

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ «ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ» ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ

## INTRODUCING “TRAUMA” IN THE SCHOOL REALITY OF THE HISTORY LESSON: THE EXAMPLE OF THE HOLOCAUST

Χαράλαμπος Ματσακλίδης  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
babis.matskalidis@gmail.com

Ασημίνα Ανδρίκου  
Διδάκτορας Π.Δ.Μ.  
mandrikou20@gmail.com

Γεώργιος Σηπάκης  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
giwrgossipakis@gmail.com

Δημήτριος Ντόντης  
Μεταπτυχιακός Φοιτητής  
Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ.  
ntontismits21@gmail.com

### Περίληψη

Το Ολοκαύτωμα δεν έλαβε χώρα σε μια ημέρα. Ήταν μια κλιμακωμένη διαδικασία η οποία οδήγησε σε ένα από τα πιο φριχτά εγκλήματα στην ανθρώπινη ιστορία. Η εντατική μελέτη του Ολοκαυτώματος, που ξεκίνησε στα τέλη του 20ου αιώνα, έδωσε το έναυσμα για μελέτη και άλλων περιπτώσεων «τραυματικής μνήμης» και ιστορικές πτυχές που συνήθως παραλείπονται. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η «εισαγωγή» της ιστορίας στην δημόσια σφαίρα των ΜΜΕ οδήγησε σε «έκρηξη μνήμης». Όσον αφορά την διδασκαλία «τραυματικών γεγονότων» προσεγγίζεται επιφανειακά και σε πολλές περιπτώσεις αντιφατικά με τους τεθειμένους διδακτικούς στόχους. Επομένως είναι απαραίτητη η αναδιάρθρωση της υπάρχουσας κατάστασης. Το άρθρο αυτό αποσκοπεί στη μελέτη της ένταξης του Ολοκαυτώματος στη σχολική πραγματικότητα, αναλύοντας τα ιστορικά γεγονότα και τους ορισμούς γύρω από αυτό, καθώς και τις έννοιες «μνήμη» και τραύμα» στην ιστορική εκπαίδευση.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ολοκαύτωμα, Δημόσια Ιστορία, τραυματικά ιστορικά γεγονότα, σχολική πραγματικότητα.*

### Abstract

The Holocaust didn't happen in a day. It was an escalating process which led to one of the most horrific crimes in human history. The intensive study of the Holocaust which began at the end of the 20th century gave rise to the study of other cases of “traumatic memory” and

historical aspects that are usually neglected. The development of technology and the introduction of history into the public sphere of the media has led to a “memory explosion”. Regarding the teaching of “traumatic events” it is approached superficially and, in many cases, contradicts the set teaching goals. Therefore, it is necessary to restructure the existing situation. This article aims to study the inclusion of the Holocaust in school reality analyzing the historical events and definitions around it as well as the concepts of “memory” and “trauma” in History Education.

### ***Key words***

*Holocaust, Public History, traumatic historical events, school reality.*

## **0. Εισαγωγή**

«Γιατί διδάσκουμε ή διδασκόμαστε Ιστορία;» αναρωτιούνται συχνά αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας μέσα από τη μελέτη της δεν επιτυγχάνεται απλά η γνώση του παρελθόντος αλλά η διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν το παρόν και το μέλλον του ατόμου και της κοινωνίας, ειδικά όταν αντικείμενο μελέτης γίνεται ένα τραυματικό ιστορικό γεγονός, όπως το Ολοκαύτωμα, το οποίο μάλιστα οι εκπαιδευτικές δομές ενίοτε αποφεύγουν και αποκρύπτουν. Ως εκ τούτου, όλο το «βάρος» συσσωρεύεται στον/στην εκπαιδευτικό που καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει διδασκαλίες, οι οποίες θα επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν σε βάθος με τραυματικά γεγονότα με βασικό σκοπό την κριτική ενσωμάτωση των διαφορετικών οπτικών στην ιστορική εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο, λοιπόν, μελετά τη διδακτική διαχείριση και ενσωμάτωση του Ολοκαυτώματος στη σχολική τάξη με σύγχρονα εναλλακτικά εργαλεία, αποσαφηνίζοντας αρχικά τα ιστορικά γεγονότα και τις έννοιες που το περιβάλλουν και εξετάζοντας την εισαγωγή της «μνήμης» και του «τραύματος» στη διδασκαλία της Ιστορίας.

## **1. Ολοκαύτωμα & Εβραιοκτονία**

Στην αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα το μεγαλύτερο κομμάτι του εβραϊκού πληθυσμού ζούσε στην Κεντρική και ανατολική Ευρώπη, κυρίως στην Ρωσική αυτοκρατορία και την Αυστροουγγαρία. Σε κάθε μεγάλη πόλη της Ευρώπης υπήρχε μια συναγωγή και οι ρυθμοί ενσωμάτωσης των εβραϊκών πληθυσμών στις ευρωπαϊκές κοινωνίες εντατικοποιούταν, κυρίως εξαιτίας της χαλάρωσης των αρχέγονων περιορισμών εις βάρος τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαπρέπουν σε τομείς της κοινωνικής και πολιτικής ζωής: στον ακαδημαϊκό χώρο, στις επιχειρήσεις, στην λογοτεχνία κ.α. Ιδιαίτερη ήταν η περίπτωση της Γερμανίας. Οι Γερμανοί Εβραίοι σημείωσαν ιδιαίτερα ενεργή συμμετοχή στα εθνικά θέματα, καθώς υπηρέτησαν στον στρατό στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, πραγματοποιούσαν ευαγείς πράξεις και έκαναν, ό,τι περνούσε από το χέρι τους ώστε να ενταχθούν στην γερμανική κοινωνία (Blainey, 2008:248-249).

Ο Αδόλφος Χίτλερ επιτέθηκε στους Εβραίους με το βιβλίο του «Ο Αγών μου» (Blainey, 2008:249). Στο βιβλίο αυτό δεν αναφέρει κάποιο ξεκάθαρο σχέδιο εξόντωσης των Εβραίων, γίνεται όμως αντιληπτή η κοσμοαντίληψη του και οι απόψεις του πάνω σε θέματα φυλής, έθνους και φυσικά το μίσος του κατά των Εβραίων (Rees, 2017:52-55). Ασπαζόμενοι τη δαρβινική θεωρία ο Χίτλερ και οι Ναζί κατασκεύασαν την ιδεολογία της φυλής, κατά την οποία τα χαρακτηριστικά της φυλής ήταν υπεύθυνα για τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και τη νοημοσύνη των μελών της, τα οποία μετέφεραν στους απογόνους. Πάγια θέση των Ναζί ήταν η υποταγή και η εξόντωση των κατώτερων φυλών (Τατσώνας, 2021:74).

Από το 1935 μέχρι τις παραμονές του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου η ένταση των διώξεων κατά των Εβραίων στην Γερμανία αυξάνονταν με εντατικούς ρυθμούς. Συγκεκριμένα οι νόμοι της Νυρεμβέργης του 1935, τόνιζαν την γερμανική ανωτερότητα έναντι των Εβραίων. Συγκεκριμένα ο νόμος περί ιθαγένειας τους αφαιρούσε το δικαίωμα να θεωρούνται Γερμανοί πολίτες (Τατσώνας, 2021:80). Επίσης στα διαβατήρια τους έπρεπε να αναγράφεται η ιδιότητα τους με το γράμμα «J» (Blainey, 2008:249). Από την άλλη ο νόμος για την προστασία του γερμανικού αίματος και τιμής εμπόδιζε τους γάμους και την ερωτική συνεύρεση μεταξύ Εβραίων και Γερμανών. Τέλος ο νόμος για την σημαία του Ράιχ επέβαλε ως εθνικό σύμβολο τη σβάστικα, το οποίο όμως επιτρέπονταν να το χρησιμοποιούν μόνο οι καθαρόαιμοι Γερμανοί (Τατσώνας, 2021:80). Οι νόμοι της Νυρεμβέργης επέφεραν και μια άλλη σοβαρή επίπτωση, εκτός από τον διαχωρισμό των Εβραίων από τους «πραγματικούς Γερμανούς». Έδιναν το δικαίωμα στην γερμανική διοίκηση να εισβάλει στην ιδιωτική ζωή των πολιτών της και να την ρυθμίζει κατ' επιθυμία της, κυρίως τις σεξουαλικές σχέσεις. Η Γκεστάπο είχε την δυνατότητα να διερευνά την προσωπική ζωή του καθενός, δίχως περιορισμούς (Rees, 2017:121).

Μέχρι το 1938 οι Εβραίοι είχαν χάσει το δικαίωμα να κατέχουν μηχανοκίνητα οχήματα, να ασκούν επαγγέλματα και τους απαγορεύθηκε η πρόσβαση σε δημόσιους χώρους ψυχαγωγίας, όπως ο κινηματογράφος. Ακόμα ήταν υποχρεωμένοι να ζουν σε συγκεκριμένες περιοχές των πόλεων, στα λεγόμενα γκέτο (Blainey, 2008:249-250). Μια άλλη μορφή διωγμών που προτάθηκε αλλά δεν εφαρμόστηκε τελικά ήταν η μετεγκατάσταση των Εβραίων στην Μαδαγασκάρη ή στην περιοχή του Νίσκο (Bauer, 1980). Την ίδια χρονιά έλαβε χώρα και η πρώτη, μεγάλης κλίμακας, εκδήλωση βίας ενάντια στους Γερμανούς Εβραίους. Η δολοφονία του Γερμανού πρέσβη στην Γαλλία Έρνστ φον Ρατ στις 9 Νοεμβρίου πυροδότησε την «Νύχτα των Κρυστάλλων», όπου τα Τάγματα Εφόδου κατέστρεψαν εβραϊκά μαγαζιά, σπίτια, συναγωγές και βιαιοπράγησαν κατά των Εβραίων. Το συμβάν διήρκησε από το βράδυ της 9<sup>ης</sup> Νοεμβρίου μέχρι το πρωί της 10<sup>ης</sup> Νοεμβρίου (Rees, 2017:175-176).

Αποκορύφωμα των παραπάνω αποτέλεσε η «Τελική Λύση», η οποία προέβλεπε αρχικά τον μαζικό εκτοπισμό και αργότερα την εξόντωση των εβραϊκών πληθυσμών (Rees, 2017:278-279). Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα διαδραμάτισαν τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, όπως το Νταχάου (που λειτουργούσε ήδη από το 1933) και τα στρατόπεδα εξόντωσης (Άουσβιτς και Τρεμπλίνκα) τα οποία εμφανίζονται κατά την διάρκεια του πολέμου

(Rees, 2005:31-32). Μετά την Γερμανική εισβολή στην Πολωνία το σύστημα των στρατοπέδων επεκτάθηκε στα κατεχόμενα από τους Γερμανούς εδάφη, με τα κυριότερα από αυτά (Άουσβιτς, Τρεμπλίνκα κ.α.) να βρίσκονται επί πολωνικού εδάφους. Μάλιστα νέα στρατόπεδα άρχισαν να ιδρύονται την επομένη της γερμανικής εισβολής (Rees, 2017:213).

Το Ολοκαύτωμα είχε σοβαρές και διαχρονικές επιπτώσεις τόσο στους επιζώντες όσο και στον υπόλοιπο κόσμο. Οι επιζώντες υπέφεραν από μακροχρόνιες ψυχολογικές επιπτώσεις, με κυριότερη το «Σύνδρομο των Στρατοπέδων Συγκέντρωσης» (Concentration Camps Syndrome) με χαρακτηριστικά όπως το άγχος, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη και το Σύνδρομο του Επιζώντα (Chodoff, 1997). Αξίζει από την άλλη να εξετάσουμε και την περίπτωση των Γερμανών πολιτών. Οι έρευνες που ακολούθησαν μετά τον πόλεμο έδειξαν ότι ήταν δύσκολο για κάποιον Γερμανό να παραδεχτεί συμμετοχή ή ότι διέθετε κάποια γνώση επί του Ολοκαυτώματος. Αυτό αποδίδεται σε πολλούς παράγοντες, κυρίως ψυχολογικούς ή σε κίνητρα αυτοπροστασίας, καθώς τα στοιχεία, που επιβεβαίωναν την διεξαγωγή και την έκταση του Ολοκαυτώματος, γίνονταν όλο και πιο δύσκολο να αμφισβητηθούν. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που αρνούνται την ύπαρξη του Ολοκαυτώματος. Παρά την ύπαρξη στοιχείων ισχυρίζονται πως είτε το Ολοκαύτωμα δεν συνέβη ποτέ ή ότι αποτελεί μια μεγαλοποιημένη και υπερβολική εικόνα του συμβάντος (Chodoff, 1997).

Το Ολοκαύτωμα, ωστόσο, δεν προκαλούσε πάντα το ενδιαφέρον. Για μια εικοσαετία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο επικρατούσε μια τάση αποσιώπησής από τον ιστορικό, φιλοσοφικό και παιδαγωγικό κόσμο. Το θέμα του Ολοκαυτώματος άρχισε να ελκύει το ενδιαφέρον μόνο μετά το 1961, μετά την δίκη του Adolf Eichmann, ενός εκ των πρωτεργατών της «Τελικής Λύσης» (Τατσώνας, 2021:67-58; Κόκκινος, 2020: 116-117).

## 2. Μνήμη & Τραύμα

Προς τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, άρχισαν να μελετώνται εντατικά και με συστηματικό τρόπο οι προφορικές μαρτυρίες των επιζώντων του Ολοκαυτώματος (Μαυροσκούφης, 2015:250). Η επιστήμη της ιστοριογραφίας αρχίζει και επικεντρώνεται στη μελέτη των μηχανισμών «λήθης» και «απώθησης», όπως συνέβη κατά τις πρώτες δεκαετίες μετά το Ολοκαύτωμα, καθώς και της «μνήμης» (Λεμονίδου, 2016:72).

Το έναυσμα που έδωσε η μελέτη του Ολοκαυτώματος, εκκίνησε μια συντονισμένη προσπάθεια ανάδειξης και κατ' επέκταση μελέτης κι άλλων γεγονότων, όπως γενοκτονίες, εθνοκαθάρσεις κ.α., ωθώντας η συζήτηση και παγκοσμιοποίηση του διαλόγου για τα γεγονότα αυτά (Μαυροσκούφης, 2015:250).

Εμφύλιοι πόλεμοι, εθνοκαθάρσεις, δουλεία, αποικιοκρατία αποτελούν παραδείγματα γεγονότων, τα οποία τα εθνικά κράτη αποσιωπούσαν από τη συλλογική τους μνήμη, καθώς θα είχαν ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση «διηρημένων μνήμων» και θα έφεραν τον κίνδυνο δημιουργίας αντιμαχόμενων πλευρών στους κόλπους των κοινωνιών τους (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015:19-20), γεγονός επικίνδυνο για τη διαφύλαξη της εθνικής ενότητας, και κατ'

επέκταση της κρατικής εξουσίας (Κόκκινος, 2020:17-18). Τα ιστορικά αυτά γεγονότα τα οποία λόγω της φύσης τους χαρακτηρίζονται ως «τραυματικά»/ «επίμαχα», αποτέλεσαν την κινητήριο δύναμη για να διαμορφωθεί το πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη των τραυματικών μνήμων.

Επιχειρώντας να ορίσει την έννοια του τραύματος, ο D. LaCapra (2001: 41) το χαρακτηρίζει ως την «*ταραχοποιό εμπειρία που διαμελίζει τον εαυτό και δημιουργεί υπαρξιακά χάσματα*». Το αίσθημα σύγχυσης και αποπροσανατολισμού διαρρηγνύει τα όρια μεταξύ παρελθόντος και παρόντος και ακούσια επιτρέπει την αναβίωση του πρώτου επί του δευτέρου (LaCapra, 1999). Με όρους ψυχολογίας θα γινόταν αναφορά σε αυτό που ονομάζεται ως *μετατραυματικό στρες* (PTSD).

Όταν όμως το τραύμα μελετάται στο πλαίσιο της ιστορίας, τότε δε θα πρέπει να συγχέεται με τον παραπάνω όρο της ψυχολογίας. Το *ιστορικό τραύμα*, όπως αποκαλείται, «*αποτελεί το συλλογικό συναισθηματικό και ψυχολογικό τραυματισμό, τόσο των επιζώντων, όσο και των επόμενων γενεών, που ακολούθησε ένα θάναυσο ιστορικό γεγονός*» (Hartman & Gone, 2014), όπως το Ολοκαύτωμα, που φέρουν στη μνήμη.

Η μνήμη, λοιπόν, και στην παρούσα περίπτωση η τραυματική, μπορεί να αποτελεί τόσο ατομικό στοιχείο του κάθε ανθρώπου, όσο και συλλογικό στο πλαίσιο μιας κοινωνίας. Η ατομική μνήμη διαπλάθεται εντός των κοινωνικών πλαισίων που βρίσκεται το άτομο αλλά και, αντίστοιχα, η συλλογική μνήμη προέρχεται από το σύνολο των μονάδων της, ως μια σύνθεση σε ένα νέο συνολικό αφήγημα και όχι ως ένα άθροισμα τους (Σαλβάνου, 2021:49).

Η σύγχρονη, ωστόσο, εποχή, όπως διαμορφώνεται από την αυγή του 21ου αιώνα θέτει το ενδιαφέρον της σε πτυχές της ιστορίας, που μέχρι πρότινος παραλείπονταν. Η ενασχόληση της ακαδημαϊκής έρευνας με τα βιώματα ομάδων, όπως των γυναικών και των παιδιών, των μειονοτήτων κ.α. έφερε στο προσκήνιο και την ανάγκη συστηματικής και κριτικής μελέτης των ατομικών αναμνήσεων και μαρτυριών των προσώπων που βίωσαν τα τραυματικά γεγονότα (Λεμονίδου, 2016:71).

Σημαντικό ρόλο στην «έκρηξη μνήμης» κατείχαν από κοινού η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών αλλά και η παρουσίαση της ιστορίας στη δημόσια σφαίρα (Ανδρέου, Κακουριώτης, Κόκκινος, Λεμονίδου κ.ά. 2015), κυρίως μέσω των μέσων μαζική ενημέρωσης (ΜΜΕ). Η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος στη δημόσια ιστορία, μέσω έντονα συναισθηματικά φορτωμένων κινηματογραφικών ταινιών, μουσειακών εκθέσεων, ιστορικών μυθιστορημάτων, κ.α., έχει ως αποτέλεσμα μια περισσότερο επιφανειακή αναβίωση του τραυματικού παρελθόντος (Κόκκινος, 2008: 31-32).

Η νέα αυτή κατάσταση ώθησε την ιστορική έρευνα στην μελέτη των συναισθημάτων και του τρόπου αντίληψης των συνθηκών τόσο από των άμεσα εμπλεκόμενων προσώπων, των έμμεσα, όπως λόγου χάριν των ανθρώπων στα μετόπισθεν ενός πολέμου, αλλά και των ανθρώπων των αμέσως επόμενων δεκαετιών (Λεμονίδου, 2016:71-72).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η έννοια των κοινοτήτων μνήμης και η «συλλογική μνήμη» ενός τραυματικού γεγονότος. Με τον όρο «συλλογική μνήμη» ορίζεται η μνήμη που φέρουν συλλογικότητες, οι οποίες δεν έχουν άμεσα βιώματα με το ιστορικό γεγονός καθαυτό. Αποτελούν φορείς της τραυματικής μνήμης, που κληρονομείται από γενιά σε γενιά, και η οποία εμπεριέχει διδαχές για την αυτοδιατήρηση και επιβίωση της ίδια της «ομάδας». Διαχρονικά το «τραύμα» μετασχηματίζεται και γίνεται μέρος της συλλογικής μνήμης, διαμορφώνοντας πλέον την «ταυτότητα» της ομάδας και βοηθώντας τα μέλη της να αυτοπροσδιορίσουν τη θέση τους στην κοινωνία (Hirschberger, 2018).

### **3. Ιστορική εκπαίδευση & τραυματικά γεγονότα: Πώς προσεγγίζεται διδακτικά το Ολοκαύτωμα;**

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση τονίζει ότι βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας αποτελεί η ανάπτυξη της «ιστορικής σκέψης», της «ιστορικής συνείδησης» (Κασβίκης, 2020:176) και η καλλιέργεια της «ιστορικής κουλτούρας» (Σακκά, 2006:45-48) των μαθητών/τριών, που επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, μέσω της ιστορικής διερεύνησης, καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια πιο «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017:80-81). Ακόμα και σήμερα, όμως, στην Ελλάδα οι μαθητές/τριες διδάσκονται μια εκδοχή της εθνικής Ιστορίας που αναπαράγει την ιστοριογραφική παράδοση (Χριστόπουλος, 2017:82) και αποσιωπά επίμαχα γεγονότα, ειδικά όταν αυτά αμφισβητούν την εικόνα του ηρωικού έθνους, μέσω μοναδικών για κάθε τάξη και κρατικά εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων (Μαυροσκούφης, 2008:69-70), τα οποία συνιστούν την πλέον επίσημη και κρατικά ελεγχόμενη έκφραση της κυρίαρχης ιστορικής οπτικής στο ελληνικό σχολείο και έχουν ως στόχο «την αποϊδεολογικοποιημένη αφήγηση εθνικού φρονηματισμού με σαφή πρόθεση την καλλιέργεια αισθήματος εθνικής ενότητας» (Παληκίδης, 2019:521)<sup>1</sup>. Η εικόνα, όμως, που σχηματίζουν οι μαθητές/τριες για την Ιστορία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης και κατ' επέκταση για την αποκρυστάλλωση της κοινωνικής και ιδεολογικής τους ταυτότητας (Παληκίδης, 2019:514). Έρευνες παρουσιάζουν το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την Ιστορία (Μαυροσκούφης, 2015:69), την αποδοχή της σχολικής Ιστορίας ως την απόλυτη αλήθεια χωρίς να αντιλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007:426) και ταυτόχρονα τονίζουν την άγνοια των ιστορικών πληροφοριών που αποκλίνουν σημαντικά από τον βίοκοσμο των μαθητών/τριών αναπτύσσοντας έτσι επικριτική στάση απέναντι σε πηγές για επίμαχα ζητήματα που αμφισβητούν εδραιωμένες απόψεις και αντιλήψεις τους (Κόκκινος, 2020:68).

Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως για τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης τα τελευταία χρόνια ενδυναμώνεται και ο ρόλος της Δημόσιας Ιστορίας (Σαλβά-νου, 2021:23), καθώς το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «βιομηχανίας της μνήμης» που στο συνδυασμό μνήμης – διασκέδασης



(Huysen, 2000) παράγει και καταναλώνει μαζικά ιστορικά προϊόντα, όπως λογοτεχνικά και κινηματογραφικά έργα, τηλεοπτικές σειρές, video games, μουσεία και χώρους μνήμης, εκπαιδευτικά προγράμματα και τουριστικά προϊόντα (Lowenthal, 1985). Η Sabine Moller ονομάζει αυτό το φάσμα των μέσων «πολιτισμικό πρόγραμμα», το οποίο συμβάλλει στη διατήρηση της μνήμης και στη νοηματοδότηση του ιστορικού χρόνου, συνδέοντας το παρόν με επιλεγμένες όψεις του παρελθόντος (Moller, 2012:286). Οι δημόσιες χρήσεις, λοιπόν, 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 (Φαρδής, 2020:113).

Μέσα από τη συνειδητοποίηση της σημασίας και της ποικιλίας των μέσων διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, προκύπτει η απομάκρυνση από τη διδασκαλία του γεγονотоλογικού/προσωποκεντρικού, εθνοκεντρικού και εγκυκλοπαιδικού περιεχομένου (Ρεπούση, 2004:131-132), η επιτακτική ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος της Ιστορίας με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που θα γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και τις εξωσχολικές επιρροές των μαθητών/τριών, απομακρύνοντας τη διδασκαλία από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και του - πολλές φορές ανελαστικού - Προγράμματος Σπουδών (Ανδρίκου, 2022α:73). Άλλωστε, είναι μάταιο να αρνούμαστε τη σχολική πραγματικότητα, η οποία επιβάλλεται να αλλάξει (Μαυροσκούφης, 2015:74) ειδικά όταν αντικείμενο μελέτης γίνονται επίμαχα και τραυματικά γεγονότα (Ανδρίκου & Νικολαΐδου, 2019:535).

Το Ολοκαύτωμα με το μέγεθος και την τραγικότητα που το διακρίνει, αποτελεί ένα γεγονός - ορόσημο στη σύγχρονη ιστορία και εντάσσεται το δίχως άλλο στα επίμαχα και τραυματικά γεγονότα, τα οποία για κανέναν λόγο δεν πρέπει να αποσιωπούνται ή να παραμερίζονται από τη διδακτική πράξη και τα σχολικά εγχειρίδια (Ανδρίκου & Γέρου, 2018:508). Μπορεί η αποσιώπηση να επιστρατεύεται άμεσα στην αρχή, λειτουργώντας ως αμυντικός μηχανισμός (Παπανδρέου, 2015:356), αφού η κοινωνία σπάνια είναι σε θέση να συζητήσει δημόσια για το τραυματικό γεγονός αμέσως μετά την πραγματοποίησή του (Smelser, 2004:36), η μελέτη της διαχείρισης της μνήμης τραυματικών γεγονότων, όμως, έχει δείξει ότι όσο οι επίμαχες τραυματικές εμπειρίες δεν εξιστορούνται, αλλά αντίθετα αποσιωπούνται, αποκτούν μεγαλύτερη επίδραση στις επόμενες γενιές με τη μορφή φαντασιώσεων, φόβων και ονείρων (Ασέρ, 2007:130).

Η διαπραγμάτευση τραυματικών και επίμαχων ζητημάτων, λοιπόν, κρίνεται επιτακτική, αφού εκλαμβάνεται από τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας ως μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους μύησης των σημερινών μαθητών/τριών και αυριανών πολιτών στις απαιτήσεις του δημοκρατικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η κριτική προσέγγιση των τραυμάτων δημιουργεί τις κατάλληλες και απαραίτητες συνθήκες για να αναπτυχθεί η κριτική ιστορική σκέψη και συνείδηση, αφού τα τραυματικά γεγονότα «διαρρηγνύουν» τις συλλογικές βεβαιότητες και αναφορές, με αποτέλεσμα να συνιστούν

γόνιμο έδαφος για την ιστορική έρευνα (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010:18). Επιπλέον, συμβάλλει ενεργά στην κατανόηση και τη διεργασία του πένθους από τους/τις μαθητές/τριες και εντέλει στην ιστορικοποίηση των τραυματικών γεγονότων, καθώς αυτά αποκτούν τις σωστές διαστάσεις, σταματώντας να φανατίζουν και να δυναμιτίζουν τις σχέσεις των αντιμαχόμενων ομάδων (Μαυροσκούφης, 2010:125).

Για τη διδακτική προσέγγιση αυτού του τραυματικού γεγονότος, αρχικά, κρίνεται αναγκαία η μελέτη του τρόπου που αποτυπώνεται το Ολοκαύτωμα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια. Ως γενικό σχόλιο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια χρήζουν άμεσες βελτιώσεις και διορθώσεις ώστε να εναρμονίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, για το θέμα που μελετάται, η πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με το Ολοκαύτωμα των Εβραίων γίνεται μέσω του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού στο κεφάλαιο που αναφέρεται στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αν και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ Β 507/2-2-2023) τίθεται ως προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα η γνωριμία των μαθητών/τριών με τις μαρτυρικές πόλεις και χωριά, καθώς και η κατανόηση των τραγικών συνεπειών που είχε το Ολοκαύτωμα, στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται μια απλή αναφορά για την ύπαρξη του Ολοκαυτώματος και εντοπίζεται μια πηγή που κάνει λόγο για τη βίαιη μεταφορά και κράτηση των Εβραίων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, χωρίς να αναφέρονται οι συνέπειες και το συλλογικό τραύμα που γνώρισε η εβραϊκή κοινότητα. Παράλληλα, η πηγή εμπλουτίζεται με φωτογραφικό υλικό που προσδίδει μια πιο αληθοφανή αλλά και σκληρή διάσταση. Εν συνεχεία, το θέμα συναντάται ξανά στην ύλη της Γ' Γυμνασίου. Ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του Γυμνασίου (ΦΕΚ Β 217/19-1-2023) μοιάζει περισσότερο εμπλουτισμένο ως προς την στοχοθεσία και τα ερεθίσματα, εντοπίζεται ξανά έντονη αναντιστοιχία με το σχολικό εγχειρίδιο. Ενώ, λοιπόν, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τίθεται στο επίκεντρο η κατανόηση και η επαφή με τα αίτια και τις επιπτώσεις του Ολοκαυτώματος μέσα από φωτογραφικό και επιλεγμένο κινηματογραφικό υλικό, στο εγχειρίδιο η πηγή που δίνεται προς μελέτη δε διαλευκάνει την αιτιότητα της σκληρότητας των Γερμανών, παρά μόνο αναφέρει σε περιγραφικό τόνο την αίθουσα του κρεματόριου στο Άουσβιτς. Τέλος, το βιβλίο Ιστορίας της Γ' Λυκείου, αντίθετα με τα προαναφερθέντα σχολικά εγχειρίδια, παρουσιάζει περισσότερο κριτικά την έννοια του Ολοκαυτώματος, μέσα από μαρτυρίες (πηγές) και φωτογραφικό υλικό. Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του Λυκείου (ΦΕΚ 198/19-1-2023) αποτελεί η επισήμανση της αιτίας και των συνεπειών του αντισημιτισμού στην γερμανική κοινωνία και της σημασίας του Ολοκαυτώματος, όπως και η ανάδειξη της «Τελικής Λύσης» της ναζιστικής Γερμανίας για το ζήτημα της εξόντωσης της εβραϊκής κοινότητας.

Παρατηρώντας τις παραπάνω αστοχίες και αναντιστοιχίες δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι όλο το «βάρος» της ορθής διαχείρισης και διδασκαλίας τραυματικών γεγονότων



συσσωρεύεται στον/στην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α οφείλει να εντοπίσει και να οργανώσει το υλικό του/της, προσαρμόζοντάς το στο επίπεδο των μαθητών/τριών και διεγείροντας το ενδιαφέρον τους. Η ανάλυση του ιστορικού πλαισίου είναι ανάγκη να διεξάγεται μακριά από συναισθηματισμούς, που εμποδίζουν τη λογική και κριτική επεξεργασία, και να είναι ολόπλευρη, ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράσουν συγκροτημένες κρίσεις και απόψεις, μέσα από την επεξεργασία πλήθους και ποικιλίας αντικρουόμενων πηγών αναπτύσσοντας μια διαλογική αντιπαράθεση (debate) μέσα στην τάξη, η οποία αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του συγκρουσιακού γεγονότος (Λεμονίδου, 2010:214), καθώς και πληροφοριών που θα λάβουν από μια μελέτη και επίσκεψη πεδίου σε μνημειακό τόπο. 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, 2015:358).

Οι προσωπικές ιστορίες είναι απαραίτητο να παρουσιάζονται πλήρεις, πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός, ώστε να καταδειχθεί ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ήταν απλώς θύματα (Σαρηγιάννη, 2014:47), αποφεύγοντας, όμως, την παρουσίαση εικόνων φρίκης, που θα τραυματίσουν ψυχικά τους/τις μαθητές/τριες (Imber, 2005:37). Για να επιτευχθεί αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί η «Λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος», η οποία περιλαμβάνει έργα ποικιλίας έκτασης και αναφορών αποκλειστικά από μαρτυρίες επιζώντων των ναζιστικών στρατοπέδων και δεν αφηγείται το παρελθόν, αλλά το ερμηνεύει με βάση το παρόν (Κοκκομέλης, 2015:189), και το ιστορικό comic, εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο, 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, 2015:8). Βέβαια, το ιστορικό μυθιστόρημα υπήρξε για χρόνια ένα προνομιακό μέσο εκλαΐκευσης και εδραίωσης στη συλλογική συνείδηση μιας ορισμένης ιστορικής αντίληψης για το έθνος και τη συνέχειά του. Υπήρξε, λοιπόν, αλλά και υπάρχει, μια ιδεολογική χρήση της Λογοτεχνίας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις «στρατεύεται» σε ιδεολογίες, στρεβλώνει την αλήθεια των πραγμάτων και αποσιωπά γεγονότα (Αθανασοπούλου; 2004:103), χωρίς αυτό να αποτελεί λόγο αποφυγής του συγκεκριμένου εργαλείου στη διδασκαλία (Ανδρικού, 2022α:82-83).

Εικόνα 1: Το Ολοκαύτωμα από την οπτική ενός Γερμανού στρατιώτη.<sup>2</sup>



Άλλη μια εναλλακτική πηγή που μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία είναι οι κινηματογραφικές ταινίες (Λεμονίδου, 2020:332). Πρόκειται για μια εύκολη εναλλακτική διδακτική πρακτική που ελλοχεύει, όμως, δυσκολίες, όπως η εύρεση κατάλληλης ταινίας, η διαχείριση ιστορικών ανακρίβειών και ιδεολογικού φορτίου, η αντιμετώπιση της απόσπασης προσοχής των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωσή τους κατά τη διάρκεια της υλοποίησης (Ανδρικού, 2022β). Ακόμη, όμως, κι αν η αποτύπωση τέτοιων γεγονότων υπόκειται σε ιδεολογικές στρατηγικές, απλουστεύσεις και περιορισμούς, η επιδραστικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Λεμονίδου, 2020:335). Ως εκ τούτου, δεν έχει νόημα να αντιμετωπίζονται οι κινηματογραφικές ταινίες και η Λογοτεχνία όπως η ακαδημαϊκή Ιστορία, αφού αποτελούν ξεχωριστό είδος πολιτισμικής παραγωγής και δε φιλοδοξούν να ανασυγκροτήσουν ή να αναπαραστήσουν το παρελθόν (Σαλβάνου, 2021:34).

Πέρα από το εκπαιδευτικό υλικό, ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στους χειρισμούς που θα κάνει ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική διαχείριση τέτοιων θεμάτων. Υπάρχει κίνδυνος η διδασκαλία να παρεκκλίνει από τους στόχους της, αν ο/η εκπαιδευτικός περιοριστεί σε παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010:18) μετατρέποντας τον εαυτό του/της σε αυθεντία (Μαυροσκούφης, 2015:74) ή αν καταφύγει παρά την αξιοποίηση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας σε εργαλειακή χρήση κομβικών εννοιών της ιστορικής σκέψης, όπως η αιτιότητα, η πολυπρισματικότητα και η ενσυναίσθηση, για αποτελεσματικότερη κατάρτιση, ιδεολογική χειραγώγηση, εμφύτευσης στερεοτύπων και συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών/τριών (Παληκίδης, 2019:528).

#### 4. Επίλογος

**Α**ναντίρρητα, η διδασκαλία των επίμαχων τραυματικών γεγονότων αποτελεί μια σημαντική καμπή στην ιστορική εκπαίδευση. Γεγονότα που μέχρι πρότινος αποκρύπτονταν ή παραμερίζονταν από το επίσημο κρατικό αφήγημα, ως «επικίνδυνα» για την εθνική ομογένεια και συνοχή, πλέον αποτελούν πρόσφορο έδαφος για καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης και συνείδησης, καθώς και δημοκρατικής πολιτεότητας των μαθητών/τριών.

Παρόλο που η διδακτική προσέγγιση των γεγονότων αυτών έχει σημαντική θέση στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, παρατηρείται ελλιπής οργάνωση για τη διερεύνησή τους στην επίσημη εκπαίδευση. Το γεγονός του Ολοκαυτώματος, ως το κατεξοχήν τραυματικό γεγονός, από το οποίο εκκινήθηκε η διαδικασία ώστε τα επίμαχα γεγονότα να επέλθουν στην «επιφάνεια» προσεγγίζεται άκρως επιδερμικά και αποσπασματικά στην εκπαίδευση.

Η αδυναμία σύμπλευσης των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας και των υφιστάμενων σχολικών εγχειριδίων δημιουργούν χάσμα στην προσέγγιση του γεγονότος του Ολοκαυτώματος. Απόρροια αυτών είναι η δυσμενής θέση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες καλούνται να διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες το Ολοκαύτωμα με όποια μέσα οι ίδιοι/ες διαθέτουν, αλλά και «αυτοσχεδιάζοντας», καθώς κατά κύριο λόγο δεν έχουν λάβει τη κατάλληλη εκπαίδευση για να διαχειριστούν τα «ευαίσθητα» αυτά γεγονότα.

Αντιθέτως, οι σύγχρονες επιταγές της ιστορικής εκπαίδευσης, προσφέρουν ορισμένα εργαλεία, όπως το «ιστορικό comic» και η αξιοποίηση «κινηματογραφικών ταινιών», τα οποία δύνανται να επικουρήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν επίμαχα τραυματικά γεγονότα, όπως το Ολοκαύτωμα. Με την κατάλληλη προσαρμογή και την συντονισμένη οργάνωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τους τη δυνατότητα να προσεγγίσουν με σφαιρικό και αποστασιοποιημένο τρόπο επίμαχα γεγονότα.

Καθώς, λοιπόν, είναι γνωστή η θεωρητική προσέγγιση των γεγονότων αυτών και κυρίως του Ολοκαυτώματος, όπως αυτή παρέχεται από τον επίσημο θεσμό που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση, μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειρίδιων, κρίνεται αναγκαία και η συστηματική μελέτη του τρόπου διδασκαλίας του γεγονότος του Ολοκαυτώματος στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, και σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, ώστε να είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας ολιστικής εικόνας ως προς την προσέγγιση τραυματικών γεγονότων στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

### Σημειώσεις

1. Σημαντική εξαίρεση, που δυστυχώς δεν ευδοκίμησε μετά τη βίαιη απόσυρσή του (Αθανασιάδης, 2015:100–143) αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου της ομάδας του Γ. Κόκκινου, στο οποίο περιορίζεται σημαντικά η αφήγηση των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων της δεκαετίας του 1940 και στη θέση του αναλύονται σε βάθος τα φαινόμενα του φασισμού και του ναζισμού σε συνάφεια με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Παληκίδης, 2019: 524-525).
2. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να εντοπίσει κατάλληλο ιστορικό comic για τη θεματική που μελετά με τους/τις μαθητές/τριες του/της ή θέλει να παρουσιάσει μια άλλη οπτική του θέματος με αποτέλεσμα να καταφεύγει στη δημιουργία comic με ψηφιακά εργαλεία. Για παράδειγμα το προτεινόμενο comic αποτελεί δημιουργία ενός εκ των συγγραφέων, Δημήτριου Ντόντη.

### **Βιβλιογραφία**

- Bauer, Y. (1980) Genocide: Was it the Nazis' Original Plan? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 450(1), 35-45.
- Blainey, G. (2008) *Συνοπτική ιστορία του 20ου αιώνα (μτφρ)*. Αθήνα: Φυτράκη.
- Chodoff, P. (1997) The Holocaust and its effects on survivors: An overview. *Political Psychology*, 18(1), 147-157.
- Hartmann, W.E. & Gone, J.P. (2014) American Indian Historical Trauma: Community Perspectives from Two Great Plains Medicine Men. *Am J Community Psychol*, 54, 274-288 <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9671-1>
- Hirschberger, G. (2018) Collective Trauma and the Social Construction of Meaning. *Front. Psychol*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01441
- Huyssen, A. (2000) Present Pasts: Media, Politics, Amnesia. *Public Culture*, 12(1). 21-38.

- Imber, S. (2005) How we approach teaching the Shoah. In: R. Caplan (ed.) *Our memory of the past and for the future*. Strasbourg: Council of Europe. 40-58.
- LaCapra, D. (1999) Trauma, Absence, Loss. *Critical Inquiry*, 25(4), 696-727.
- LaCapra, D. (2001) *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Lowenthal, D. (1985) *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moller, S. (2012) Are family recollections an obstacle to history education? How German students make sense of the East German Dictatorship. In: M. Carretero, M. Asensio & M. Rodriguez – Moneo (eds.) *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 281-295.
- Rees, L. (2005) *Άουσβιτς, οι Ναζί και η «Τελική Λύση» (μτφρ)*. Αθήνα: Πατάκη.
- Rees, L. (2017) *Το Ολοκαύτωμα, μια νέα ιστορία (μτφρ)*. Αθήνα: Πατάκη.
- Smelser, N. (2004) Psychological and cultural trauma. In: J. Alexander (ed.) *Cultural trauma and Collective identity*. Berkley, NY: University of California Press. 31-59.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015) *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004) Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο: Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 101-131.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.) (2015) *Η Δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Ανδρίκου, Α. & Γέρου, Ε. (2018) Τα παιδιά ως θύματα πολέμου: Μια πρόταση για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της τεχνικής CineScience. Στο: Χ. Τσιουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρασίμος, Γ. Μαγγόπουλος (επιμ.) *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Τόμος Α΄. Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ. 505-513.
- Ανδρίκου, Α. & Νικολαΐδου Χ. (2019) «Η γυναίκα στον Εμφύλιο»: Μια διδακτική πρόταση για τη γυναικεία παρουσία στον Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας μέσω της τεχνικής CineScience και της μελέτης πεδίου. Στο: Σ. Ηλιάδου -Τάχου, Α.Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Ι. Μπέτσας (επιμ.) *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 535-553.
- 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.



- Ανδρικού, Α. (2022β) Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για την τεχνική CineScience. *Επιστήμες Αγωγής*. τ.3. 7-21.
- Ασέρ, Α. (2007) Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της ιστορίας. Στο: Α. Ρήγος & Β. Γεωργιάδου (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
- Κασβίκης, Κ. (2020) Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (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: Α. Ανδρέου (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: Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής, Ε. Λεμονίδου. *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 Γ. Κόκκινος & Δ. Μαυροσκούφης (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 Α.Π. Ανδρέου (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: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 9-86.
- Κόκκινος, Γ. (2020) *Το Ολοκαύτωμα και η Ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Κοκκομέλης, Ν. (2015) Από τη μαρτυρία στην «απομακρυσμένη μνήμη»: ένα νέο αφηγηματικό είδος; Η σύγχρονη λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος μεταξύ ιστορίας και μυθοπλασίας. Στο: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 187-216.
- Λεμονίδου, Ε. (2010) Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία. Στο: Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα. 201-220.



- Λεμονίδου, Ε. (2016) Ιστορία και μνήμη του Μεγάλου Πολέμου. Στο Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Π. Κιμουρτζής & Σ. Ντάλης (Επιμ). *Ιστορικά τραύματα και ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης* (17-104). Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Λεμονίδου, Έ. (2020) Ιχνηλατώντας τη μνήμη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου: από τη μεγάλη οθόνη στη σχολική αίθουσα. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 332-348.
- Μακαρατζής, Γ. (2017) *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008) Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχιμο. 69-80.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα. 121-171.
- Παληκίδης, Α. (2019) Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία. Στο: Σ. Ηλιάδου -Τάχου, Α.Π. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης, Ι. Μπέτσας (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: Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.) *Η Δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο. 353-374.
- Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκά, Β. (2006) Η αρχική εκπαίδευση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...*Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*. 2. 39-59.
- 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*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Υπ. Απόφαση 10545/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 507/02.02.2023).

- Υπ. Απόφαση 4026/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 198/19.01.2023).
- Υπ. Απόφαση 4341/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 217/19.01.2023).
- Φαρδή, Κ. (2020) «Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;» - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. 111-173.
- 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.