αυτές οι καταστάσεις και εντοπίστηκε η διαχρονικότητα αυτών των εννοιών. Επιπλέον, επικεντρώθηκαν οι μαθητές/τριες στα παιδιά ως θύματα πολέμου και κατασκεύασαν μια αφίσα με θέμα «Όχι στον πόλεμο – Ναι στην ειρήνη». Επόμενος σταθμός στο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν η μελέτη του ιστορικού πλαισίου του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος, διαδικασία αρκετά απαιτητική λόγω της ηλικίας των μαθητών/τριών. Παρ' όλ' αυτά, η ανάλυσή του ιστορικού πλαισίου μέσω χρονογραμμής διεξήχθη χωρίς συναισθηματισμούς, που εμποδίζουν τη λογική και κριτική επεξεργασία, και ολόπλευρα, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν συγκροτημένες κρίσεις και απόψεις καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Μετά από την εισαγωγή αυτή, οι μαθητές/τριες πέρασαν στη μελέτη του Ολοκαυτώματος και των ομάδων που στοχοποιήθηκαν και εξοντώθηκαν κατά τη διάρκειά του. Ξεκίνησαν, λοιπόν, μελετώντας κριτικά μέσα από πληθώρα πηγών τα γεγονότα και τις ενέργειες που οδήγησαν σε αυτό, εξοικειώθηκαν με την έννοια «προπαγάνδα» και αφού εντόπισαν σε αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών³ το διακριτικό σήμα-αστέρι που έφεραν οι Εβραίοι, κατασκεύασαν δικά τους. Μέσα από προσωπικές μαρτυρίες ήρθαν σε επαφή με τις ιστορίες παιδιών που κρύφτηκαν ώστε να σωθούν, αλλά και άλλων που δεν τα κατάφεραν και οδηγήθηκαν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης και δημιούργησαν τις ταυτότητές τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι προσωπικές ιστορίες των επιζήσαντων και των θυμάτων μελετήθηκαν πλήρως, πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός, ώστε να καταδειχθεί ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ήταν απλώς θύματα (Σαρηγιάννη 2014), αποφεύγοντας, όμως, την παρουσίαση εικόνων φρίκης που θα τραυμάτιζαν ψυχικά τα παιδιά (Imber 2005). Παράλληλα, αξιοποιώντας τη «Λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος», οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν στη ζωή της Άννας Φρανκ με βασικό εργαλείο το ημερολόγιό της. Έτσι, μελέτησαν και επεξεργάστηκαν αποσπάσματα τόσο από το ημερολόγιο όσο και από την πιο κομίστικη εκδοχή του, το *Graphic Diary της Άννας Φρανκ (The Diary of Anne Frank: The Graphic Adaptation)* του Ari Folman σε εικονογράφηση του David Polonsky. Το graphic diary είναι ένα ιδιαίτερο υποείδος του graphic novel, στο οποίο απαιτείται πολυεπίπεδη προσαρμογή, αφού το λεκτικό κομμάτι είναι μόνο ένα συστατικό και η πλέον καθοριστική παρέμβαση αφορά την απόδοση της ημερολογιακής αφήγησης μέσω απεικονιστικών εικόνων (Ανδρικού 2025). Τόσο τα graphic novels όσο και τα ιστορικά

³ Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα των κινηματογραφικών ταινιών «Un sac de billes» (2017), «Au revoir, les enfants» (1987) και «The boy in the striped pyjamas» (2008). Παρά τις ιδεολογικές στρατηγικές, τις απλουστεύσεις και τους περιορισμούς που μπορεί να παρουσιάζει η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών ως πηγών για το μάθημα της Ιστορίας, η επιδραστικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Ανδρικού 2022β, Λεμονίδου 2020)

comics⁴ αποτελούν εργαλεία ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς με τον περιορισμό των δύσκολων σημείων, την αποφυγή της εικονογράφησης σκληρών εικόνων και την αποδυνάμωση των βίαιων σκηνών «μιλά» στους/στις μαθητές/τριες χωρίς να εξωραΐσει τα γεγονότα και, βέβαια, χωρίς να τους/τις τρομάξει ελαφρύνοντας το κλίμα (Γιαννικοπούλου 2015). Έχοντας ως πηγή, λοιπόν, το ημερολόγιο και το graphic diary οι μαθητές/τριες απηύθυναν ερωτήσεις στην Άννα και δημιούργησαν τα δικά τους ημερολόγια και graphic diaries ως παιδιών που έζησαν το Ολοκαύτωμα. Επιπροσθέτως, η ενασχόληση με το έργο της Αγγελικής Δαρλάση *Από Μακριά* επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν την ιστορική μνήμη του Ολοκαυτώματος των Ρομά, ενταγμένη σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και αναδεικνύει τη σημασία της συλλογικής μνήμης των ανθρώπων που έχουν υπάρξει –ή εξακολουθούν να είναι– αποδέκτες αδικαιολόγητης βίας και διακρίσεων. Τέλος, στην καταληκτική φάση του προγράμματος, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τον σύγχρονο αντίκτυπο του Ολοκαυτώματος, αξιοποιώντας την *Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος* (<https://encyclopedia.ushmm.org/>) μέσω φορητών συσκευών (tablets), καθώς και τεκμήρια μνήμης, όπως μνημεία και χώρους ιστορικής αναφοράς στην Ελλάδα και διεθνώς. Άλλωστε, σε κάθε κοινωνία που δίνεται έμφαση στη μνήμη τραυματικών ιστορικών γεγονότων παρατηρείται η δημιουργία μνημονικών τόπων αλλά και κοινωνικών αναπαραστάσεων που πλαισιώνουν την έκφραση μνήμης (Παπανδρέου 2015). Η διδακτική προσέγγιση εστίασε, ακόμη, στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να στοχαστούν τόσο από τη σκοπιά των θυμάτων που κατέφυγαν στην προσφυγιά προκειμένου να σωθούν –αναζητώντας παράλληλα συνδέσεις με τις σύγχρονες προσφυγικές ροές– όσο και από την οπτική των «σιωπηλών παρατηρητών» της Ιστορίας, με στόχο την κριτική κατανόηση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι σε φαινόμενα βίας, αδιαφορίας και αποκλεισμού. Με όλες τις παραπάνω δραστηριότητες δομήθηκε ένα portfolio για καθέναν/μιά μαθητή/τρια αλλά και μια «βαλίτσα» στην τάξη, η οποία ονομάστηκε «Η βαλίτσα της Άννας» (Εικόνα 1). Το καινοτόμο πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ενός φύλλου αυτοαξιολόγησης από τους/τις μαθητές/τριες και δόθηκε σε όλους βεβαίωση συμμετοχής.

⁴ Για μια αναλυτική παρουσίαση της διδακτικής αξιοποίησης των comics και των graphic novels (Historical Educomic) βλ. Ανδρικού, Α. (2025), *Τελικά μπορούμε να διδάξουμε Ιστορία μέσα από τα comics; Δυνατότητες και Περιορισμοί του Historical Educomic*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονη Παιδεία.

Η βαλίτσα της Άννας



ΕΙΚΟΝΑ 1

Τόσο από την παρατήρηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του προγράμματος όσο και από την ανάλυση των φύλλων αυτοαξιολόγησης εξάγονται ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Σε γενικές γραμμές αξίζει να σημειωθεί πως το καινοτόμο πρόγραμμα απέδωσε σημαντικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες της Γ' Δημοτικού. Μέσα από την πολυεπίπεδη και βιωματική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος, οι συμμετέχοντες/ουσες καλλιέργησαν βασικές ιστορικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενίσχυσαν το εννοιολογικό τους οπλοστάσιο παρά τη μικρή τους ηλικία, προβληματίστηκαν σχετικά με τη διαχρονικότητα των θεμάτων που μελετήθηκαν και κατανόησαν την ηθική διάσταση της μνήμης και την ανάγκη για σεβασμό στη διαφορετικότητα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα την τραυματοποίησή τους μέσω της ορθής διαχείρισης του οδυνηρού υλικού. Η δημιουργία, επίσης, προσωπικών ημερολογίων και graphic diaries απέδειξε την επιτυχία της προσέγγισης ως προς την ενεργή μαθητική συμμετοχή, την ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης και την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης, ενώ το portfolio και «Η βαλίτσα της Άννας» λειτούργησαν ως αποτελεσματικά εργαλεία τεκμηρίωσης της μαθησιακής πορείας.

Συγκεντρωτικός πίνακας βασικών πληροφοριών καινοτόμου προγράμματος

Αξονας	Περιγραφή
Τίτλος	Το Ολοκαύτωμα μέσα από τα ματιά των παιδιών
Τάξη	Γ' Δημοτικού
Διάρκεια	Σχολικό έτος 2024 – 2025
Πλαίσιο	«Δράσεις και Εκπαιδευτικό Έργο Υψηλών Απαιτήσεων Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων»
Βασικοί στόχοι	Καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, κατανόηση βασικών ιστορικών και διαδικαστικών εννοιών, ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας ιστορικών πηγών.
Διδακτική Μεθοδολογία	Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου Συνδυασμός βιωματικής, κριτικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής προσέγγισης
Βασικές Θεματικές Ενότητες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι είναι Ημερολόγιο; 2. Πόλεμος & Ειρήνη 3. Ιστορικό Πλαίσιο 4. Πριν το Ολοκαύτωμα 5. Ολοκαύτωμα & Παιδιά 6. Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ 7. «Από Μακριά»: το Ολοκαύτωμα των Ρομά 8. Το Ολοκαύτωμα σήμερα
Υλικά & Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> • Ημερολόγιο Άννας Φρανκ (πρωτότυπο και graphic diary) • Βιβλίο <i>Από Μακριά</i> της Αγγελικής Δαρλάση • Προσωπικές μαρτυρίες • Αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών • Εικονιστικές και γραπτές πηγές • Encyclopedia of the Holocaust (USHMM)
Αξιολόγηση	Φύλλο αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Συζήτηση

Η διδασκαλία των τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων, όπως το Ολοκαύτωμα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα παιδαγωγικό ζητούμενο, αλλά μια βαθιά ηθική και δημοκρατική πρόκληση. Η παρούσα προσπάθεια προσπάθησε να αναδείξει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της μελέτης και διαχείρισης τέτοιων γεγονότων από μαθητές/τριες μικρών ηλικιών. Η σύνδεση της Ιστορίας με τη βιωματική εμπειρία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συνεργατική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης, ενσυναίσθησης και ενεργού πολιτεότητας, ήδη από τις πρώτες σχολικές τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται κρίσιμος και πολυδιάστατος, αφού καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στη διδακτική του/της ευθύνη για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης και στην υποχρέωση διασφάλισης της

συναισθηματικής ασφάλειας του παιδιού. Η ευαίσθητη και υπεύθυνη διαχείριση τέτοιων θεμάτων προϋποθέτει ουσιαστική επιμόρφωση σε ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης «δύσκολων» και «ευαίσθητων» περιεχομένων, καθώς και εξοικείωση με καινοτόμες μεθόδους μάθησης που ενισχύουν τη συνεργασία, την αυτονομία και την ενσυναίσθηση (Nussbaum 2006), αφού η προσπάθεια αυτή συνοδεύεται από σοβαρούς κινδύνους. Ο κίνδυνος της ιδεολογικής κατήχησης, της εργαλειακής χρήσης βασικών εννοιών της ιστορικής σκέψης, αλλά και της παραποίησης της ιστορικής γνώσης μέσω συναισθηματικής χειραγώγησης παραμένει υπαρκτός (Παληκίδης 2019). Ο/η εκπαιδευτικός, είτε από άγνοια είτε από απουσία παιδαγωγικού αναστοχασμού, ενδέχεται να λειτουργήσει ως αυθεντία (Μαυροσκούφης 2010), περιοριζόμενος/η σε ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (Κόκκινος & Γατσωτής 2010), ακυρώνοντας τη δυναμική του ιστορικού γραμματισμού και της κριτικής παιδείας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, καθίσταται επιτακτική η συστηματική και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε επίπεδο μεθοδολογίας και διδακτικής τεχνικής, αλλά και στο επίπεδο της ιστορικής ερμηνείας και του δημοκρατικού ήθους που είναι απαραίτητο να διατρέχει το μάθημα της Ιστορίας. Η ενασχόληση με την Ιστορία, ακόμη και στις μικρές ηλικίες, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη ή αποστειρωμένη· είναι μια πράξη ευθύνης απέναντι στο παρελθόν, αλλά και μια πράξη ελπίδας για το μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alexander, J.C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N.J., Sztompka, P. (2004), *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press.
- Alexander, J.C. (2012), *Trauma: A Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Assmann, A. (2010), *The Long Shadow of the Past: Memory Culture and Historical Responsibility*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Barton, K., Levstik, L. (2004), *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K.C. (2005), "Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland", *History Education Research Journal* 1(2): 13-19.
- Biesta, G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bruner, J.S. (1996), *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds) (2017), "Introduction: Historical cultures and education in transition", in *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 1-35.
- Caruth, C. (1996), *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Epstein, T. (2010), *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Folman, A., Polonsky, D. (εικ.) (2019), *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ: Graphic diary* (μτφ. Μ. Ηλιού). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Fosnot, C.T. (2005), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press (2nd ed.).
- Halbwachs, M. (1992), *On Collective Memory* (ed. & trans. L.A. Coser). Chicago: University of Chicago Press.
- Hirschberger, G. (2018), "Collective trauma and the social construction of meaning", *Frontiers in Psychology* 9: 1441.
- Huyssen, A. (2003), *Present Pasts: Urban Palimpsests and the Politics of Memory*. Stanford: Stanford University Press.
- Illeris, K. (2018), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. London: Routledge (2nd ed.).
- Imber, S. (2005), "How we approach teaching the Shoah", in Caplan, R. (ed.), *Our memory of the past and for the future*. Strasburg: Council of Europe, 40-58.
- Jensen, E. (2005), *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD (2nd ed.).
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2009), "The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning", *Simulation & Gaming* 40(3): 297-327.
- LaCapra, D. (2001), *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Levy, D., Sznajder, N. (2006), *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- MacDonald, S. (2009), *Difficult heritage: Negotiating the Nazi past in Nuremberg and beyond*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moller, S. (2012), "Are family recollections an obstacle to history education? How German students make sense of the East German Dictatorship", in Carretero, M., Asensio M., Rodriguez-Moneo, M. (eds), *History education and the construction of national identities*. Charlotte: Information Age Publishing, 281-295.
- Nussbaum, M.C. (2006), *Education and democratic citizenship: Cultivating humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969), *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

- Reddy, W.M. (2001), *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2004), *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rüsen, J. (2004), "Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development", in Seixas, P. (ed), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63-85.
- Seixas, P., Morton, T. (2013), *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sontag, S. (2003), *Regarding the Pain of Others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Todorov, T. (1999), *Facing the extreme: Moral life in the concentration camps* (trans. A. Denner & A. Pollack). New York: Metropolitan Books.
- Trouillot, M.R. (1995), *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- Wineburg, S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ανδρίκου, Α. (2022α), *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ανδρίκου, Α. (2022β), «Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για την τεχνική CineScience», *Επιστήμες Αγωγής* 3: 7-21.
- Ανδρίκου, Α. (2024), «Η διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στη σχολική τάξη μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων: Η περίπτωση της Αλμπωπίας, στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ., Κασκαμανίδης, Γ., Κιμουρτζής, Π., Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Ο προσφυγικός κόσμος στην Ελλάδα μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης: Ιστορία, Πολιτισμός - Μνήμη, Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ασίνη.
- Ανδρίκου, Α. (2025), *Τελικά μπορούμε να διδάξουμε Ιστορία μέσα από τα comics; Δυνατότητες και Περιορισμοί του Historical Educomic*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονη Παιδεία.
- Ασέρ, Α. (2007), «Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της ιστορίας», στο Ρήγος, Α., Γεωργιάδου, Β. (επιμ.) *Άουσβιτς: Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 123-140.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2015), «Ιστορίες από την Ιστορία. Το ιστορικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», *Κείμενα* 21: 1-15.
- Δαρλάση, Α. (2020), *Από μακριά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κασβίκης, Κ. (2020), «Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 174-210.

- Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2007), «Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 389-444.
- Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2010), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα, 13-35.
- Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2015), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 13-120.
- Κόκκινος, Γ. (2008), «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού», στο Ανδρέου, Α.Π. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-67.
- Κόκκινος, Γ. (2020), «Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/ επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 9-86.
- Λεμονίδου, Ε. (2016), «Ιστορία και μνήμη του Μεγάλου Πολέμου», στο Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Κιμουρτζής, Π., Ντάλης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικά τραύματα και ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ, 17-104.
- Λεμονίδου, Ε. (2020), «Ιχνηλατώντας τη μνήμη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου: από τη μεγάλη οθόνη στη σχολική αίθουσα», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 332-348.
- Μαντόγλου, Α. (2010), *Κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη. Έκδηλες και λανθάνουσες μορφές κοινωνικής σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσακλίδης, Χ., Ανδρικού, Α., Σηπάκης, Γ., Ντόντης, Δ. (2024), «Εισαγωγή του τραύματος στη σχολική πραγματικότητα: Το παράδειγμα του Ολοκαυτώματος», *Education Sciences* 2024(3): 97-112.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008), «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 69-80.
- 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, 121-171.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2015), «Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 141-161.

- Παληκίδης, Α. (2019), «Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία», στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Α.Π., Κασβίκης, Κ., Μπέτσας, Ι. (επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 509-534.
- Παπανδρέου, Ζ. (2015), «Η σφαγή του Διστόμου: Ερευνητική προσέγγιση ενός τραυματικού και επίμαχου ιστορικού γεγονότος», στο Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο, 353-374.
- Ρεπούση, Μ. (2004), *Ποια Ιστορία να διδάξουμε στα παιδιά μας*; Αθήνα: Σαββάλας.
- Σαλβάνου, Α. (2021), *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε*; Αθήνα: Ασίνη.
- Σαρηγιάννη, Ε. (2014), «Εγώ και ο Ξένος»: *Η διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος στο Δημοτικό σχολείο ως μέσο αντιρατσιστικής εκπαίδευσης – Μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φαρδή, Κ. (2020), «'Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;' - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 111-173.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011), *Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών μέσα από το σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστόπουλος, Γ. (2017), *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.