



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ –
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Κατασκευάζοντας την εικόνα του έθνους:
Η ελληνοεβραϊκή κοινότητα και η Shoah στη σχολική και τη δημόσια Ιστορία.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ
Α.Μ.: 142014

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΑ ΤΖΕΛΕΠΗ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη	σελ. 3
Abstract	σελ. 4
Προλογικό σημείωμα	σελ. 6
Εισαγωγή	σελ. 10

1. Σχολική γνώση, σχολική Ιστορία και ιδεολογία

A. α. Εκπαίδευση και κοινωνικός έλεγχος	σελ. 16
β. Σχολική γνώση	σελ. 18
γ. Από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στα σχολικά εγχειρίδια	
i) Ορισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	σελ. 19
ii) Η κοινωνιολογική προσέγγιση των Α.Π.Σ.	σελ. 20
iii) Λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων	σελ. 22
B. Σχολική Ιστορία και ιδεολογία	σελ. 24
α. Εννοιολόγηση έθνους και σχολική Ιστορία	σελ. 24
β. Ο εθνοποιητικός ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας ...	σελ. 27

2. Ελληνικό έθνος και Έλληνες εβραίοι/ Ελληνίδες εβραίες στη σχολική Ιστορία

A. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας	σελ. 29
α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:	
i) ΣΤ' Δημοτικού	σελ. 29
β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:	
i) Γ' Γυμνασίου	σελ. 32

B. Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

i) ΣΤ' Δημοτικού σελ. 34

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

i) Γ' Γυμνασίου σελ. 36

Γ. Η εικόνα του ελληνικού έθνους στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

i) ΣΤ' Δημοτικού σελ. 39

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

i) Γ' Γυμνασίου σελ. 41

Δ. Η ελληνοεβραϊκή κοινότητα ως τμήμα του ελληνικού έθνους στη σχολική Ιστορία

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

i) ΣΤ' Δημοτικού σελ. 44

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

i) Γ' Γυμνασίου σελ. 45

3. Δημόσια Ιστορία και σχολική Ιστορία

A. Εννοιολόγηση Δημόσιας Ιστορίας σελ. 49

B. Οι Έλληνες/ Ελληνίδες εβραίοι/ εβραίες και η Shoah στη Δημόσια Ιστορία σελ. 53

4. Συμπεράσματα: Η εγγραφή των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων και της εβραϊκής γενοκτονίας στην εθνική ταυτότητα σελ. 60

Βιβλιογραφία σελ.65

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη σύνδεση σχολείου και κυρίαρχης ιδεολογίας, δια της εννοιολόγησης της σχολικής γνώσης και της ανίχνευσης του ρόλου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητικών υποκειμένων. Ειδικότερα, αποπειράται εστίαση στη σχέση Ιστορίας και ιδεολογίας, μέσα από το φακό του εθνοποιητικού ρόλου του μαθήματος και της χρήσης της έννοιας «έθνος» στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας. Ως πεδίο διερεύνησης επιλέχθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου. Σε αυτά αναζητήθηκε η απεικόνιση του ελληνικού έθνους και η παρουσίαση –ή μη– των εθνοτικών ετεροτήτων εντός αυτού, έχοντας ως μελέτη περίπτωσης το βαθμό ορατότητας της ελληνοεβραϊκής κοινότητας και της εγγραφής της εβραϊκής γενοκτονίας (Shoah) στην ελληνική ιστορία. Η έρευνα αφορά, αφενός, τα σχολικά εγχειρίδια, ως πρόσφορο πεδίο ανάδειξης των θεσμικών επιλογών και του κρατικού προσδιορισμού του πλαισίου διδασκαλίας εννοιών, όπως το έθνος. Αφετέρου, εκκινώντας από το ρόλο της σχολικής Ιστορίας ως δημόσιας Ιστορίας, επιχειρεί να διερευνήσει την ορατότητα της εβραϊκής κοινότητας και της Shoah στις έτερες δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας, ανιχνεύοντας το βαθμό πρόσληψης των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων και της Shoah ως μέρους της εθνικής ταυτότητας.

Abstract

This thesis attempts to explore the link between school and dominant ideology, through the conceptualization of school knowledge and detecting the role of the Curriculum shaping the national identity of student-subjects. In particular, the thesis attempts to focus on the relation between history and ideology through the lens of the nation-making role of the History school course, and the use of the term "nation" in school history. As field of research were selected compulsory education history textbooks, in particular those of the 6th Grade of Primary School and the 3rd Grade of Secondary School. In these is investigated the representation of the Greek nation and the presentation –or not– of ethnic otherness within it, having as a case study the Greek-Jewish community, in terms of how visible it is and the recording of the genocide (Shoah) in Greek history. On one hand, the research sees school textbooks as convenient material for exhibiting institutional choices and the framework of teaching concepts, such as ‘nation’, as defined by the State. On the other hand, it has as a starting point the role of school history as public History, and seeks to explore the visibility of the Jewish community and of the ‘Shoah’ in the other public uses of History, by detecting to what degree the Greek-Jews and the Shoah are perceived as part of the national identity.

Ξέρω, μπορεί να γελάσουν μ' εμένα, έναν άνθρωπο που μέσα σ' αυτή τη φρίκη κάθεται και γράφει λέξεις [...] όμως εγώ έχω τη συναίσθηση πως εκτελώ ένα χρέος: Συμπληρώνω τη μνήμη του κόσμου. Κι εγώ –πες το κουσούρι μου– αγαπάω πολύ τη μνήμη, λέω πως είναι ένα μεγάλο, αν όχι το μεγαλύτερο δώρο στον άνθρωπο.

Όμηρος Πέλλας¹

Ας μη γελιόμαστε: η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή και για εμάς τους ίδιους συνδέεται με την ιστορία που μας έχουν αφηγηθεί όταν ήμασταν παιδιά.

Marc Ferro²

¹ Πέλλας, Ο., *Στάλαγκ VI C. Ημερολόγιο μιας ομηρίας*, Νεφέλη, Αθήνα 1990, σ. 156. Ο Όμηρος Πέλλας υπήρξε Έλληνας αντιστασιακός, κρατούμενος σε ναζιστικό στρατόπεδο συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, εμπειρία την οποία κατέγραψε στο προαναφερθέν έργο, απ' όπου και παρατίθεται το απόσπασμα.

² Ferro, M., *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ., Μαρκέτου, Π., Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σ. 9.

Προλογικό σημείωμα

Μέσα από την επαγγελματική μου εμπλοκή ως εκπαιδευτικού με τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως ερώτημα άξιο διερεύνησης αναδύθηκε το πώς συγκροτείται η εθνική ταυτότητα μέσα από τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και πιο ειδικά, το τι επιλέγεται ως ύλη άξια διδασκαλίας και τι παραλείπεται ως υποδεέστερης αξίας θεματολογία.

Εντός αυτού του πλαισίου, ειδικότερο προσωπικό ενδιαφέρον αποκτά το ιστορικό κεφάλαιο του Ολοκαυτώματος (ή Shoah³), ενότητα χρονικά ενταγμένη στην ύλη της τελευταίας τάξης της Πρωτοβάθμιας και της πρώτης βαθμίδας (Γυμνασίου) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά παρολαυτά εξοβελισμένη, λαμβανομένης υπόψη της εξαιρετικά περιορισμένης έκτασης και του βάθους διδασκαλίας της. Όσον αφορά ευρύτερα την παρουσία της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, τίθεται προς διερεύνηση το ερώτημα εάν η συγκεκριμένη κοινότητα, μολονότι υπήρξε αδιαίρετο κομμάτι της ελληνικής πολιτισμικής οντότητας και σε ένα βαθμό, ήδη από την αρχαιότητα, συνδιαμορφώτρια της ελληνικής ιστορίας, παραμένει «αόρατη» ή αν ο δυναμικός ιστορικός και κοινωνικός ρόλος της πλέον εντάσσεται στη σχολική ιστορική αφήγηση.

³ Ως επιστημονικά ορθότερος προτείνεται ο εβραϊκής προέλευσης όρος *Shoah* (= καταστροφή, αφανισμός) έναντι του όρου *Ολοκαύτωμα*, ο οποίος, αν και καθιερωμένος στη διεθνή βιβλιογραφία για την απόδοση της εβραϊκής γενοκτονίας, αναφέρεται στη θρησκευτικής έννοιας θυσία. Εναλλακτικά, προτείνονται τα «Άουσβιτς», «εξόντωση των εβραίων», «γενοκτονία των εβραίων». Σχετικά βλ. Βαρών-Βασάρ, Ο., *Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για τη γενοκτονία των Εβραίων*, Εστία, Αθήνα 2012, Δρουμπούκη, Α.-Μ., *Μνημεία της λήθης. Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Πόλις, Αθήνα 2014, Μόλχο, Ρ., *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2015, Σακκά, Β., *Εμείς και οι "άλλοι": η εμπειρία του ανεπαίσθητου εκφασισμού μιας κοινωνίας και η σύγχρονη συγκυρία στο Παλκίδης, Α. (επ.), Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013, σσ. 203-251, Wiewiorka, Α., *Άουσβιτς, 60 χρόνια μετά*, μτφ. Σ. Ταμπώχ, Πόλις, Αθήνα 2006.

Από την άλλη, παραμένοντας στη σχολική ιστορική αφήγηση του «σύντομου εικοστού αιώνα»,⁴ διαπιστώνεται ότι η προβαλλόμενη ιδεατή συνθήκη της «ενότητας» του ελληνικού έθνους και η μεθοδευόμενη προβολή ενός συλλογικού τρόπου απόκρουσης του εχθρού κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο πλαίσιο αφήγησης της Δημόσιας Ιστορίας και εμπέδωσης μιας εκ των άνω υποβαλλόμενης «συλλογικής μνήμης», εντός της οποίας δεν διαφαίνονται περιθώρια ανάδυσης του μεριδίου ευθύνης, το οποίο αναλογεί και στην εντόπια χριστιανική κοινότητα για την εκτόπιση και εξολόθρευση της πλειονότητας της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας μεσούσης της ναζιστικής κατοχής.⁵

Ήδη ως μαθήτρια, βίωνα το παράδοξο η επαφή μου με την Ιστορία να είναι υπολογίσιμα μεγαλύτερη σε ένταση και έκταση εκτός των ωρών της διδασκαλίας της ως σχολικού μαθήματος, γεγονός που είχε άμεση σχέση με τον τρόπο που βιώθηκε η Ιστορία από το οικογενειακό μου περιβάλλον. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, ανεβαίνοντας τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, διαπιστωνόταν ότι όχι μόνο το εύρος των περιόδων που διδάσκονταν περιοριζόταν εξαιρετικά, αλλά και ότι εμβληματικές, όσο και τραυματικές ιστορικές περίοδοι των νεότερων χρόνων εξαιρούνταν της διδασκαλίας. Ήταν –και παραμένει– απορίας άξιο, λοιπόν, πως περίοδοι που είχαν βιωθεί από ζων και δρων μέρος του πληθυσμού, εξαιρούνται από την «επίσημη δημόσια ιστορία», όπως η σχολική ιστορία έχει χαρακτηριστεί.⁶

Διττή, λοιπόν, υπήρξε η εκκίνηση για την επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας, ταυτόχρονα βιωματική και ιστορικού ενδιαφέροντος, που αφορμάται από το ευρωπαϊκό παράδειγμα για να εστιάσει στο αντίστοιχο ελληνικό. Το έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για την εβραϊκή κοινότητα, τροφοδοτήθηκε μέσα από την επαφή με την ιστορία αυτής δια της βιωματικής ανακάλυψης του περιχαρακωμένου τόπου (αλλιώς, γκέτο), όπου και διαβιούσε ιστορικά εντός πολλών ευρωπαϊκών πόλεων. Σημαντικό κίνητρο,

⁴ Hobsbawm, E., *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας, 1914-1991*, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης, Θεμέλιο, Αθήνα 1995.

⁵ Βλ. σχετικά: Μαργαρίτης, Γ., *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2005.

⁶ Αθανασιάδης, Χ., *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.

επίσης, αποτέλεσε το ενδιαφέρον για το εμβληματικό κεφάλαιο του Ολοκαυτώματος και τη θέση αυτού στο νεωτερικό κόσμο, ενδιαφέρον που ενίσχυσε η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία συνέβαλε στη συνειδητοποίηση του κομβικού ρόλου του εβραϊκού στοιχείου στην εισαγωγή των ευρωπαϊκών κοινωνιών στη νεωτερικότητα, κομμάτι της οποίας υπήρξε και η δίωξή του,⁷ η οποία οργανώθηκε με άρτια επιστημονική βαρβαρότητα και πραγματοποιήθηκε με βιομηχανικούς όρους στην καρδιά της Ευρώπης.

Εστιάζοντας στο ελληνικό παράδειγμα, αφορμή της επιλογής του θέματος αποτελεί η μη καταγραφή στα σχολικά εγχειρίδια της πολιτισμικής πολυμορφίας του πληθυσμού της Ελλάδας, η οποία και δίνει, άλλωστε, σε αυτήν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, που αποτυπώνεται σε πλείστες όσες εκφάνσεις του πολιτισμού της καθημερινότητας. Πιο ειδικά, το ενδιαφέρον μου εστιάζεται στην ελληνοεβραϊκή κοινότητα, με επίκεντρο την κυριολεκτική –σε ποσοστό 97% στη Θεσσαλονίκη, τη μητρόπολη του ελληνικού εβραϊσμού– εξουδετέρωσή της από τους ναζί κατακτητές στο τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Μια δραστήρια και ανθηρή σε πολλά επίπεδα του ελληνικού κοινωνικού βίου κοινότητα, όπως η εβραϊκή, εξολοθρεύτηκε, χωρίς –μέχρι πρόσφατα– η εξολόθρευση αυτή να αφήσει αποτυπώματα στη δημόσια ιστορία της Ελλάδας και κυρίως χωρίς να διδάσκεται η ιστορία της ως αναπόσπαστο μέρος της αντίστοιχης ελληνικής. Ιδιαίτερα με απασχόλησε η μέχρι πολύ πρόσφατα πλήρης αποσιώπηση από τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας του γεγονότος της εξολόθρευσης του ελληνοεβραϊκού στοιχείου στη διάρκεια της ναζιστικής κατοχής, γεγονός που πλέον απασχολεί έντονα την ελληνική επιστημονική κοινότητα, ενώ υπάρχουν τάσεις αναπλήρωσης του κενού από την επίσημη Πολιτεία.

Ο αρχικός τίτλος της εργασίας μου ήταν **«Κατασκευάζοντας την εθνική μνήμη: Η περίπτωση της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στο μάθημα της Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, κρίθηκε ότι προσφορότερη και ορθότερη επιστημονικά θα ήταν η αναφορά όχι μόνο στην εξόντωση των Εβραίων, αλλά στην συνολικότερη

⁷ Traverso, E., *Οι ρίζες της ναζιστικής βίας. Μια ευρωπαϊκή γενεαλογία*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου Αιώνα, Αθήνα 2013.

παρουσία της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας⁸ στη σχολική ιστορία των νεότερων χρόνων τόσο στη Δευτεροβάθμια, όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εδώ, λοιπόν, εντοπίστηκε ένας πολύ βασικός άξονας της εργασίας που θα έπρεπε να επαναπροσδιοριστεί, καθώς –όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια– η κατασκευή και εμπέδωση της ιδέας της συλλογικής εθνικής μνήμης, και κατ’ επέκταση της ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας δεν αφορά αποκλειστικά –και περιοριστικά– τον τρόπο παρουσίασης του εμβληματικού/ τραυματικού γεγονότος της Shoah, αλλά συνολικά την αποσιώπηση της ιστορίας της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας ως «έτερης» εθνοτικής ομάδας από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Έλενα Τζελέπη, η οποία αποδέχτηκε να αναλάβει το ρόλο της επιβλέπουσας καθηγήτριας στη διπλωματική εργασία που θα εκπονούσα και με υποστήριξε το διάστημα της μελέτης και της συγγραφής της εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την κυρία Νέλλη Ασκούνη, για την ακαδημαϊκή και ηθική της συμπαράσταση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου στο πλαίσιο του μαθήματος της, η οποία και εντάσσεται οργανικά στην προβληματική του θέματος της διπλωματικής μου.

⁸ Η παιδαγωγικά ορθή διδασκαλία της Shoah προϋποθέτει την αναφορά στην συνολικότερη παρουσία της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας στη σχολική ιστορία, βάσει και των εισηγήσεων του διεθνούς οργανισμού *International Holocaust Remembrance Alliance* (www.holocaustremembrance.com/educate) και του εκπαιδευτικού τμήματος του *Yad Vashem* (www.yadvashem.org/education), φορείς με τους οποίους το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας συνεργάζεται.

Εισαγωγή

Προκλητική ερευνητικά είναι η μελέτη του τρόπου μορφοποίησής της Ιστορίας σε Σχολική Ιστορία ή αλλιώς, της διδακτικής μετάθεσης⁹ της ιστορικής γνώσης σε σχολική. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στο πρώτο μέρος της διπλωματικής μου εργασίας εστιάζεται στο πώς συγκροτείται η εθνική ταυτότητα των μαθητικών υποκειμένων μέσα από τη θεσμική διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ. στο εξής) και τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων. Στο σημείο αυτό, πλαισιώνοντας θεωρητικά τα παραπάνω ερωτήματα, θα γίνει αναλυτική αναφορά στη μη ουδετερότητα της σχολικής γνώσης –καθώς μέσω αυτής εμπεδώνονται σχέσεις εξουσίας–, καθώς και στο ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτικής συνείδησης των μαθητών και μαθητριών, η οποία και νοείται με ένα εξαιρετικά οριοθετημένο τρόπο. Απότοκο των παραπάνω αποτελεί η κατασκευή και εμπέδωση της έννοιας της ομοιογένειας, όσον αφορά την εθνική ταυτότητα. Εστιάζοντας την έρευνα στη σχολική Ιστορία, θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η διαπλοκή της με την ιδεολογία, καθώς η σχολική Ιστορία αποτελεί το κατεξοχήν μάθημα εθνοποιητικού χαρακτήρα μεταξύ των προβλεπόμενων γνωστικών αντικειμένων της εγκύκλιας Εκπαίδευσης. Με δεδομένη, λοιπόν, την κομβική θέση της επιλογής της σχολικής ύλης της Ιστορίας στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θεωρήθηκε απαραίτητη μεθοδολογικά η πρόταξη μιας εισαγωγικής ενότητας καθαρά θεωρητικού περιεχομένου, η οποία, αντλώντας ερείσματα από τα πεδία της Φιλοσοφίας, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και των Πολιτισμικών Σπουδών, θα παρουσιάζει τους τρόπους διαπλοκής της σχολικής Ιστορίας με την κυρίαρχη ιδεολογία.

Εντός αυτού του πλαισίου, ειδικότερο ενδιαφέρον αποκτά η ιστορία της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας των νεότερων χρόνων με εμβληματικό

⁹ Σχετικά: Παληκίδης, Ά., *Εισαγωγή*, σ. 7-16 στο Παληκίδης, Ά., (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013, Κόκκινος, Γ., *Διδακτική της Ιστορίας*, σ. 11-23 στο Κόκκινος, Γ., *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.

κεφάλαιό της αυτό του Ολοκαυτώματος και η θέση της ως αναπόσπαστου – ως θα όφειλε– μέρους της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας. Πεδίο έρευνας της εργασίας θα αποτελέσουν τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και ειδικότερα τα βιβλία ΣΤ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου, τα οποία και αφορούν τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία. Εδώ, λοιπόν, θα υπογραμμιστεί η απόσταση μεταξύ της απουσίας αναφορών στην ελληνική εβραϊκή κοινότητα από τα σχολικά εγχειρίδια και της παρουσίας μίας ακμάζουσας μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο κοινότητας με διαχρονική και ιστορική παρουσία στα ελληνικά πράγματα. Γίνεται φανερό ότι, παρά την πολιτισμική ποικιλομορφία και την εθνοτική ετερογένεια του ελλαδικού χώρου, εξαιρούνται από την επίσημη αφήγηση ιστορίες ομάδων –μεταξύ των οποίων οι Εβραίοι, οι Βλάχοι, οι Αρβανίτες– οι οποίες, όμως, έτσι κι αλλιώς, συνθέτουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ελληνικής ιστορίας.

Η αποσιωπημένη ιστορία της ελληνοεβραϊκής κοινότητας του 20^{ου} αιώνα, με επίκεντρο την εξολόθρευσή της στο πλαίσιο της σχεδιασμένης από τους ναζί *Τελικής Λύσης*,¹⁰ εντάσσεται στις «σιωπές» της περιόδου Κατοχής-Αντίστασης-Εμφυλίου. Η *omertà*¹¹ που αφορούσε τα δύο πρώτα μέρη του ιστορικού τρίπτυχου άρχισε να σπάει ιστοριογραφικά τη δεκαετία του 1980.¹²

¹⁰ *Τελική Λύση (Endlösung)* ονομάστηκε η οργανωμένη από το ναζιστικό καθεστώς εξολόθρευση, φυσική και πολιτισμική, του εβραϊκού πληθυσμού ο οποίος διαβίωσε εντός των ορίων των κατακτημένων από το Γ' Ράιχ ευρωπαϊκών χωρών. Έλαβε χώρα το διάστημα 1941-1945, βλ. σχετικά: Lecomte, J.-M., *Teaching about the Holocaust in the 21st century*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2007.

¹¹ Βλ. σχετικά: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε., *Εισαγωγή*, σ. 9-26 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015, Βαρών-Βασάρ, Ο., *Η γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων από τους ναζί (1943-1944). Το γεγονός και η μνήμη του*, σ. 130-144 στο Βαρών-Βασάρ, Ο., όπ., Δαλκαβούκης, Β., *Η μνήμη της ναζιστικής Κατοχής στο δημόσιο χώρο. Η περίπτωση των οδωνυμίων*, σ. 129-144 στο Παληκίδης, Α. (επιμ.), όπ., Ρήγος, Α., *Εισαγωγή: Η μνήμη και η σημαντική της*, σελ.15-22 στο Γεωργιάδου, Β., Ρήγος, Α. (επιμ.), *Άουσβιτς. Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2007.

¹² Η Εθνική Αντίσταση αναγνωρίστηκε επίσημα το 1982 από το ελληνικό Κοινοβούλιο (Νόμος 1285 / 1982, ΦΕΚ 115, 20/9/1982 «Για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης του Ελληνικού Λαού εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-1944»). Σχετικά: Στριφτόμπολα, Ε., *Μαθήματα δημόσιας ιστορίας από το ελληνικό Κοινοβούλιο. Η περίπτωση του νόμου 1285/1982 «Για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης του Ελληνικού Λαού εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-1944»*, σ.

Το κενό ιστοριογραφικής αποτύπωσης του εγκλεισμού και εξολόθρευσης δεκάδων χιλιάδων Ελλήνων εβραίων στα ναζιστικά στρατόπεδα συνέχιζε να υφίσταται καθώς οι προσπάθειες επαναπατρισμού τους μετά την εκτόπιση συνέπεσαν χρονικά με τη μη εύκολα ερευνητικά προσεγγίσιμη λόγω ιδεολογικών αντιπαραθέσεων περίοδο του Εμφυλίου. Είναι ενδεικτικό, άλλωστε, ότι η τελευταία αποτελεί κατά πολύ νεότερο πεδίο ιστοριογραφικής έρευνας.

Δυστυχώς, και ενώ η αποσιώπηση περασμένων δεκαετιών φαίνεται να αίρεται οριστικά και τη θέση της να λαμβάνει, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, η έκρηξη του σχετικού ενδιαφέροντος, όπως μαρτυρούν το πλήθος εκδόσεων,¹³ ημερίδων¹⁴ και εκπαιδευτικών σεμιναρίων¹⁵ με επίκεντρο τους Έλληνες εβραίους/ τις Ελληνίδες εβραίες και το Ολοκαύτωμα, αυτό δεν αποτυπώνεται αντίστοιχα στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας.

Οι παραπάνω θεματικές, διαπλεκόμενες με την ξεχωριστή περίπτωση της ιστορίας της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας, τα μέλη της οποίας προσωποποίησαν διαχρονικά την έννοια του «εντόπιου ξένου»,¹⁶ οριοθετούν ένα πεδίο πρόσφορο προς διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, το παράδειγμα των εβραίων, οι οποίοι αποτελούσαν ιστορικά αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε –οικειοποιούμενοι την περίφημη ρήση του Χέγκελ– «την αιώνια

239-249 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *όπ.*

¹³ Ενδεικτικά, αναφέρουμε εκδόσεις των τελευταίων ετών, όπως Κόκκινος, Γ., *Το ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης: θύτες και θύματα*, Gutenberg, Αθήνα 2015, Μπενβενίστε, Ρ., *Αυτοί που επέζησαν. Αντίσταση, Εκτόπιση, Επιστροφή. Θεσσαλονικείς Εβραίοι στη δεκαετία του '40*, Πόλις, Αθήνα 2014, Πίνχας, Λ., *Αντιμέτωπη με το ολοκαύτωμα*, Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος, Αθήνα 2014.

¹⁴ Ημερίδες: «Ελληνικός Εβραϊσμός μετά τον πόλεμο: Όψεις της δύσκολης επιστροφής στη νέα "κανονικότητα"» (Οργάνωση: Εργαστήριο Μελέτης Νεότερου Ελληνικού Εβραϊσμού, Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού), Αθήνα, 8/6/2016, «Νέες προσεγγίσεις για το Ολοκαύτωμα των Εβραίων στην Ελλάδα» (Οργάνωση: Διδ. Άννα Μαρία Δρουμπούκη, Κέντρο Έρευνας για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών), Αθήνα, 18/6/2016.

¹⁵ Ενδεικτικά: το ετήσιο διήμερο σεμινάριο του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδας (Αθήνα) για εκπαιδευτικούς από το 2004, οι σεμιναριακοί κύκλοι της ιστορικού Ο. Βαρών-Βασάρ σε συνεργασία με το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, το ετήσιο σεμινάριο για Έλληνες εκπαιδευτικούς του οργανισμού Yad Vashem (Ιερουσαλήμ) σε συνεργασία με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, από το 2006.

¹⁶ Αμπατζοπούλου, Φ., *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1998.

ειρωνεία της κοινότητας»¹⁷ καθώς, μολονότι υπήρχαν έξω από τους κανόνες της κοινότητας, αυτή συγκροτούνταν απέναντι –και– σε αυτούς. Αρκεί να ανακαλέσουμε το ιστορικό παράδειγμα των γκέτο σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις, προκειμένου να κατανοηθεί το πώς η εκάστοτε κοινότητα τους απέκλειε δια της συμπερίληψης, καθώς είχε προβλεφθεί να διαβιούν εντός της χωροταξικής της επιφάνειας. Οι εβραίοι, ως ο αποκλειόμενος Άλλος από τη ζωή της πολιτείας, συντελούσε διαχρονικά στη συσπείρωση της κοινότητας. Η εντός του ευρωπαϊκού πλαισίου εβραϊκή κοινότητα αποτέλεσε την πλέον διαχρονική ετερότητα, καθώς τα μέλη της μετεωρίζονταν μεταξύ των εννοιών του «ανθρώπου» και του «πολίτη»,¹⁸ συμβολοποιώντας την κατεξοχήν εξαίρεση της Πολιτείας.

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη διδακτική αξιοποίηση της Shoah στο πλαίσιο διδασκαλίας του Β' Παγκόσμιου Πολέμου δικαιώνουν όχι μόνο την ένταξη και ενδελεχή παρουσίαση του ομώνυμου ιστορικού κεφαλαίου εντός της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας και των δύο βαθμίδων, αλλά και τη συμπερίληψή του με όρους τοπικής/ εθνικής Ιστορίας στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου. Η ευρωπαϊκή, αλλά και διεθνής τάση, όπως καταδεικνύουν έρευνες παγκόσμιων εκπαιδευτικών θεσμών,¹⁹ προβλέπει την ένταξη της διδασκαλίας της γενοκτονίας των εβραίων στα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τουλάχιστον, κατεύθυνση που συνάδει με την

¹⁷ Χέγκελ, Γκ., *Φαινομενολογία του πνεύματος*, μτφρ. Δ. Τζωρτζόπουλος, Δωδώνη, Αθήνα 1995.

¹⁸ Βλ. σχετικά: Παπαδοπούλου, Ε., *Άνθρωπος, πολίτης ή τίποτε από τα δύο; Η περίπτωση των εβραίων στο νεωτερικό κόσμο*, μεταπτυχιακή εργασία, ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2015.

¹⁹ Βλ. σχετικά το διεθνές project-έρευνα του Ινστιτούτου Georg Eckert (Georg Eckert Institute for International Textbook Research), *The Holocaust and Genocide in Contemporary Education. Curricula, Textbooks and Pupils' Perceptions in Comparison*, 2016-2018, <http://www.gei.de/en/departments/europe-narratives-images-spaces/the-holocaust-and-genocide-in-contemporary-education-curricula-textbooks-and-pupils-perceptions-in-comparison.html>. Η διεθνής αυτή έρευνα βασίζεται στην έκδοση *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, UNESCO, 2015 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf>).

ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των μαθητών/ μαθητριών σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πολιτειότητας (citizenship).²⁰

Τέλος, η ερευνητική αυτή απόπειρα θα ολοκληρωθεί με την ενότητα στην οποία θα επιχειρηθεί να προσδιοριστεί ο ρόλος της σχολικής Ιστορίας στο ευρύτερο πεδίο της Δημόσιας Ιστορίας. Αφού παρουσιαστεί το περιεχόμενο της έννοιας της Δημόσιας Ιστορίας, που αποτελεί ραγδαία αναπτυσσόμενο ακαδημαϊκό πεδίο, θα επιχειρηθεί να καταδειχθεί η οργανική σύνδεσή της με τη σχολική Ιστορία. Η τελευταία, άλλωστε, ως επίσημη εκδοχή της πρώτης, θεσμοθετεί την κυρίαρχη ιδεολογία και εντέλει εμπεδώνει στις συνειδήσεις των υποκειμένων ήδη από τη νεαρή ηλικία το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας που αυτά φέρουν και αναπαράγουν. Εκκινώντας, λοιπόν, από το ρόλο της σχολικής Ιστορίας ως Δημόσιας Ιστορίας επιχειρείται η διερεύνηση της ορατότητας της εβραϊκής κοινότητας και της Shoah και στις έτερες –πλην τις σχολικής– «δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας»,²¹ ανιχνεύοντας το βαθμό πρόσληψης των ελληνοεβραίων και της Shoah ως μέρους της εθνικής ταυτότητας.

Στην προσπάθεια προσέγγισης των παραπάνω ερωτημάτων, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της ανάλυσης λόγου, όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που μελετήθηκαν, και της βιβλιογραφικής έρευνας. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί διεπιστημονικό εγχείρημα, καθώς δανείζεται εργαλεία και έννοιες από τα επιστημονικά πεδία της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της Φιλοσοφίας και Διδακτικής της ιστορίας, των Πολιτισμικών Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, η τεκμηρίωση θα βασιστεί, αφενός, στη βιβλιογραφική επισκόπηση σε κείμενα (άρθρα και μελέτες) μιας σειράς ειδικών και ερευνητών των προαναφερθέντων επιστημονικών πεδίων και, αφετέρου, σε θεσμικά κείμενα, όπως τα Α. Π. Σ. και οι σχετικές εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και στα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας (ΣΤ' Δημοτικού) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γ'

²⁰ Βλ. σχετικά και την ιστοσελίδα του United States Holocaust Memorial Museum, *Why teach about the Holocaust?*, <https://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/why-teach-about-the-holocaust>.

²¹ Λεμονίδου, Έ., *Δημόσια Ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα*, σσ. 83-89 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

Γυμνασίου). Η έρευνα εστιάζεται στις δύο συγκεκριμένες τάξεις του ελληνικού σχολείου, καθώς σε αυτές, αφενός, χρονικό πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί η Σύγχρονη και Νεότερη Ιστορία και, αφετέρου, ως μέρη της Πρωτοβάθμιας και του πρώτου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τίθενται τα «ουσιαστικά θεμέλια της παρεχόμενης από το σχολείο ιστορικής παιδείας».²²

²² Κόκκινος, Γ., *Διδακτικοί σκοποί και αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας*, σ. 337 στο: Κόκκινος, Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1998.

1. Σχολική γνώση, σχολική Ιστορία και ιδεολογία

Α. α. Εκπαίδευση και κοινωνικός έλεγχος

Στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες, αναλύοντας κριτικά τη σχολική γνώση, τεκμηριώνουν τη μη κοινωνική της ουδετερότητα, ενώ τη συνδέουν με κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως αυτές των Basil Bernstein, Michael Apple και Pierre Bourdieu, αποκαλύπτουν τις άρρητες, αλλά δυναμικά χειραγωγούσες δομές, οι οποίες παράγουν και αναπαράγουν την κυρίαρχη κουλτούρα.

Μεταξύ αυτών των δομών, σημαίνουσα θέση κατέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένας από τους θεσμούς εντός του οποίου και δια του οποίου ασκείται ισχυρός κοινωνικός έλεγχος και ενισχύεται η πολιτισμική αναπαραγωγή (*cultural reproduction*). Η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου εντός του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί έννοια που έχει απασχολήσει ιδιαίτερος τον Bernstein. Σύμφωνα με τον Άγγλο κοινωνιολόγο, δεν υφίσταται πτυχή της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία να μη διέπεται από σχέσεις εξουσίας. Εντός αυτής της πραγματικότητας, εστιάζει στον κυρίαρχο ρόλο της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντάς την ως δομή εμπέδωσης της πολιτισμικής αναπαραγωγής. Διαπιστώνει την άσκηση άρρητου, ή αλλιώς «συμβολικού», ελέγχου των μαθητικών υποκειμένων από τα οποία προσλαμβάνονται σιωπηρά οι αρχές (γνωστές ως «κώδικες»), δια των οποίων ρυθμίζονται η συμπεριφορά και η συνείδηση των μαθητών/μαθητριών.²³

Οι Pierre Bourdieu και J.-C. Passeron, από την άλλη, στο εμβληματικό έργο τους, «Αναπαραγωγή», βλέπουν την εκπαίδευση ως τον προνομιακό τόπο της ψευδαίσθησης όχι μόνο της κοινωνικής συναίνεσης, αλλά και αυτής της ουδετερότητας. Κατά τους ίδιους, κάτω από αυτόν το συναινετικό μανδύα διαπιστώνεται η αυθαίρετη επιβολή της κυρίαρχης πολιτισμικής αλήθειας. Αποτελεσματικά μέσα της εκ των άνω επιβαλλόμενης κουλτούρας αποτελούν

²³ Bernstein B., Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.

η συμβολική βία και η παιδαγωγική αυθεντία. Η δράση των παραπάνω εργαλείων συνυπάρχει και διαπλέκεται. Οι ονομαζόμενες «παιδαγωγικές δράσεις» χαρακτηρίζονται από συμβολική βία, καθώς αποτελούν την επιβολή μιας πολιτισμικής αυθαιρεσίας από μία εξίσου αυθαίρετη εξουσία. Την ίδια στιγμή, η παιδαγωγική αυθεντία –ως προϊόν παραχώρησης– υποβάλλει στα μαθητικά υποκείμενα την παραγνώριση της ταυτότητας της κυρίαρχης κουλτούρας ως πολιτισμικής αυθαιρεσίας, διαδικασία η οποία, κατά τους συγγραφείς, εμπεδώνει τον εθνοκεντρισμό, περιθωριοποιώντας τις «άλλες» ταυτότητες. Δεδομένων των παραπάνω διεργασιών, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να οριστεί ως το σύνολο εκείνο των θεσμικών/ εθιμικών μηχανισμών, με τους οποίους διασφαλίζεται η μεταβίβαση από γενιά σε γενιά της κληρονομημένης κουλτούρας του παρελθόντος.²⁴

Με τους προηγούμενους διανοητές συντάσσεται και ο Apple, καθώς οι έννοιες της ιδεολογικής κυριαρχίας και της πολιτιστικής αναπαραγωγής μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκονται στον πυρήνα και του δικού του έργου. Κατά τον βορειοαμερικανό κοινωνιολόγο της εκπαίδευσης, η ιδεολογία αποτελεί:

ένα σύνολο από απόψεις, κοινωνικές σχέσεις, πρακτικές, συχνά ασυμβίβαστες μεταξύ τους. Περιέχουν στοιχεία που συνδέονται άμεσα με το πλέγμα των κοινωνικών ανισοτήτων και τείνουν να αναπαράγουν τα θεωρητικά σχήματα που συντηρούν την ηγεμονία των κυρίαρχων τάξεων. Για το λόγο αυτό, όλες οι ιδεολογίες αμφισβητούνται και πρέπει συνεχώς να αγωνίζονται για την επικράτησή τους[...]. Διάφοροι κοινωνικοί χώροι προσφέρουν το πλαίσιο όπου διεξάγεται αυτός ο αγώνας επικράτησής τους και όπου παράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία. Το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους τέτοιους θεσμούς.²⁵

Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει, η ιδεολογική κυριαρχία παράγεται συστηματικά μέσα από θεσμούς, όπως το σχολείο. Η εκπαίδευση αποτελεί το μεσάζοντα της συνείδησης του ατόμου και της κοινωνίας. Οι ίδιοι οι κανόνες, άλλωστε, οι οποίοι διέπουν την κοινωνική συμπεριφορά των υποκειμένων,

²⁴ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

²⁵ Apple M., *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993, σ. 34.

φιλτράρονται και δια των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το υποκείμενο, λοιπόν, κατά τη διαπίστωση του Apple, αποκτά μια ιδιαίτερη συνειδητότητα της κοινωνίας όπου ζει και αυτή είναι που εντέλει, αποκρυσταλλωμένη, συνιστά τη συνείδησή του. Ιδιαίτερος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτικής διάστασης της συνείδησης των μαθητικών υποκειμένων.²⁶ Η λειτουργία αυτή καθίσταται σαφέστερη, εάν αναδειχθεί ο κατ' επίφαση ουδέτερος χαρακτήρας, τον οποίο επικαλείται ο σχολικός θεσμός, προκειμένου να αντλήσει κύρος και αξιοπιστία για τους στόχους που θέτει.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, λοιπόν, ως κύριες υπηρεσίες μετάδοσης μιας αποτελεσματικής κυρίαρχης κουλτούρας, ασκούν πολιτιστικό έλεγχο, ο οποίος δρα ως σημαντική αναπαραγωγική δύναμη. Τα σχολεία λειτουργούν ως δράστες πολιτιστικής και ιδεολογικής ηγεμονίας, όρος που περικλείει το σύνολο των πρακτικών και των προσδοκιών των υποκειμένων, τις επιτρεπόμενες δραστηριότητές τους, τη συνήθη τους αντίληψη για τον άνθρωπο και τον κόσμο του.²⁷

β. Σχολική γνώση

Ως μέσο κατανομής της εξουσίας, αλλά και άσκησης του κοινωνικού ελέγχου, το εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ένα ισχυρό εργαλείο: τη σχολική γνώση, αποτέλεσμα επιλογής της πολιτικής εξουσίας σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς, όχι σπάνια ελεγχόμενους από την ίδια. Δια της σχολικής γνώσης, εμπεδώνεται η έννοια της «παιδαγωγικής αυθεντίας», όπως αυτή έχει οριστεί από τους Bourdieu και Passeron. Πρόκειται για το άλλοθι της αυθαίρετης επιβολής της κυρίαρχης πολιτισμικής αλήθειας.²⁸ Τα πράγματα συσκοτίζει η συνθήκη της επένδυσης της επιλεγθείσας σχολικής ύλης με την εγκυρότητα μιας κατ' επίφαση ουδετερότητας. Η επίκληση στην επιστημονική εγκυρότητα εξασφαλίζει την επιδιωκόμενη συναίνεση, που

²⁶ Apple M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, χ.χ.

²⁷ Ο.π.

²⁸ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., ό.π.

ιδεολογικά διατρέχει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Κατά τον Apple, η επίσημη σχολική γνώση αποτελεί μία μορφή κοινωνικού ελέγχου.²⁹

Στην αλυσίδα άσκησης του συμβολικού ελέγχου από την εκπαίδευση προς τα μαθητικά υποκείμενα κομβική θέση κατέχουν τα Α.Π.Σ.

γ. Από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στα σχολικά εγχειρίδια

ι) Ορισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Διερευνώντας τον κομβικό ρόλο των Α.Π.Σ. στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον καταρχάς ο προσδιορισμός του όρου και η αναφορά στις κύριες κατηγορίες αυτών, βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ή λειτουργιών. Έτσι, κατά τον ορισμό των Σακκά και Κόκκινου για το μάθημα της Ιστορίας, τα Α.Π.Σ. «αποτελούν το θεσμοθετημένο πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλει να αναπτυχθεί η διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».³⁰ Ο Apple, τονίζοντας το σημαίνοντα ρόλο των Α.Π.Σ. στην ιστορία της σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, τα εννοιολογεί δια του ρόλου τους, προσδιορίζοντας τα ως τη δομή η οποία διατηρεί και διανέμει ό, τι θεωρείται νόμιμη γνώση που οφείλει να διαθέτει το σύνολο της κοινωνίας.³¹

²⁹ Apple M., *Ιδεολογία ...*, σ. 133.

³⁰ Σακκά, Β., Κόκκινος, Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας και προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος*, σ. 145 στο Κόκκινος, Γ., Βλάχου, Μ., Σακκά, Β., κ.ά., *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2007.

³¹ Apple M., *Ιδεολογία ...*, όπ.

ii) Η κοινωνιολογική προσέγγιση των Α.Π.Σ.

Ο ρόλος των Α.Π.Σ. στην εμπέδωση των σχέσεων εξουσίας δια της άσκησης ελέγχου και της πολιτισμικής αναπαραγωγής έχει αποτελέσει βασικό αντικείμενο ανάλυσης στο έργο σημαντικών κοινωνιολόγων, στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί. Μεταξύ αυτών, ο Bernstein αναφέρθηκε στα Α.Π.Σ. ως εκείνο το σύστημα μηνυμάτων, το οποίο –σε συνέργεια με την παιδαγωγική και την αξιολόγηση– μορφοποιεί τη σχολική γνώση, εμπεδώνοντας την κατανομή εξουσίας και τον κοινωνικό έλεγχο.³² Το Α.Π.Σ., ορίζοντας τη σχολική γνώση, προσδίδει σε αυτήν τον κατ' επίφαση χαρακτήρα της ουδετερότητας, πιστοποιώντας την ως αυθεντική και καθιστώντας την έγκυρη και μη αμφισβητήσιμη από το κοινωνικό σύνολο. Για το χαρακτηριστικό της «αυθεντίας» που αποδίδεται στο εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρηματολόγησαν, άλλωστε, και οι Bourdieu και Passeron, οι οποίοι αναφέρθηκαν αναλυτικά στη διαδικασία εκχώρησης αυτής της αυθεντίας.³³

Το στοιχείο της επιλεκτικότητας ως προς τη μετάδοση γνώσεων, από την άλλη, τόσο χαρακτηριστικό των Α.Π.Σ., είναι αυτό που, κατά τον Apple, στοιχειοθετεί ότι αυτά εξυπηρετούν τα μάλλον συντηρητικά συμφέροντα της ομοιογένειας και του κοινωνικού ελέγχου. Στο έργο του, «Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα», υποστηρίζει, ως λειτουργία ενσωματωμένη στην ιστορική διαμόρφωση των Α.Π.Σ., την αφοσίωση αυτών στην έννοια μιας κοινότητας βασισμένης στην «πολιτιστική ομοιογένεια και την αξιολογική συναίνεση».³⁴ Η στόχευση αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι τα Α.Π.Σ. αποτελούν προϊόν επιλογής, βασιζόμενης σε ιεραρχήσεις και παραδοχές του τι αξίζει και τι όχι να μεταδοθεί. Άλλωστε, προκειμένου να στοιχειοθετηθεί το επιθυμητό συναινετικό κοινωνικό μοντέλο, τα Α.Π.Σ. συνήθως αποσιωπούν ή παρουσιάζουν ως παρεκκλίσεις από το κανονικό τις υπάρχουσες συγκρούσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη του ρόλου των Α.Π.Σ. παρουσιάζει η έννοια του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος». Πρόκειται για γνώσεις και αξίες οι

³² Bernstein, όπ.

³³ Bourdieu, P., Passeron, J.-C., ό.π.

³⁴ Apple M., όπ, σ. 166.

οποίες μεταβιβάζονται με την καθημερινή σχολική πρακτική με τρόπο αποτελεσματικό, αν και έμμεσο –ίσως και εξαιτίας αυτού.³⁵ Κατά τον ίδιο, οι κοινωνικές επιστήμες (μεταξύ των οποίων και η Ιστορία), όπως διδάσκονται στα σχολεία, παρέχουν μερικά από τα ενδεικτικότερα παραδείγματα του κρυφού Α.Π.Σ..³⁶ Από τα παραπάνω τεκμαίρεται ότι η κυρίαρχη κουλτούρα ή, αλλιώς, –κατά Apple– «ηγεμονία» αναπαράγεται τόσο μέσα από την επίσημη σχολική ύλη, όσο και από την έμμεση, σιωπηρή διδασκαλία, αυτή του κρυφού Α.Π.Σ..

Επιστρέφοντας στη σκέψη του Bernstein, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία του περί περιχάραξης και ταξινόμησης της εκπαιδευτικής γνώσης, δια της οποίας υποστηρίζει τη συλλογιστική του για τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού. Ειδικά όσον αφορά στην έννοια της ταξινόμησης, τον ενδιαφέρει η βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το Α.Π.Σ. Η ταξινόμηση αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ γνωστικών περιεχομένων ή, όπως ο ίδιος χαρακτηριστικά διατυπώνει, «στον βαθμό της διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων».³⁷ Κατά τον Βρετανό κοινωνιολόγο, η ισχυρή ταξινόμηση δημιουργεί στα –υποβαλλόμενα σε αυτήν– υποκείμενα ισχυρή αίσθηση του ανήκειν σε μια ιδιαίτερη τάξη και, κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί για αυτά μία συγκεκριμένη ταυτότητα. Είναι ενδεικτικό, άλλωστε, ότι μειώνει την εξουσία του διδάσκοντος στο τι μεταδίδει· την εξουσία αυτή κατέχουν οι λεγόμενοι «φύλακες των συνόρων», ή αλλιώς, οι θεσμικοί παράγοντες που διασφαλίζουν την τήρηση των στεγανών μεταξύ των διαφορετικών περιεχομένων. Τα Α.Π.Σ. που προκύπτουν από την οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης με ισχυρή ταξινόμηση ανήκουν στον τύπο «συλλογής»³⁸ (ή αλλιώς των «παραδοσιακών» και «κλειστών»³⁹), ο οποίος χαρακτηρίζει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

³⁵ Apple, *Εκπαίδευση...*, όπ.

³⁶ Apple, *Ιδεολογία...*, όπ.

³⁷ Bernstein, όπ, σσ. 67-68.

³⁸ Όπ.

³⁹ Βλ. σχετικά: Παληκίδης, Ά., 2^ο μάθημα: *Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας*. Σημειώσεις μαθήματος 11 «Ιστορία και η διδακτική της». Εαρινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2010-2011, Τμήμα Ιστορίας-Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03138/2%CE%BF%20%CE%>

iii) Λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων

Με βάση, λοιπόν, τις κριτικές κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση, τη σχολική γνώση και τα Α.Π.Σ., μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η δομή και η λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων –τα οποία, άλλωστε, αποτελούν προϊόν των παραπάνω κοινωνικά καθορισμένων δυναμικών– εντάσσονται στη σφαίρα της ηγεμονικής κουλτούρας. Ο Apple αναφέρεται αναλυτικά στα σχολικά εγχειρίδια στο έργο του, «Επίσημη γνώση». Σε αυτό, τα παρουσιάζει ως το μέσον για τη δημιουργία ενός νέου πολιτισμικού πλαισίου. Ταυτιζόμενα με ένα σημαντικό τμήμα του οργανωμένου συστήματος της γνώσης μιας κοινωνίας, τα εγχειρίδια, εντέλει, κατασκευάζουν πραγματικότητες, θεμελιωμένες στη γνώση των κυρίαρχων ομάδων.⁴⁰ Η αποστροφή του Apple, κατά την οποία τα σχολικά εγχειρίδια ενσαρκώνουν «μια παράδοση που κατά τη διαδικασία νομιμοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου μιας ομάδας απονομιμοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο μιας άλλης»,⁴¹ περιγράφει την περίπτωση της αφήγησης των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, στην οποία φιλοδοξεί να εστιάσει η παρούσα εργασία.

Η έννοια της αναπαραγωγής, η οποία είναι κεντρική στις παραπάνω θεωρίες, συνδέεται στην προσέγγιση του Apple με την έννοια της αντίστασης. Κατά τον Apple, η συγγραφή, η ανάγνωση και η χρήση ενός εγχειριδίου μπορούν να είναι οπισθοδρομικές ή προοδευτικές, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται.⁴² Εξάλλου, τα σχολεία δεν είναι μόνο ένας θεσμός ο οποίος αποκλειστικά προωθεί την αναπαραγωγή του συστήματος. Δεν θα ήταν δυνατόν να αγνοήσουμε τις αντιφάσεις που το ίδιο το σχολείο ως θεσμός περικλείει και οι οποίες παράγονται από τους έτερους πόλους της εκπαίδευσης, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές / μαθήτριες. Τέλος,

[BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](#)

⁴⁰ Apple, M., *Επίσημη γνώση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2008.

⁴¹ Όπ., σ. 149.

⁴² Όπ.

δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε ότι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας στο χώρο του σχολείου διηθείται μέσα από το τριπλό φίλτρο της καθημερινής αλληλεπίδρασης του κρυφού Α.Π.Σ., της επίσημης σχολικής γνώσης και της δραστηριότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών.⁴³ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η πολιτισμική αναπαραγωγή δεν αποτελεί μία νομοτελειακή διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη συναίνεση των κοινωνικών υποκειμένων και ομάδων και την απουσία αντιστάσεων από αυτά. Αντιθέτως, οι αντιφάσεις, οι αμφισβητήσεις και οι αντιστάσεις στις συντελούμενες διαδικασίες αποτελούν συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μολονότι η ύπαρξη αυτών δεν συνεπάγεται αυτόματα την ακύρωση της αναπαραγωγής.

Λαμβανομένων υπόψη των κοινωνικών λειτουργιών των βασικών δομών της εκπαίδευσης, θα εστιάσουμε στη σχέση της Ιστορίας ως σχολικού αντικειμένου γνώσης με την κυρίαρχη κουλτούρα.

⁴³ Apple, *Εκπαίδευση...*, όπ.

B. Σχολική Ιστορία και ιδεολογία

Το μάθημα της Ιστορίας, ως αντικείμενο ή διδασκαλία του οποίου διεξάγεται εντός συγκεκριμένων προδιαγραφών, προσδιορίζεται βάσει αυστηρά καθορισμένου Α.Π.Σ. και οργανώνεται μέσω αποκλειστικά ενός εγχειριδίου, την υψηλή εποπτεία για τη συγγραφή και έκδοση του οποίου έχουν ειδικά εξουσιοδοτημένοι κρατικοί φορείς, αποτελεί πυλώνα του ονομαζόμενου «κρυφού προγράμματος σπουδών» –για να μνημονεύσουμε τον Apple. Αφήνοντας κατά μέρος τον τρόπο παραγωγής των εγχειριδίων, ο οποίος θα παρουσιαστεί σε επόμενη ενότητα, το παρόν κεφάλαιο θα απασχολήσει η σχέση της σχολικής Ιστορίας με την κυρίαρχη ιδεολογία και ο βαθμός εθνοκεντρισμού που χαρακτηρίζει την πρώτη, ως προϊόν της σχέσης αυτής.

α. Εννοιολόγηση έθνους και σχολική Ιστορία

Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί έναν από τους θεμελιακούς μηχανισμούς των σύγχρονων κρατών, δια του οποίου τα τελευταία διασφαλίζουν την ύπαρξη και τη διάρκειά τους στο χρόνο. Μια αναδρομή στο 19^ο αιώνα, περίοδο γένεσης των εθνικών κρατών, θα ερμήνευε την πρωταρχική ανάγκη των πολιτειακών αυτών σχηματισμών να αναζητήσουν το άλλοθι της δημιουργίας τους, αλλά και τα διαπιστευτήριά τους, στην ιστορικά αδιάσπαστη παρουσία της εθνικής ομάδας-αναφοράς τους.

Η υπενθύμιση του ιστορικού γεγονότος ότι η οικοδόμηση των εθνών συντελέστηκε τον 19^ο αιώνα αρκεί για την επιβεβαίωση του ότι η έννοια «έθνος» αποτελεί σχετικά πρόσφατη θεωρητική σύλληψη, η οποία προέκυψε μέσα από συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες. Ο Eric Hobsbawm,⁴⁴ αναφερόμενος στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας «έθνος», υποστηρίζει

⁴⁴ Hobsbawm, E.J., *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990.

ότι ο συγκεκριμένος ορισμός δύναται να περιλάβει τμηματικά μόνο το μόρφωμα αυτό, καθώς τα εκάστοτε χρησιμοποιούμενα κριτήρια προσδιορισμού της έννοιας, όπως η γλώσσα ή η εθνικότητα, είναι ιδιαίτερα εύπλαστα, ιδιότητα πρόσφορη για χρήση αυτών για προπαγανδιστικούς σκοπούς. Κλειδί στην ερμηνεία και κυρίως μεταγενέστερη πολιτική χρήση της έννοιας συνιστά η διαπίστωση ότι το έθνος δεν αποτελεί «αμετάβλητη κοινωνική οντότητα», αλλά, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από «το στοιχείο του κατασκευάσματος, της επινόησης και της κοινωνικής μηχανικής».⁴⁵

Με τη διαπίστωση αυτή συντάσσεται και ο Ernest Gellner,⁴⁶ ο οποίος προσδιορίζει ως προϋποθέσεις του ανήκειν σε ένα έθνος το να διαθέτουν τα εν δυνάμει μέλη του τις ίδιες πολιτισμικές αναφορές ή το να αναγνωρίζουν το ένα το άλλο ως μέλη αυτού.

Τη δική του προβληματική πάνω στην έννοια του έθνους διατυπώνει ο Benedict Anderson, ο οποίος αναφέρεται στα έθνη ως φαντασιακές, πλην όμως πολιτικές κοινότητες. Θεωρώντας την εθνικότητα ως μία από τις πλέον καθιερωμένες κοινωνικο-πολιτισμικές έννοιες, όρισε το έθνος ως μια φαντασιακή κοινότητα, καθώς κανένα μέλος της «δε θα γνωρίσει ποτέ τα περισσότερα από τα υπόλοιπα μέλη [...], όμως ο καθένας έχει την αίσθηση του συνανήκειν».⁴⁷

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι ο νεωτερικός προσδιορισμός του έθνους αντιτίθεται στην επίσημη κρατική αφήγηση, η οποία διαδίδεται στα υποκείμενα μέσω των κρατικών μηχανισμών, προκειμένου να εμπεδωθεί η επιθυμητή κοινωνική συναίνεση.⁴⁸ Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν από τους αποτελεσματικότερους κρατικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς και εντός αυτού, το μάθημα της Ιστορίας αποδεικνύεται ιδιαίτερα πρόσφορο για τη διάδοση των συγκεκριμένων ερμηνειών του εθνικού παρελθόντος.⁴⁹

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της σχολικής Ιστορίας αναπαράγεται η ιδέα της διάρκειας του έθνους στο χώρο και το χρόνο, μέσω της εμπεδωσης της

⁴⁵ Όπ, σ.23.

⁴⁶ Gellner, E., *Έθνη και Εθνικισμός*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992.

⁴⁷ Άντερσον, Μ., *Φαντασιακές κοινότητες*, Νεφέλη, Αθήνα 1997.

⁴⁸ Βλ. «Εκπαίδευση και κοινωνικός έλεγχος» παρούσας εργασίας, σσ. 14-17.

⁴⁹ Αθανασιάδης, Χ., όπ.

πεπιοίθησης στην πολιτισμική εθνική ομοιογένεια. Η παραγωγή και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, μία από τις βασικές στοχεύσεις του μαθήματος της Ιστορίας, βασίζεται στις τεχνητού χαρακτήρα αναπαραστάσεις της εθνικής ομάδας για τον εαυτό της και τους «άλλους». Καθίσταται σαφές πως δομικό στοιχείο της υπό συνεχή αναδιαπραγμάτευση εθνικής ταυτότητας αποτελεί ο «άλλος» δια της διαφοροποίησης ή και αποκλεισμού του από το εθνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστική περίπτωση των διεργασιών αυτών αποτελεί ο τρόπος ένταξης των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων στη σχολική Ιστορία. Το εθνικό αφήγημα, το οποίο αναπαράγεται στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων –και ιδιαίτερα της Ιστορίας– έχει ανάγκη εθνικών στερεοτύπων, τα οποία, δια της διαφοροποίησης, ιεραρχούν τις εθνότητες, προκρίνοντας την οικεία εθνική ομάδα. Η επίσημη σχολική γνώση παγιώνει τις αντιλήψεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, θέτοντας τον εθνοκεντρισμό ως μία από τις βασικές ορίζουσες του εκπαιδευτικού συστήματος.⁵⁰

Τα κριτήρια, λοιπόν, με τα οποία ορίζεται το έθνος –και– στη σχολική ύλη είναι πολιτισμικού χαρακτήρα,⁵¹ ενώ, παράλληλα, προσδιορίζεται ιστορικά σε σύγκριση με άλλα έθνη. Αυτή η συνεχής διαδικασία ετεροπροσδιορισμού συμβάλλει στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας ως μοναδικής και ομοιογενούς. Η επιστημονική γνώση, την εγκυρότητα της οποίας επικαλείται το σχολείο, προκειμένου να εξασφαλίσει την έξωθεν καλή μαρτυρία του αφηγήματος που το ίδιο προωθεί, αποκτά στο σχολείο τη διάσταση της «αλήθειας». Κατ’ αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η λειτουργία της ιστορίας ως πατριδογνωσίας και πολιτικής αγωγής.⁵²

⁵⁰ Φραγκουδάκη, Ά., Δραγώνα, Θ., *Εισαγωγή*, σσ. 13-26 στο: Φραγκουδάκη, Ά., Δραγώνα, Θ. (συλλογικό), *«Τι είν’ η πατρίδα μας;»*. *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

⁵¹ Βλ. αντιστοίχως και Λέκκας, Π., *Η εθνική ταυτότητα*, σσ. 123-144 στο: Λέκκας, Π., *Η Εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Κατάρτι, Αθήνα 2006.

⁵² Όπ.

β. Ο εθνοποιητικός ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας

Η κυρίαρχη ιδεολογία, κατά τεκμήριο, διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα. Το ίδιο το σχολείο, δεχόμενο ως μαθητές / μαθήτριες υποκείμενα που φέρουν παράλληλα πολλαπλές και συχνά αντιτιθέμενες μεταξύ τους ταυτότητες, μεθοδεύει την ενίσχυση μεταξύ αυτών (ή και επιβολή) της ταυτότητας η οποία ταυτίζεται με τον ιδεολογικό του προσανατολισμό. Η επικράτηση κοινών συλλογικών ταυτοτήτων επιτυγχάνεται με την επίκληση κοινών πολιτισμικών αξιών των μαθητικών υποκειμένων. Ο ενοποιητικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, λοιπόν, βρίσκει την έκφρασή του στην καλλιέργεια μιας κοινά αποδεκτής εθνικής ταυτότητας. Το κύριο βάρος της διεργασίας αυτής επωμίζεται η σχολική Ιστορία, στην οποία ανατίθεται ως κύρια αποστολή η διαμόρφωση κοινής εθνικής συνείδησης στους μελλοντικούς πολίτες.⁵³ Η σχολική Ιστορία, ενταγμένη ως αντικείμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα ενός εθνικού κράτους, «οφείλει» να υπηρετεί τους ιδεολογικούς σκοπούς του τελευταίου.⁵⁴ Η κρατική ιδεολογία, άμεση αντανάκλαση του εθνικού αφηγήματος, αποτυπώνεται στα Α.Π.Σ., που προσδιορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου υποχρεούται να διεξάγεται η ιστορική, σχολική εκπαίδευση.

Καθώς οι αποσιωπήσεις είναι, στις περισσότερες των περιπτώσεων, πιο εύγλωττες από τις ρητές διατυπώσεις, ακολουθώντας το ίχνος της απουσίας αναφορών στις εσωτερικές διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο του σχολικού ιστορικού αφηγήματος, είναι δυνατόν να επιβεβαιωθεί η ηγεμονία της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία διαπνέει τη διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας. Η όχι τυχαία παράλειψη αναφορών σε γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές μειονότητες μοιραία συνεπάγεται την εμπέδωση του αφηγήματος του αδιαφοροποίητου «ελληνικού έθνους» και, παράλληλα, την προβολή της μονοδιάστατα προσδιορισμένης εθνικής ταυτότητας ως της επικρατέστερης των πολλαπλών όψεων της υπόστασης των κοινωνικών υποκειμένων,⁵⁵ τα

⁵³ Αβδελά Ε., *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998.

⁵⁴ Αθανασιάδης, Χ., όπ.

⁵⁵ Ασκούνη Ν., *Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης*, σσ. 67-110 στο: *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.

οποία υποχρεούνται να θυσιάσουν τις έτερες ταυτότητές τους στο βωμό του ανήκειν εθνικώς. Βασικός άξονας της κυρίαρχης αφήγησης για το ελληνικό έθνος είναι η ομοιογένεια που χαρακτηρίζει τα υποκείμενα που το αποτελούν. Τα υποκείμενα αυτά, λοιπόν, αποτελούν μέλη του εθνικού συνόλου επειδή ακριβώς και εφόσον πληρούν τον όρο της ομοιογένειας, η οποία, άλλωστε, συνδέεται με το σχήμα της αδιάσπαστης εθνικής συνέχειας στο χρόνο.

Η απόπειρα μίας σύντομης ιστορικής αναδρομής θα μπορούσε να ήταν διαφωτιστική ως προς τον παγιωμένο χαρακτήρα του ελληνικού εθνικού ιστορικού αφηγήματος, το οποίο, άλλωστε, αναπαράγεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Ο υπάρχων ιδεολογικός χαρακτήρας της Ιστορίας καθιερώθηκε από τους ιστοριογράφους οι οποίοι διαμόρφωσαν τον κανόνα της ελληνικής εθνικής Ιστορίας το 19^ο αιώνα. Η ιστορία, στοχεύοντας στην εξυπηρέτηση της επείγουσας στις δεδομένες συνθήκες ανάγκης για εθνική συνοχή, όφειλε να αποκτήσει προσανατολισμό ωφέλιμο από εθνική άποψη, δηλαδή εθνοποιοτικό.⁵⁶ Ο άξονας πάνω στον οποίο δομείται η Ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προτάθηκε από τον Κωνσταντίνο Παπαρηγόπουλο. Πρόκειται για την ταύτιση του μαθήματος της Ιστορίας με την «ελληνική» ιστορία και για την αφήγηση αυτής μέσω του λεγόμενου «τρίσημου σχήματος» (κλασική αρχαιότητα - βυζαντινοί χρόνοι - νεότερη Ελλάδα), μέσα από το οποίο εμπεδώνεται η αδιάσπαστη συνέχεια του «ελληνικού έθνους». Με την κατοχύρωσή της ως καθολικά αποδεκτού αφηγήματος, η οπτική του Παπαρηγόπουλου αποτέλεσε βασικό πρίσμα θέασης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, καθώς δεν έπαψε να χρησιμοποιείται μέχρι και την παρούσα περίοδο ως εργαλείο ενστάλαξης εθνικής συνείδησης στα μαθητικά υποκείμενα.

⁵⁶ Αθανασιάδης, Χ., όπ.

2. Ελληνικό έθνος και Έλληνες εβραίοι/ Ελληνίδες εβραίες στη σχολική Ιστορία

A. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας

Προκειμένου να επιβεβαιωθεί η εφαρμογή των θεωρητικών αρχών, που διατυπώθηκαν παραπάνω, στο πλαίσιο της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσον αφορά, αφενός, τους οριζόμενους από αυτό σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος και, αφετέρου, τον τρόπο προσδιορισμού του έθνους και τους τρόπους αναφοράς σε αυτό, κρίνεται σκόπιμο μεθοδολογικά να εξεταστεί καταρχάς το περιεχόμενο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Ιστορίας - Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ιστορίας,⁵⁷ το οποίο αφορά το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου στη συνέχεια να διαπιστωθεί κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι δεδομένες επιταγές από το αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο.

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

ι) ΣΤ' Δημοτικού

Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, από κοινού για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αναφέρεται ότι αποτελεί «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης»,⁵⁸ δεξιότητες τις οποίες ο συντάκτης συνδέει με την «προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών».⁵⁹ Στους ειδικούς

⁵⁷ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Ιστορίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ιστορίας, σελ. 184-230, ΦΕΚ 303Β / 13-3-2003.

⁵⁸ Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας - Α.Π.Σ. Ιστορίας, όπ., σελ. 184.

⁵⁹ Όπ.

σκοπούς που τίθενται για τις τέσσερις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (μεταξύ των οποίων, και η ΣΤ΄ Δημοτικού), περιλαμβάνεται η γνώση στοιχείων «της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών», προκειμένου να συσχετιστούν «με σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας»,⁶⁰ ενώ γίνεται αναφορά στην κατανόηση και αποδοχή των διαφοροποιήσεων ως «θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της».⁶¹ Παράλληλα, μεταξύ των ειδικών σκοπών του μαθήματος, συγκαταλέγεται η απόκτηση «εθνικής συνείδησης».⁶²

Η ιστορική περίοδος που καλύπτει το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού είναι αυτή του «νεότερου και σύγχρονου κόσμου»,⁶³ με εκκίνηση τις εξελίξεις στην Ευρώπη στα μέσα του 15^{ου} αιώνα και κατάληξη την ελληνική ιστορία του 20^{ού} αιώνα. Το γνωστικό περιεχόμενο αρθρώνεται διαδοχικά με σημεία αναφοράς την Ευρώπη στα νεότερα χρόνια, τον ελληνισμό μετά την Άλωση, την Επανάσταση του 1821, την Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος και την Ελλάδα τον 20ό αιώνα.⁶⁴

Η στοχοθεσία των θεματικών ενοτήτων ισορροπεί μεταξύ της εμπέδωσης βασικών αξόνων της πολιτειότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τους νεαρούς μαθητές/ τις νεαρές μαθήτριες, από τη μία, και της γνώσης σημαντικών ιστορικών γεγονότων του 19^{ου} και 20ού αιώνα και της προσέγγισης όρων, όπως της εθνικής ολοκλήρωσης,⁶⁵ από την άλλη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή ενίοτε φορτισμένης συναισθηματικά διατύπωσης, προκειμένου να αποτυπωθούν τα βασικά σημεία των θεματικών ενοτήτων και οι προτεινόμενες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα «Οι Έλληνες κάτω από ξένη κυριαρχία», παρατηρούμε τη σύνδεση «του Ελληνισμού και της Ορθοδοξίας» που

⁶⁰ Όπ., σ. 188.

⁶¹ Όπ.

⁶² Όπ.

⁶³ Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Βιβλίο μαθητή*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015^α.

⁶⁴ Δ.Ε.Π.Π.Σ. *Ιστορίας - Α.Π.Σ. Ιστορίας*, όπ., σσ. 185-186.

⁶⁵ Όπ.

επιβιώνουν κάτω από δυσμενείς συνθήκες,⁶⁶ ενώ επανέρχονται συνεχώς όροι, όπως αυτοί της σκλαβιάς και των ραγιάδων.⁶⁷ Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στον «ηρωισμό των Σουλιωτισσών»,⁶⁸ μέσω της οποίας γίνεται επίκληση στον αντίστοιχο εθνικό μύθο (ο οποίος, εντούτοις, δεν παρουσιάζεται αναλυτικά στο εγχειρίδιο). Στην ενότητα «Η Μεγάλη Επανάσταση», στεκόμαστε με αμφιθυμία στη χρήση του όρου «ολοκαύτωμα»,⁶⁹ ο οποίος εντάσσεται μεταξύ των εννοιών που θα πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές/ μαθήτριες.⁷⁰ Ενδιαφέρον ως προς την επίκληση του αρχαιοελληνικού παρελθόντος και της έννοιας του έθνους παρουσιάζουν οι ενδεικτικές δραστηριότητες της ενότητας «Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος», στις οποίες αντίστοιχα ζητείται να διαπιστωθεί από τους μαθητές/ τις μαθήτριες η πληθυσμιακή υπεροχή του ελληνικού στοιχείου, καθώς και η αναφορά στους σημαντικότερους αρχαιολογικούς τόπους της Μακεδονίας.⁷¹ Τέλος, στην ενότητα «Η Ελλάδα κατά τον 20ό αιώνα», χαρακτηριστικές της τάσης υπογράμμισης της ενιαίας από την αρχαιότητα ελληνικής ιστορίας είναι δύο από τις ενδεικτικές δραστηριότητες.⁷²

Αξίζει να επισημανθεί η απουσία από τη στοχοθεσία της απόκτησης της γνώσης των συνεπειών του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, στόχος, ο οποίος, αντίστοιχα, τίθεται για τον εμφύλιο πόλεμο.⁷³ Επισημαίνεται η ηχηρή απουσία της αναφοράς στις ομάδες που διώχθηκαν από το ναζιστικό καθεστώς, μεταξύ των οποίων και οι εβραίοι/ εβραίες της Ελλάδας. Είναι ενδεικτικός, άλλωστε, των προθέσεων των συντακτών του Α.Π.Σ. ο στόχος της διάκρισης εκ μέρους των μαθητών/ μαθητριών των αρετών «που έδειξαν οι Έλληνες στον πόλεμο αυτό [τον Β' Π.Π.] και τη συμβολή τους στην έκβασή του».⁷⁴

⁶⁶ Όπ., σ. 204.

⁶⁷ Όπ., σσ. 203-204.

⁶⁸ Όπ., σ. 204.

⁶⁹ Βλ. υποσημείωση 2, σελ. 3 παρόντος.

⁷⁰ Όπ., σ. 205.

⁷¹ Όπ., σ. 207.

⁷² Στην πρώτη από αυτές, ζητείται ο συσχετισμός των ορίων της αρχαίας Μακεδονίας με την περιοχή της Μακεδονίας που περιήλθε στην Ελλάδα μετά τους Βαλκανικούς πολέμους. Στη δεύτερη, ζητείται να εντοπιστούν οι περιοχές που χάθηκαν με τη συνθήκη της Λωζάνης και στις οποίες «από τα αρχαία χρόνια κατοικούσαν Έλληνες».

⁷³ Όπ., σ. 209.

⁷⁴ Όπ.

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

ι) Γ΄ Γυμνασίου

Εστιάζοντας στην Ιστορία του Γυμνασίου και στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος, ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η αναφορά –μεταξύ άλλων– στην επιδίωξη του να γνωρίσουν οι μαθητές / μαθήτριες «την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα» και «να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό».⁷⁵ Η όχι τυχαία επιλογή του όρου «Ελληνισμός» θα επαναληφθεί – αν και ιδιαίτερα περιορισμένα– και στο σχολικό εγχειρίδιο, επιτρέποντας μας να διακρίνουμε την, έστω έμμεσα εκφρασμένη, πρόθεση προβολής της αδιάλειπτης ιστορικής παρουσίας ενός εθνικά αδιαφοροποιήτου προσωποποιημένου εθνικού μορφώματος.

Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη στόχευση του να αναπτύξουν οι μαθητές / μαθήτριες «μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών [...] πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό» και «να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα».⁷⁶ Οι σχετικές αναφορές στην ακόλουθη υποενότητα θα μας επιτρέψουν να διαπιστώσουμε κατά πόσο υλοποιούνται οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Η περίοδος που καλύπτει η Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου είναι η Νεότερη και Σύγχρονη και ως εκ τούτου, το χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η διδακτέα ύλη είναι από τη Γαλλική Επανάσταση έως το τέλος του 20ού αιώνα. Οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, όπως αυτοί αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.,⁷⁷ είναι η Γαλλική Επανάσταση, η Ελληνική Επανάσταση, το ελληνικό κράτος κατά το 19^ο αιώνα, η Ευρώπη και ο κόσμος κατά το 19^ο αιώνα, η Ελλάδα και η Ευρώπη κατά τους βαλκανικούς πολέμους ως το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ο μεταπολεμικός κόσμος. Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος σημεία αποτελούν κάποιοι από τους στόχους, οι οποίοι διατυπώνονται για κάθε ενότητα ξεχωριστά, αλλά και τα βασικά σημεία των

⁷⁵ Όπ., σσ. 213-214.

⁷⁶ Όπ., σ. 214.

⁷⁷ Όπ., σ. 186-187.

θεματικών ενοτήτων.⁷⁸ Έτσι, διαβάζουμε για την «επίδραση του Διαφωτισμού [...] στην εθνική αφύπνιση του Ελληνισμού», τις συνέπειες του κινήματος των Νεότουρκων στην «τύχη των χριστιανικών πληθυσμών» ή για τις συνέπειες του προσφυγικού ζητήματος «για τον Ελληνισμό». Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η αναφορά στις συνέπειες του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου περιορίζεται στην προτεινόμενη εκπόνηση δύο δραστηριοτήτων που αφορούν, αντίστοιχα, στην «κατάρτιση πινάκων με αριθμητικά δεδομένα [...] κατά γεωγραφικές περιοχές» και στη «μελέτη αριθμητικών στοιχείων με τις υλικές και ανθρώπινες απώλειες των ευρωπαϊκών κρατών»,⁷⁹ χωρίς ειδική αναφορά στις ομάδες που διώχθηκαν από το ναζιστικό καθεστώς, μεταξύ των οποίων και οι Ελληνοεβραίοι / Ελληνοεβραίες.

⁷⁸ Όπ., σ. 221-226.

⁷⁹ Όπ., σ. 224-225.

Β. Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

ι) ΣΤ' Δημοτικού

Το εγχειρίδιο «Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» των Ιωάννη Κολιόπουλου, Ιάκωβου Μιχαηλίδη, Αθανάσιου Καλλιανιώτη και Χαράλαμπου Μηνάογλου⁸⁰ εισήχθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2007, προκειμένου να υποκαταστήσει το προηγούμενο βιβλίο Ιστορίας,⁸¹ το οποίο υπήρξε το επίκεντρο σφοδρότατης σύγκρουσης στο δημόσιο πεδίο με σαφή πολιτικά διακυβεύματα.⁸² Δεν θα ήταν άστοχο εάν χαρακτηρίζαμε την επιλογή αυτή ως μία συντηρητική αναδίπλωση, προκειμένου να αποσοβηθούν οι πολιτικές ζημίες που προκάλεσε το εγχειρίδιο που εντέλει αποσύρθηκε. Αποτελεί μέρος ενός τρίπτυχου «εκπαιδευτικού πακέτου», το οποίο συμπληρώνουν το βιβλίο του δασκάλου⁸³ και το τετράδιο εργασιών.⁸⁴

Με την εξαίρεση της πρώτης ενότητας, όπου σε δεκατέσσερις σελίδες παρουσιάζονται οι «εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους»,⁸⁵ η 238 σελίδων έκδοση αποτελεί τον καμβά της αφήγησης της νεότερης

⁸⁰ Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Βιβλίο μαθητή*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015.

⁸¹ Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α., *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006.

⁸² Βλ. σχετικά: Αθανασιάδης, Χ., «Το εθνοκτόνο εγχειρίδιο», σσ. 45-99 στο: Αθανασιάδης, Χ., *όπ.*, αλλά και σχετική αρθρογραφία σε έντυπο και ηλεκτρονικό Τύπο.

⁸³ Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Βιβλίο δασκάλου*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015^β.

⁸⁴ Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Τετράδιο εργασιών*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-F>

⁸⁵ Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ., *Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους (μέσα 15^{ου} αιώνα-αρχές 19^{ου} αιώνα)*, σσ. 10-24 στο: Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Βιβλίο μαθητή*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015.

ελληνικής ιστορίας «από την οθωμανική και τη λατινική κυριαρχία» ως τη «Μεγάλη Επανάσταση» και από εκεί στην Ελλάδα στον 19ο και τον 20ό αιώνα. Η επιλογή της ύλης του βιβλίου επιβεβαιώνει τον αφορισμό ότι η «σχολική Ιστορία στην Ελλάδα είναι κατά βάση ελληνική Ιστορία»,⁸⁶ ενώ ταυτόχρονα ακυρώνει τη στοχοθεσία της επιδίωξης της γνώσης και συσχετισμού «της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών [...] με σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας».⁸⁷

Ως προς τη δομή τους, η φόρμα καθενός από τα κεφάλαια των ενοτήτων είναι πανομοιότυπη. Έπειτα από την κοινή εισαγωγή κάθε ενότητας, κάθε κεφάλαιο αναπτύσσεται σε τέσσερις σελίδες. Στην πρώτη από αυτές, παρουσιάζεται εικονιστικό υλικό, αντιπροσωπευτικό του κεφαλαίου, που συνοδεύεται από μία χρονογραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα, ενώ στη δεύτερη υπάρχει το αφηγηματικό μέρος, το οποίο ακολουθεί σχετικό γλωσσάρι. Στην τρίτη σελίδα αναπτύσσονται οι πηγές, κατά κύριο λόγο πρωτογενείς, και η εστίαση σε ένα γεγονός που τίθεται εντός διακριτού πλαισίου υπό τον τίτλο «Ματιά στο παρελθόν». Η τέταρτη και τελευταία σελίδα περιλαμβάνει ποικίλο εικονιστικό υλικό, το οποίο ανταποκρίνεται στην ιστορική αφήγηση του κεφαλαίου και ολοκληρώνεται με δύο ερωτήματα, το πρώτο από τα οποία αναφέρεται στην αφήγηση του κεφαλαίου και το δεύτερο σε μία από τις πηγές που παρατέθηκαν. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με την «Ανακεφαλαίωση», μία σελίδα όπου υπό μορφή σημειώσεων παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα των κεφαλαίων που προηγήθηκαν. Τέλος, η έκδοση συμπληρώνεται με έναν κατάλογο ενδεικτικής βιβλιογραφίας.

Όσον αφορά το συνοδευτικό βιβλίο του/ της εκπαιδευτικού,⁸⁸ κάθε ενότητα εκκινείται με τον ορισμό ειδικών διδακτικών στόχων, τους οποίους ακολουθεί σύντομη αφήγηση, συμπληρωματική αυτής του βιβλίου. Ακολουθεί σύντομος σχολιασμός των πηγών και του εικονιστικού υλικού του εγχειριδίου. Η όλη δόμηση παραπέμπει σε παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική διδακτική

⁸⁶ Αθανασιάδης, Χ., *όπ.*, σ. 76.

⁸⁷ Βλ. σημείωση 54.

⁸⁸ Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *όπ.*, Αθήνα 2015^β.

προσέγγιση, ενώ είναι εμφανής η απουσία σύγχρονων αναφορών, όσο και παραπομπών σε πολυμέσα και διαδραστικά διδακτικά εργαλεία.

Την έλλειψη αυτή εν μέρει θεραπεύει το τετράδιο εργασιών, το οποίο ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών/ μαθητριών, παραπέμποντας ενίοτε σε ιστότοπους προκειμένου να πραγματοποιήσουν τη δική τους έρευνα.

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

ι) Γ΄ Γυμνασίου

Το εγχειρίδιο «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου»⁸⁹ των Ευαγγελίας Λούβη και Δημητρίου Ξιφαρά εισήχθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 2007 και, κατά κοινή ομολογία, αποτελεί το αρτιότερο επιστημονικά εγχειρίδιο Ιστορίας απ' όσα προηγήθηκαν. Πρόκειται για μία έκδοση 187 σελίδων, η οποία αρθρώνεται σε τρία μέρη, όπου και παρουσιάζεται η ιστορία του δυτικού, κυρίως, κόσμου και του ελληνικού έθνους, ως τμήμα αυτού, από τις παραμονές της Γαλλικής Επανάστασης έως και τα τέλη του 20ού αιώνα. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στο γεγονός της σταδιακής μείωσης των ωρών της διδασκαλίας του μαθήματος,⁹⁰ θέσπιση που είχε ως αποτέλεσμα κρίσιμα κεφάλαια της διεθνούς ιστορίας να τίθενται εκτός ύλης, προκαλώντας αδυναμία στα μαθητικά υποκείμενα να δημιουργήσουν τις αναμενόμενες συνδέσεις των ιστορικών γεγονότων της διεθνούς με την εθνική σκηνή. Το αποτέλεσμα είναι η απομάκρυνση από τον επιδιωκόμενο γενικό σκοπό της ανάπτυξης ιστορικής συνείδησης εκ μέρους τους.

Επιστρέφοντας στη δομή του εγχειριδίου, σε καθένα από τα δεκατέσσερα κεφάλαια του, την ιστορική αφήγηση συμπληρώνουν άμεσες ή έμμεσες ιστορικές πηγές, με τη μορφή κειμένων ή εικονιστικού υλικού, καθώς και προτάσεις κινηματογραφικών ή λογοτεχνικών τίτλων, οι οποίοι θεματικά

⁸⁹ Λούβη Ε., Ξιφαράς Δ. Χρ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012^α.

⁹⁰ Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου από το σχολικό έτος 2015-2016 μειώθηκε σε δίωρη από τρίωρη εβδομαδιαίως. Σχετικά βλ. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2015-2016*, <http://www.minedu.gov.gr/gymnasio/didaktea-yli-gymn/16775-15-12-15-2015-2016>

αναφέρονται στην εξεταζόμενη περίοδο. Κάθε κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ερωτήσεις συνθετικού / διαθεματικού περιεχομένου, οι οποίες στοχεύουν στην όξυνση της κριτικής ιστορικής σκέψης των μαθητών/ μαθητριών, όπως αυτή ορίζεται στους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.. Τέλος, η έκδοση συμπληρώνεται με έναν κατάλογο ενδεικτικής βιβλιογραφίας και γλωσσάριο.

Όσον αφορά το συνοδευτικό βιβλίο του/ της εκπαιδευτικού,⁹¹ φαίνεται ότι παραμένει ο καθοδηγητικός χαρακτήρας των παλαιότερων αντίστοιχων βιβλίων,⁹² καθώς, συνεχίζει να υφίσταται η αυστηρή δόμηση της διδακτικής προσέγγισης και των επισημάνσεων, οι οποίες επιβάλλεται να γίνουν από τον/ την εκπαιδευτικό. Επισημαίνεται ότι η προτεινόμενη στον/ στην εκπαιδευτικό ενδεικτική βιβλιογραφία⁹³ είναι σύγχρονη και ενημερωμένη. Αξίζει να σταθούμε στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, όπως διατυπώνονται στο βιβλίο του/ της εκπαιδευτικού, καθώς, μεταξύ αυτών, περιλαμβάνεται και η «κατανόηση και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, η κατανόηση του «άλλου», η συνειδητοποίηση της έννοιας της ετερότητας».⁹⁴ Στο σημείο αυτό, γίνεται ειδική αναφορά στον αντισημιτισμό ως μία εκ των συνεπειών της έλλειψης κατανόησης απέναντι στο διαφορετικό, στάση την οποία οφείλει να καταπολεμήσει το συγκεκριμένο μάθημα. Οι ακόλουθες ενότητες φιλοδοξούν να διερευνήσουν κατά πόσο επιτυγχάνεται αυτή η στόχευση.

Θεωρείται σκόπιμο μεθοδολογικά η αναφορά στο περιεχόμενο του ονομαζόμενου «διδακτικού πακέτου» της Ιστορίας, το οποίο περιλαμβάνει το εγχειρίδιο και το βιβλίο του/ της εκπαιδευτικού, να συνοδεύεται με την παρουσίαση της θεσμικής διαδικασίας παραγωγής του. Το υπό εξέταση εγχειρίδιο, όπως και τα αντίστοιχα των άλλων γνωστικών αντικειμένων, αποτελεί προϊόν εφαρμογής της σχετικής νομοθεσίας, η οποία προβλέπει τη

⁹¹ Λούβη, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012^β.

⁹² Αβδελά Ε., *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: 'εμείς' και οι 'άλλοι'*, σσ. 27-45 στο: Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας»*. *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997^α.

⁹³ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*, Αθήνα 2012^β, σσ. 23-26.

⁹⁴ *Όπ.*, σ. 13.

διαδικασία συγγραφής και έκδοσης των σχολικών βιβλίων. Η διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος οφείλει να υλοποιεί τις επιταγές του αντίστοιχου Α.Π.Σ., που συντάσσεται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,⁹⁵ το οποίο και εποπτεύει τη συνολική διαδικασία παραγωγής των εγχειριδίων. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, καθώς στηρίζει τη διδασκαλία στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, ενώ επιβάλλει ένα αυστηρό πλαίσιο των όρων παραγωγής και του περιεχομένου του.⁹⁶ Ενδεικτική του συγκεντρωτισμού αποτελεί, άλλωστε, το γεγονός ότι η περίοδος της θεσμικής εισαγωγής του ενός εγχειριδίου στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξε το δικτατορικό καθεστώς Μεταξά, πρακτική με στόχο την ένταση του κρατικού ελέγχου της σχολικής γνώσης.⁹⁷

Παρόλαυτά, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αισθητά διαφοροποιημένη υλοποίηση του ίδιου Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. της συγγραφικής ομάδας του εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, σε σύγκριση με το αντίστοιχο της ΣΤ' Δημοτικού. Το γεγονός δημιουργεί εύλογα ερωτήματα και αποτελεί έναυσμα για προβληματισμό γύρω από τη δυνατότητα πραγματοποίησης αντιστάσεων, έστω και μη συνειδητών, σε επίπεδο μετασχηματισμού των θεσμικών προταγμάτων σε διδάξιμη σχολική ύλη.

⁹⁵ Βλ. σχετικά: www.iep.edu.gr

⁹⁶ Αβδελά, όπ. και Αβδελά, Ε., *Διδάσκοντας ιστορία, Διδακτική Μεθοδολογία, «Κλειδιά και Αντικλειδιά»* - Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2003, <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html>

⁹⁷ Αθανασιάδης, όπ.

Γ. Η εικόνα του ελληνικού έθνους στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

ι) ΣΤ' Δημοτικού

Στάδιο της διερεύνησης του βαθμού ένταξης των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων στην εικόνα του «ελληνικού έθνους» στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί η προσέγγιση της απεικόνισης σε αυτά του ελληνικού εθνικού σώματος, ώστε να αναζητηθεί εντός αυτής το περιθώριο περίληψης και «έτερων» εθνοτικών ομάδων. Στην ειδική διδακτική σκοποθεσία για τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, έχει ενταχθεί μεταξύ άλλων και η κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών, θρησκευτικών ή άλλων διαφοροποιήσεων «ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία».⁹⁸ Σε ποιο βαθμό πραγματώνεται ο σκοπός αυτός;

Λαμβανομένου υπόψη ότι τη μεγαλύτερη έκταση του εγχειριδίου της ΣΤ' Δημοτικού καταλαμβάνει η ιστορική αφήγηση, αφενός, της οθωμανικής και λατινικής κυριαρχίας «των Ελλήνων» και, αφετέρου, της «Μεγάλης Επανάστασης»,⁹⁹ είναι σαφής η «εθνοκεντρική οργάνωση της διδασκόμενης ύλης»¹⁰⁰ και η προτεραιότητα που δίνεται στον ειδικό σκοπό της απόκτησης εθνικής συνείδησης από τα μαθητικά υποκείμενα. Πιο συγκεκριμένα, εντός της δεύτερης ενότητας,¹⁰¹ τίθεται το πλαίσιο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας που αποτελείται από τη «θρησκεία, τη γλώσσα και την παράδοση».¹⁰² Μολονότι εισάγεται η έννοια του *μillet*,¹⁰³ ήδη από την ενότητα αυτή προωθείται η ταύτιση της εθνοτικής με αυτή της θρησκευτικής προέλευσης, με

⁹⁸ Βλ. σημείωση 57.

⁹⁹ Πρόκειται για τον τίτλο της Ενότητας Γ' στο: Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, σελ.188, Αθήνα 2015^α. Η έκταση των προαναφερθεισών ενοτήτων είναι 121 σελίδες σε σύνολο 225 σελίδων της έκδοσης.

¹⁰⁰ Κόκκινος, Γ., *Διδακτικοί σκοποί και αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας*, σ. 346 στο: Κόκκινος, Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1998.

¹⁰¹ Βλ. Ενότητα Β: «Οι Έλληνες κάτω από την οθωμανική και τη λατινική κυριαρχία (1453-1821)», σσ. 25-70 στο: Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, Αθήνα 2015^α.

¹⁰² Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, σελ. 29, Αθήνα 2015^α.

¹⁰³ *Όπ.*, σ. 37. Περισσότερα για την έννοια του *millet*, βλ. Clogg, R., *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας, 1770-2000*, Κάτοπτρο, Αθήνα 2002, σσ. 29-32.

αποτελέσμα την παγίωση της εξίσωσης «Έλληνας = χριστιανός». Χαρακτηριστικό της εξομάλυνσης τυχόν διαφοροποιήσεων αποτελούν αποστροφές, όπως αυτές για τους Σουλιώτες,¹⁰⁴ όπου η «αποκλίνουσα» εθνική προέλευση δεν δηλώνεται. Ειδικά για τη δεύτερη Ενότητα, η ταύτιση της εθνικής καταγωγής και θρησκευτικού δόγματος ενισχύεται τόσο από το βιβλίο του δασκάλου,¹⁰⁵ όσο και από το τετράδιο εργασιών,¹⁰⁶ με την επιλογή χαρακτηριστικών πηγών και ασκήσεων, αντίστοιχα.

Η εικόνα του ομοιογενούς ελληνικού έθνους, την «ενιαία» και «αδιάσπαστη» πολιτισμική πορεία¹⁰⁷ του οποίου διδάσκεται ο μαθητής/ η μαθήτρια του δημοτικού σχολείου ήδη από την Τρίτη τάξη, εμπλουτίζεται με το γνώρισμα της ανιδιοτελούς προσφοράς που συμπληρώνει ένα αρραγές θετικό εθνικό πορτραίτο. Ενδεικτική ως προς αυτό είναι η απόδοση καθολικού χαρακτήρα στην αντίσταση των Ελλήνων την περίοδο της Κατοχής¹⁰⁸ και η αποσιώπηση του δοσιλογισμού και της συνεργασίας με τον κατακτητή. Ιδιαίτερα αισθητή είναι η τάση τεκμηρίωσης της «σύσσωμης ηρωικής αντίστασης» στο βιβλίο του δασκάλου. Στα κεφάλαια 7¹⁰⁹ και 9¹¹⁰ της πέμπτης Ενότητας, όπου κατεξοχήν παρουσιάζεται η συμμετοχή της Ελλάδας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το σύνολο του σχολιασμού των εικόνων και, αντίστοιχα, η επιλογή των συμπληρωματικών πηγών συντείνουν στην εμπέδωση του παραπάνω εθνικού αφηγήματος.

Από τα παραπάνω ευάριθμα δείγματα μίας ευρύτερης τάσης του συγκεκριμένου εγχειριδίου και των συμπληρωματικών μερών του σχετικού διδακτικού πακέτου, είναι δυνατόν να συναχθεί ότι ο σκοπός της αποδοχής παντός είδους διαφοροποιήσεων ως προϋπόθεση της ενίσχυσης της πολιτειότητας των μαθητικών υποκειμένων δεν υπηρετείται, πόσο μάλλον

¹⁰⁴ «Οι κάτοικοι του Σουλίου ήταν βοσκοί που μιλούσαν ελληνικά και αρβανίτικα», σε: *όπ.*, σ. 67.

¹⁰⁵ Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, Αθήνα 2015^β, σ. 40.

¹⁰⁶ Κολιόπουλος, Ι., ..., *όπ.*, *Τετράδιο εργασιών*, σ. 15, 17.

¹⁰⁷ Κόκκινος, Γ., *όπ.*, σσ. 337-355.

¹⁰⁸ Βλ. Ενότητα Ε, Κεφάλαιο 9: «Μία δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1941-1949)», σσ. 212-214 στο: Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, Αθήνα 2015^α

¹⁰⁹ «Το Αλβανικό έπος», σσ. 145-148 στο: Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, Αθήνα 2015^β.

¹¹⁰ «Μια δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1941-1949)», σσ. 152-155 στο: Κολιόπουλος, Ι., *όπ.*, Αθήνα 2015^β.

όταν, στην περίπτωση που αυτές αφορούν την εικόνα του έθνους, αποσιωπώνται.

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

ι) Γ΄ Γυμνασίου

Ποιος είναι ο βαθμός πραγμάτωσης των οριζόμενων στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Ιστορίας από το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου; Πρώτος σταθμός της απόπειρας διερεύνησης του ερωτήματος θα αποτελέσει η εκπλήρωση του στόχου να γνωρίσουν οι μαθητές / μαθήτριες την πορεία του «Ελληνισμού» στη νεότερη και σύγχρονη περίοδο και να εμπεδώσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο. Είναι σαφές από τη διάρθρωση της ύλης ότι στη μεγαλύτερη έκτασή της αναφέρεται στην ιστορία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας, τοποθετώντας τη στον ευρύτερο ιστορικό χάρτη του δυτικού κόσμου, με πρόθεση να καταδειχθούν οι επιρροές και οι συνδέσεις μεταξύ των δύο αυτών κόσμων.

Εντός αυτού του πλαισίου, εξαιρετικά κρίσιμο είναι το ζήτημα του τρόπου απεικόνισης του ελληνικού έθνους. Ας υπογραμμιστεί, καταρχάς, το γεγονός ότι η Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου πιάνει το νήμα της αφήγησης από εκεί που το άφησε το αντίστοιχο μάθημα της Β΄ τάξης, επικυρώνοντας έτσι το αφήγημα της αρραγούς ιστορικής πορείας του έθνους, που έχει ως εκκίνησή του την αρχαιότητα. Η γραμμική συνέχεια του ελληνισμού, όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης, αποτελεί βασική ορίζουσα της εθνικής ταυτότητας και συντελεί στη διαρκή αναπαραγωγή αυτής ως μοναδικής και ομοιογενούς.¹¹¹

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική, άλλωστε, είναι η χρήση της έννοιας του «ελληνισμού», όρος που διαθέτει ιδιαίτερη φόρτιση. Η λέξη εντοπίζεται μάλλον σπάνια στο σύνολο του αφηγηματικού κειμένου του εγχειριδίου. Διαπιστώνεται η ύπαρξή της σε τίτλο ενότητας («Ο ελληνισμός από τα μέσα

¹¹¹ Αβδελά Ε., *όπ.*

του 18^{ου} αι. έως τις αρχές του 19^{ου} αι.»), αλλά και στο κείμενο.¹¹² Η –έστω σε μικρή έκταση– επιλογή της ανακαλεί την, κατά Αβδελά, ανθρωπομορφική αναπαράσταση του εθνικού συλλογικού υποκειμένου, η οποία, συν τοις άλλοις, προσδιορίζεται από το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα.¹¹³ Είναι χαρακτηριστικό ότι, μολονότι στο εγχειρίδιο δεν γίνεται αναφορά στην έννοια του μιλέτ, υπάρχει ταύτιση Ελλήνων και χριστιανών, ενώ, στην παρουσίαση των κοινωνικών ομάδων και φορέων προεπαναστατικά, η ορθόδοξη εκκλησία αναφέρεται ως κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας, καθώς αποτελεί την «ηγεσία όλων των υπόδουλων χριστιανών».¹¹⁴

Εξετάζοντας, λοιπόν, το στόχο του να οικοδομήσουν οι μαθητές/ μαθήτριες «μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα», παρατηρούμε ότι πρόκειται για μία ταυτότητα αδιαφοροποίητη και ομοιογενή, η οποία δεν χωρά εντός της διαφοροποιήσεις κανενός τύπου (εθνοτικού, πολιτισμικού, κοινωνικού). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μη διαφοροποιούμενης εθνικής απεικόνισης αποτελεί το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου, που αναφέρεται στην ελληνική επανάσταση του 1821,¹¹⁵ όπου, παρότι παρουσιάζεται η κοινωνική διαστρωμάτωση της περιόδου, δεν γίνεται αναφορά στις κοινωνικές ιεραρχήσεις και στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ αυτών, ειδικότερα από τα ανώτερα και προνομιούχα κοινωνικά στρώματα προς τα κατώτερα. Στο ίδιο κεφάλαιο, δεν υφίσταται κάποια αναφορά σε ομάδες διαφοροποιούμενες γλωσσικά ή πολιτισμικά εντός του «ελληνισμού», όπως οι Αρβανίτες, οι οποίοι αποτέλεσαν ένα τμήμα του πληθυσμού με ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στη διάρκεια της Επανάστασης.

Χαρακτηριστικό της ισχνής αναφοράς των διαφορών εντός του εθνικού συνόλου, η οποία ενισχύει το δόγμα της ενιαίας κουλτούρας, είναι, επίσης, η ταύτιση κυβερνήσεων και λαών, καθώς με τους όρους *Έλληνες/ Ελλάδα* γίνεται αδιαφοροποίητη αναφορά τόσο στο υποκείμενο θεσμικών αποφάσεων, όσο και στο υποκείμενο κοινωνικών διεργασιών: «...η Ελλάδα

¹¹² Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*, Αθήνα 2012^α, σ. 23.

¹¹³ Αβδελά Ε., *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*, σσ. 49-71 στο: Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι ειν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997^β.

¹¹⁴ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*

¹¹⁵ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*, σ. 23-37.

αναγκάστηκε να πάρει νέο δάνειο»,¹¹⁶ «η Ελλάδα δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένη για πόλεμο».¹¹⁷

Σε σύγκριση με το προηγούμενο εγχειρίδιο,¹¹⁸ είναι σαφές ότι εκλείπει η απεικόνιση του εθνικού εαυτού ως ανώτερου, εξέλιξη άξια αναφοράς. Διατηρείται, παρόλαυτά, η απόδοση ιδιοτήτων, όπως αυτές της συνέχειας και της διατήρησης,¹¹⁹ καθώς το έθνος προσδιορίζεται από το αρχαίο ελληνικό παρελθόν –το οποίο μαρτυρείται από Έλληνες και μη–¹²⁰ και από την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία. Δημιουργείται, λοιπόν, η εντύπωση ότι το «ελληνικό έθνος» περιλαμβάνει τους ελληνόφωνους, χριστιανούς ορθόδοξους πληθυσμούς, με κοινές, αδιαφοροποίητες πολιτισμικές αναφορές. Θα μπορούσε να γίνει λόγος για εξαιρετικά χαμηλόφωνη απόδοση της ετερογένειας, η οποία αναφέρεται σε εθνοτικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά διαφοροποιούμενες ομάδες (μεταξύ των οποίων Εβραίοι, Αρβανίτες, Βλάχοι) στο εσωτερικό του εθνικού σώματος. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε «ελληνορθόδοξες κοινότητες».¹²¹ Η επιλεκτική αυτή παράδοση ενισχύει, με τη σειρά της, το αφήγημα της ενιαίας κουλτούρας του έθνους. Πρόκειται, σαφώς, για μία περίπτωση αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η στόχευση, λοιπόν, στην ενίσχυση ενός πνεύματος ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό μάλλον δεν υπηρετείται, καθώς φαίνεται να υπονομεύεται από τον τρόπο παρουσίασης της εικόνας του ελληνικού πληθυσμού και κατ' επέκταση, της εθνικής ταυτότητας.

¹¹⁶ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., όπ., σ. 63.

¹¹⁷ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., όπ., σ. 85.

¹¹⁸ Βλ. σχετικές αναφορές σε Φραγκουδάκη, Ά., Δραγώνα, Θ. (συλλογικό), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

¹¹⁹ Αβδελά, όπ.

¹²⁰ Λούβη, Ξιφαράς 2012^α, σ. 35. Αντλήθηκε από *Ψηφιακό σχολείο*.

¹²¹ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., όπ., σ. 24, 102.

Δ. Η ελληνοεβραϊκή κοινότητα ως τμήμα του ελληνικού έθνους στη σχολική Ιστορία

α. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

ι) ΣΤ' Δημοτικού

Η αναζήτηση αναφορών στην παρουσία της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας στο σώμα του εγχειριδίου έχει ως αποτέλεσμα τον εντοπισμό μίας και μόνο παραπομπής. Στο κεφάλαιο «Η γερμανική επίθεση και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος»,¹²² εντός πλαισίου με τον τίτλο «Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων», το οποίο καταλαμβάνει το μισό της σελίδας και περιλαμβάνει σύντομη αφήγηση και τέσσερεις μικρού μεγέθους ασπρόμαυρες φωτογραφίες-ντοκουμέντα του θέματος, αναφέρεται ότι:

[σ]τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στο Άουσβιτς (φωτ. δίπλα), στο Νταχάου και αλλού συγκεντρώθηκαν εκατοντάδες χιλιάδες Εβραίοι απ' όλη την Ευρώπη, με σκοπό να εξοντωθούν. Ανάμεσά τους και χιλιάδες Εβραίοι της Ελλάδας (φωτ. κάτω).¹²³

Δεν διευκρινίζεται ότι οι δύο από τις φωτογραφίες που συνοδεύουν την αναφορά απεικονίζουν αντίστοιχα τη συγκέντρωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης στην πλατεία Ελευθερίας τον Ιούλιο του 1942 και την αντίστοιχη συγκέντρωση των Εβραίων των Ιωαννίνων την 25/3/1944, δύο γεγονότα-σταθμούς της ναζιστικής κατοχής στην Ελλάδα.

Χαρακτηριστικά αποτελεί, άλλωστε, η αφιέρωση αποκλειστικά μίας φράσης στο Ολοκαύτωμα των εβραίων της Ευρώπης εντός της ιστορικής αφήγησης του ίδιου κεφαλαίου,¹²⁴ καθώς και ο ορισμός του Ολοκαυτώματος στο «Γλωσσάρι» της ίδιας σελίδας ως «[η] εξόντωση μεγάλου αριθμού ανθρώπων».¹²⁵

¹²² Κολιόπουλος, Ι., όπ., σσ. 208-211, Αθήνα 2015^α.

¹²³ Όπ., σ. 210.

¹²⁴ Όπ., σ. 209.

¹²⁵ Όπ.

Είναι ενδεικτικό ότι στο βιβλίο του δασκάλου, στα αντίστοιχα κεφάλαια που αφορούν το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο δεν γίνεται καμία αναφορά στο Ολοκαύτωμα εν γένει ούτε ειδικότερα στους/στις Έλληνες/ Ελληνίδες εβραίους/ εβραίες, η εξόντωση των οποίων υπήρξε «η μεγαλύτερη επιχείρηση μαζικής εξόντωσης των στρατευμάτων και των αρχών Κατοχής ενάντια σε Έλληνες πολίτες».¹²⁶

Το συμπέρασμα που είναι δυνατόν να εξαχθεί από τα μαθητικά υποκείμενα τα οποία διδάσκονται αυτό το βιβλίο είναι ότι οι εβραίοι/εβραίες ταυτίζονται με το ρόλο του θύματος, καθώς η αναφορά σε αυτούς/ αυτές αφορά αποκλειστικά την περίοδο 1941-1944. Εξάλλου, η ατεκμηρίωτη και μετέωρη αναφορά στους Ελληνοεβραίους/ στις Ελληνοεβραίες μόνο κατά την προαναφερθείσα περίοδο αφήνει αναπάντητα τα ερωτήματα του αν και κατά πόσο εντάσσονται στο εθνικό σύνολο.

β. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

ι) Γ' Γυμνασίου

Όσα επισημαίνονται παραπάνω μας οδηγούν στο να επιστρέψουμε σε εκείνον από τους γενικούς σκοπούς που διατυπώνονται στο βιβλίο του/ της εκπαιδευτικού –και περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση του αντισημιτισμού–, σύμφωνα με τον οποίο επιδιώκεται «η κατανόηση και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, η κατανόηση του «άλλου», η συνειδητοποίηση της έννοιας της ετερότητας».¹²⁷

Η παρουσία των εβραίων στο εγχειρίδιο ως τμήματος της ελληνικής εθνικής ταυτότητας θα καταδείκνυε τον ποικιλόμορφο χαρακτήρα αυτής, διαρρηγνύοντας το συμπαγές αφήγημα της εθνικής ομοιογένειας. Το παράδειγμα της εβραϊκής κοινότητας της Ελλάδας κρίθηκε για πάνω από έναν λόγο κατάλληλο, ως όχημα διερεύνησης του βαθμού πραγμάτωσης των προαναφερθέντων διδακτικών στόχων του μαθήματος. Καταρχάς, πρόκειται

¹²⁶ Μαργαρίτης, Γ., *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2005, σ. 70.

¹²⁷ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*, Αθήνα 2012^β, σ. 13.

για μία διαφοροποιημένη θρησκευτικά και πολιτισμικά ομάδα του εθνικού συνόλου. Έπειτα, έχει ενδιαφέρον ο τρόπος παρουσίασης στο εν λόγω εγχειρίδιο μιας πολιτισμικής μειονότητας, της οποίας η δράση και παρουσία υπήρξε καθοριστική για την δεύτερη τη τάξει ελληνική πόλη, τη Θεσσαλονίκη. Έπειτα, οι εβραίοι/ εβραίες υπήρξαν η χαρακτηριστικότερη περίπτωση του «εντόπιου ξένου»¹²⁸ μιας κοινωνίας, και όχι μόνο για τα ελληνικά συμφραζόμενα. Τέλος, λόγω ακριβώς του Ολοκαυτώματος των εβραίων –ή ορθότερα, της Shoah–¹²⁹ και του πλαισίου εντός του οποίου οφείλει να διδάσκεται στην εκπαίδευση, θεωρείται επιβεβλημένη η διδασκαλία της ιστορίας της πολιτισμικής αυτής ομάδας εντός της κοινωνίας από την οποία εξοβελίστηκε στο τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου.¹³⁰

Πώς, λοιπόν, η ομάδα αυτή, η ύπαρξη της οποίας αποτελεί ρωγμή στην επιθυμητά αρραγή εικόνα ενός ομοιογενούς έθνους, εντάσσεται στη διδασκαλία της ιστορίας της ευρύτερης εθνικής ομάδας; Ενδεικτικές απαντήσεις προσφέρουν αρκετά σημεία του εγχειριδίου. Η ταύτιση του έθνους με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η κοινή θρησκεία, οδηγεί στην απόδοση του τίτλου του έθνους μόνο στις ομάδες που ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οδηγώντας σε διατυπώσεις, όπως η ακόλουθη: «Έλληνες, Εβραίοι και Αρμένιοι διακρίθηκαν στο εμπόριο και τη ναυτιλία».¹³¹ Σε παρατιθέμενη πηγή της ίδιας ενότητας, είναι δυνατόν να αναγνωστεί: «[...] οι βαλκάνιοι έμποροι, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση, μιλούσαν γενικά ελληνικά [...]. [Α]κόμα και ένα Εβραίος μπορούσε να είναι “Έλληνας”».¹³² Η ταύτιση θρησκευτικών ταυτοτήτων με συγκεκριμένη εθνική προέλευση, καθώς και η διαφοροποίηση του «Εβραίου» από τον «Έλληνα» οπωσδήποτε δεν συμβάλει στη γνώση των ιδιαιτεροτήτων της εθνικής ταυτότητας των μαθητών/ μαθητριών, όπως το Α.Π.Σ. προβλέπει.

Στην ενότητα «Η Ελλάδα και τα Βαλκάνια αμέσως μετά τους βαλκανικούς πολέμους»,¹³³ εντοπίζεται η πρώτη από τις δύο συνολικά αναφορές σε

¹²⁸ Αμπατζοπούλου, Φ., *όπ.*

¹²⁹ Βλ. υποσημείωση 2.

¹³⁰ Σακκά, Β., Κόκκινος, Γ., *όπ.*

¹³¹ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*, Αθήνα 2012^α, σ. 23.

¹³² *Οπ.*

¹³³ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., *όπ.*, σ. 88.

ελληνική εβραϊκή κοινότητα, πιο συγκεκριμένα αυτή της Θεσσαλονίκης («ισχυρή εβραϊκή κοινότητα Θεσσαλονίκης»). Σε πηγή της ίδιας σελίδας, γίνεται λόγος για «Ισραηλίτας της Ελλάδος». Στην αντίστοιχη ενότητα του βιβλίου του/ της εκπαιδευτικού, εντοπίζεται στο πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό¹³⁴ πηγή με τίτλο «Η εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης», όπου, στο παράθεμα με πηγή την απενεργοποιημένη πλέον ιστοσελίδα της Πολιτιστικής Πρωτεύουσας Θεσσαλονίκης 1997, επαναλαμβάνεται ο διαχωρισμός εβραίων, Ελλήνων, μουσουλμάνων. Με αυτό τον τρόπο, φαίνεται να εμπεδώνεται η ταύτιση θρησκευτικής ταυτότητας και εθνικής/ εθνοτικής προέλευσης.

Τέλος, στην ενότητα «Κατοχή, Αντίσταση, Απελευθέρωση»,¹³⁵ εντοπίζεται η εξής αναφορά: «Οι εβραϊκές κοινότητες της Ελλάδας (Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Κέρκυρα, κ.ά.) ξεκληρίστηκαν από τους ναζί». Το κείμενο συνοδεύεται από φωτογραφία Ελλήνων εβραίων που υφίστανται ευτελισμό της ανθρωπίνης τους υπόστασης και αξιοπρέπειας από τους ναζί στη Θεσσαλονίκη.¹³⁶ Η συγκεκριμένη φωτογραφία σχολιάζεται στο βιβλίο του/ της εκπαιδευτικού. Εδώ, εντοπίζεται η μοναδική αναφορά σε «Ελληνοεβραίους»:

Πρόκειται για μία από τις ελάχιστες φωτογραφίες από τη συγκέντρωση των ανδρών Ελληνοεβραίων της Θεσσαλονίκης λίγο πριν αρχίσει η προώθησή τους σε στρατόπεδα συγκεντρώσεως. Η εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, μία από τις μεγαλύτερες και πιο ακμαίες της Ευρώπης προπολεμικά, αφανίστηκε από τους ναζί στη διάρκεια της Κατοχής.¹³⁷

Οι προηγηθείσες αναφορές, εξαιρετικά περιορισμένες σε αριθμό και έκταση, δεν φαίνεται να ενισχύουν την ένταξη στη συλλογική μνήμη μιας

¹³⁴ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., όπ., Αθήνα 2012^β, σ. 87.

¹³⁵ Είναι ιδιαίτερα μειωμένες οι πιθανότητες διδασκαλίας της εν λόγω ενότητας λόγω της μείωσης των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος (βλ. σημείωση 85).

¹³⁶ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., όπ., Αθήνα 2012^α, σ. 132.

¹³⁷ Λουβή, Ε., Ξιφαράς, Δ. Χρ., όπ., Αθήνα 2012^β, σ. 121.

πληθυσμιακής ομάδας με ενεργό δράση και παρουσία επί αιώνες, όπως είναι η ελληνοεβραϊκή. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι, από τη μία, οι σχετικές αναφορές περιορίζονται σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, και από την άλλη, ακριβώς λόγω της ελάττωσης των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, το εμβληματικό κεφάλαιο του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, στο οποίο εντάσσεται η Shoah, επί του πρακτέου τίθεται εκτός διδακτέας ύλης. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραδοχές, θα ήταν δυνατόν να διαπιστώσουμε την τουλάχιστον ελλειμματική –αν όχι, προβληματική– αναφορά στην εν λόγω κοινότητα, η οποία επί της ουσίας εμφανίζεται σε μία ενότητα του κεφαλαίου για τους βαλκανικούς πολέμους.¹³⁸

¹³⁸ Όπ., σσ. 87-88.

3. Δημόσια Ιστορία και σχολική Ιστορία

A. Εννοιολόγηση Δημόσιας Ιστορίας

Ο χαρακτηρισμός της σχολικής ιστορίας ως «επίσημης δημόσιας ιστορίας»,¹³⁹ ενδεικτικός του βαθμού επιρροής της στην εμπέδωση της ιστορικής αφήγησης, αλλά και η ανάγκη διερεύνησης του αν και με ποιον τρόπο γίνεται αναφορά στους Έλληνες/ Ελληνίδες εβραίους/ εβραίες και το Ολοκαύτωμα στους θεσμοθετημένους δημόσιους λόγους (discourses) στην Ελλάδα καθιστούν αναγκαία την προσέγγιση του πεδίου της Δημόσιας Ιστορίας και την απόπειρα εννοιολόγησής του. Εξάλλου, ο δημόσιος λόγος αποτελεί ένα από τα κατεχόμενη πεδία νομιμοποίησης των άλλοτε αποσιωπημένων εθνικά «άλλων».¹⁴⁰ Το ενδιαφέρον για το βαθμό ορατότητας της ελληνοεβραιοτικής κοινότητας, καθώς και της εγγραφής της Shoah στο κυρίως σώμα της ελληνικής ιστορίας συνδέεται ευθέως με την εγγραφή των παραπάνω θεματικών στις «έτερες δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας», οι οποίες αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία με τη σχολική Ιστορία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναγνώριση του Άλλου –εδώ στο πρόσωπο των Ελληνοεβραίων– ως οργανικού μέρους του μωσαϊκού της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, όχι μόνο από τα μαθητικά υποκείμενα, αλλά και από τα ενήλικα υποκείμενα που παράγουν και συνδιαμορφώνουν την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Εφόσον διαπιστώθηκε το έλλειμμα αναγνώρισης του «έτερου» στον καθρέφτη της ελληνικής εθνικής εικόνας, αυτό ενισχύεται ή καταρρίπτεται στο πεδίο της ονομαζόμενης Δημόσιας Ιστορίας;

Η Δημόσια Ιστορία αποτελεί εκείνο το επιστημονικό πεδίο, κλάδο της επιστήμης της Ιστορίας, του οποίου η επιρροή σημειώνει αυξανόμενη γεωμετρική πρόοδο σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Ο πολυσχιδής χαρακτήρας της Δημόσιας Ιστορίας είναι δυνατόν να ανιχνευτεί στην ύπαρξη πολλών και πολύ διαφορετικών μεταξύ τους ορισμών

¹³⁹ Αθανασιάδης, Χ., *όπ.*, σ. 34.

¹⁴⁰ Γιακουμάκη, Β., *Αναγκαίες ευαισθησίες. Η ανάδυση της εβραιοτητας στην ελληνική δημόσια ζωή*, σσ. 141-171 στο: Πλεξουσάκη, Ε. (επ.), *Μεταμορφώσεις του εθνικισμού. Επιτελέσεις της συλλογικής ταυτότητας στην Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

του επιστημονικού και ερευνητικού αυτού πεδίου, καθώς και στη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση του κλάδου από χώρα σε χώρα.¹⁴¹

Σε μία απόπειρα επιγραμματικής απόδοσης του περιεχομένου της έννοιας (και πάντα εντός του πλαισίου της συγκεκριμένης εργασίας, της οποίας στόχος δεν είναι η εξαντλητική παρουσίαση του εν λόγω ακαδημαϊκού αντικειμένου), θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η Δημόσια Ιστορία είναι η εφαρμοσμένη Ιστορία. Πρόκειται για εκείνο το επιστημονικό πεδίο το οποίο εστιάζει στο ευρύ κοινό και σε ό, τι αυτό βλέπει, ακούει, διαβάζει και ερμηνεύει.¹⁴² Ίσως η προσέγγιση η οποία αφορά περισσότερο τα ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι αυτή που προσδιορίζει τη Δημόσια Ιστορία «ως την απόπειρα διάχυσης της ακαδημαϊκής γνώσης προς το ευρύ κοινό μέσα από τους πολλούς διαύλους που προσφέρει πλέον η εποχή μας».¹⁴³ Ως τέτοιοι είναι δυνατόν να αναφερθούν ο Τύπος, έντυπος και ηλεκτρονικός, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ο κινηματογράφος, η λογοτεχνία, τα μουσεία, οι λόγοι των πολιτικών, τα μνημεία, οι κάθε είδους θεσμικές εκδηλώσεις και τελετές και, βέβαια, η σχολική ιστορία. Τα «υλικά», λοιπόν, της Δημόσιας Ιστορίας –αλλιώς, αποκαλούμενα «πολιτιστικό πρόγραμμα»–¹⁴⁴ είναι μία πληθώρα μέσων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται μνημεία, μουσεία, τραγούδια, κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά εγχειρίδια, λογοτεχνικά βιβλία, εφημερίδες, φωτογραφίες, μαρτυρίες, αντικείμενα, οικογενειακά άλμπουμ, τόποι μνήμης, ιστότοποι, «που βοηθούν τους ανθρώπους όχι μόνο να ανακαλούν αλλά και να νοηματοδοτούν τον ιστορικό χρόνο».¹⁴⁵ Στη μία άκρη της αμφίδρομης επικοινωνίας, μέσω της οποίας παράγεται η Δημόσια Ιστορία, βρίσκονται τα κοινωνικά υποκείμενα, κατά μόνας ή σε ομάδες, και στην άλλη

¹⁴¹ Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε., Εισαγωγή, σσ. 9-26 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015. Επίσης, για τις πολλαπλές εννοιολογήσεις της Δημόσιας Ιστορίας, βλ. : *Definitions of Public History*, Public History Resource Center http://www.publichistory.org/what_is/definition.htmlhttp://www.publichistory.org/what_is/definition.html.

¹⁴² *Definitions...*, όπ.

¹⁴³ Ανδρέου, Α., ..., όπ., σ. 13.

¹⁴⁴ Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π., Ματούση, Μ., *Ιστορία και λογοτεχνία: Χάδια, χαστούκια και το Χαστουκόδεντρο του Αρη Μαραγκόπουλου*, σσ. 153-185 στο: Ανδρέου, Α., ...όπ.

¹⁴⁵ Όπ., σ. 19.

άκρη, ένα πλήθος διαμεσολαβητών, μεταξύ των οποίων ιστορικοί, δημοσιογράφοι, υπεύθυνοι αρχείων και μουσείων, σκηνοθέτες, οργανωτές εκθέσεων, καθώς και επετειακών εκδηλώσεων ή σχολικών και κοινοτικών εορτών.¹⁴⁶

Είναι κοινός τόπος στους ερευνητές του σχετικού επιστημονικού πεδίου η διαπίστωση ότι, πριν την κατίσχυση των νέων μέσων διάχυσης και διαχείρισης της πληροφορίας, την μερίδα του λέοντος στη διαμόρφωση της ιστορικής αντίληψης των κοινωνικών υποκειμένων κατείχε η σχολική εκπαίδευση. Μέσω του θεσμού και ειδικότερα μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, διοχετεύονταν και εμπεδώνονταν ιστορικά σχήματα στο πλαίσιο που διαμόρφωνε η κυρίαρχη ιδεολογία.¹⁴⁷

Πλέον, διαπιστώνεται ότι οι γνώσεις του μέσου ευρωπαίου πολίτη για εμβληματικά ιστορικά γεγονότα και περιόδους, όπως είναι ο εθνικοσοσιαλισμός και το Ολοκαύτωμα, τα οποία αμφότερα διατηρούν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ιστορικής συνείδησης / ταυτότητας, εκπορεύονται κατά κύριο λόγο από τη Δημόσια Ιστορία.¹⁴⁸ Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τον κορυφαίο ιστορικό Χάιγκεν Φλάισερ, εισηγητή της έννοιας της Δημόσιας Ιστορίας στα ελληνικά ακαδημαϊκά πράγματα, «για γεγονότα και περιόδους-τομές που έχουν χαραχτεί στις μνήμες μας, όπως η Κατοχή [...], τα ΜΜΕ αποτελούν πια σημαντική αν όχι κύρια πηγή ενημέρωσης και μηχανισμό μετάδοσης της μνήμης».¹⁴⁹ Ειδικά σε ό, τι αφορά τους νέους, η γνωριμία τους με την Ιστορία, πλέον, δεν γίνεται κατ' αποκλειστικότητα μέσω της θεσμικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, η επαφή τους με ιστορικά θέματα μεσολαβείται κατεξοχήν από διαύλους της τεχνολογίας και της βιομηχανίας του πολιτισμού,¹⁵⁰ σε σημείο

¹⁴⁶ Φλάισερ, Χ., *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*, Νεφέλη, Αθήνα 2008, σσ. 22-23.

¹⁴⁷ Βλ. «Σχολική ιστορία και ιδεολογία» παρούσας εργασίας.

¹⁴⁸ Λεμονίδου, Έ., *Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση*, σσ. 43-56 στο: Παληκίδης, Ά., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013.

¹⁴⁹ Φλάισερ, Χ., *όπ.*, σ. 28.

¹⁵⁰ Κόκκινος, Γ., *Ιστοριογραφικό και θεωρητικό πλαίσιο για μια πρόταση διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος*, σσ. 291-308 στο: Κόκκινος, Γ., *Από την*

που η διαμορφούμενη σε κοινωνικό επίπεδο ιστορική γνώση θα ήταν δυνατόν να χαρακτηριστεί ως «πραγματικότητα των Μέσων».¹⁵¹

Συγκρινόμενη με τη θεσμικά παρεχόμενη ιστορική γνώση, η ειδοποιός διαφορά της λειτουργίας της Δημόσιας Ιστορίας, η οποία και δικαιολογεί τη δυναμική διείσδυσή της, ιδιαίτερα στα κοινωνικά υποκείμενα νεαρότερων ηλικιών, είναι η συναισθηματική κινητοποίηση των αποδεκτών της. Ταυτόχρονα, η λειτουργία της αυτή συνεπάγεται σε μεγάλο βαθμό την απομάκρυνση των υποκειμένων από τη δυνατότητα κριτικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων.¹⁵² Η σχέση υποκειμένου-ιστορίας μετασχηματίζεται σε σχέση θεατή-θεάματος, η οποία μεταφράζεται σε επιφανειακή ενασχόληση με το παρελθόν. Τις επικίνδυνες συνέπειες αυτής της ποιότητας συσχετισμού με το παρελθόν, που δεν είναι άλλες από την ξενοφοβία, τον ρατσισμό, την άκριτη προγονολατρεία και την αναβίωση μισανθρωπικών ιδεολογημάτων, βιώνουν, άλλωστε, οι μεταμοντέρνες κοινωνίες.

Τέλος, η δυναμική των «δημόσιων χρήσεων της ιστορίας» φανερώνεται στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων καθώς αυτές δεν παράγονται μόνο για το σύνολο στο οποίο απευθύνονται, «αλλά και μαζί μ' αυτό»,¹⁵³ ιδιότητα η οποία και δικαιολογεί την πλατιά απήχυσή τους. Είναι η απήχηση αυτή που καλεί την ανίχνευση του εάν και κατά πόσο η «εφαρμοσμένη ιστορία», όπως αλλιώς αποκαλείται η Δημόσια Ιστορία, ενισχύει τη στάση της σχολικής εκπαίδευσης απέναντι στις «αόρατες ομάδες» –μεταξύ των οποίων, και οι Ελληνοεβραίοι/ Ελληνοεβραίες– ή την αντιμάχεται, κάνοντας την ομάδα αυτή ορατή στο ευρύ κοινωνικό σύνολο.

Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1998.

¹⁵¹ Φλάισερ, Χ., όπ., σ. 29.

¹⁵² Κόκκινος, Γ., *Ιστοριογραφικό και θεωρητικό πλαίσιο για μια πρόταση διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος*, σσ. 291-308 στο: Κόκκινος, Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1998.

¹⁵³ Φλάισερ, Χ., όπ., σ. 25.

Β. Οι Έλληνες/Ελληνίδες εβραίοι/εβραίες και η Shoah στη Δημόσια Ιστορία

Στην ενότητα διερεύνησης της θέσης των Ελληνοεβραίων στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι το εγχειρίδιο είναι ο καθρέφτης του εθνικού αφηγήματος της κυρίαρχης ιδεολογίας και ο κύριος αγωγός εμπέδωσης του περιεχομένου της εικόνας του έθνους. Παράλληλα, η αυξανόμενη επέκταση της επίδρασης των διαύλων της Δημόσιας Ιστορίας στην πρόσληψη ιστορικών γεγονότων και περιόδων από τα υποκείμενα επιτάσσει την εξέταση του σε ποιο βαθμό καθίσταται ορατή αυτή η ομάδα ως μέρος του εθνικού συνόλου στις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας.

Αξία έχει να εκκινήσει η ανίχνευση αυτή από τα αποτελέσματα έρευνας του 2007 σε αντιπροσωπευτικό δείγμα φοιτητών/φοιτητριών τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,¹⁵⁴ σύμφωνα με τα οποία «η ιστορική πορεία και η παρουσία των Ελλήνων Εβραίων ουσιαστικά αποκλείονται από τη συλλογική μνήμη και συνείδηση».¹⁵⁵ Αν το συμπέρασμα αυτό αφορούσε φοιτητές/ φοιτήτριες από τους οποίους/οποίες θα προκύψουν οι αυριανοί/ αυριανές εκπαιδευτικοί, κατά πόσο έχει διαφοροποιηθεί η ορατότητα των εβραίων της Ελλάδας και ποια είναι η πρόσληψη αυτής από το «μη ειδικευμένο» κοινό κατά την τελευταία δεκαετία;

¹⁵⁴ Η επιλογή του Α.Π.Θ. αιτιολογείται από το γεγονός ότι η ιστορία της Θεσσαλονίκης είναι στενά συνυφασμένη με το εβραϊκό στοιχείο από το 15^ο αιώνα έως και το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου. Βλ. και *Σημειώσεις επιμορφωτικού σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα»*, Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, Αθήνα, 1-2/12/2011, Βαρών-Βασάρ, Ο., *Εισηγήσεις Σεμιναρίου «Η γενοκτονία των Εβραίων (1942-1945): Ιστορία, μνήμη, αναπαραστάσεις»*, Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, Αθήνα, Οκτώβριος 2015-Μάιος 2016.

¹⁵⁵ Μαυροσκούφης, Δ.Κ., *Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη*, σσ. 246-271 στο: Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Ρόδος 2015. Ο ίδιος, αναφερόμενος σε εργασία του δημοσιευμένη το 2012, διαπιστώνει ότι «η κατάσταση σχετικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και, γενικότερα με την ιστορία των Ελλήνων Εβραίων παραμένει απογοητευτική» (σημείωση 1, σ. 247, βλ. παρούσα σημείωση).

Η επισκόπηση της «πραγματικότητας των Μέσων» όσον αφορά τους Ελληνοεβραίους / τις Ελληνοεβραίες και τη Shoah ως κεφάλαιο της ελληνικής ιστορίας μόνο κατά την τελευταία διετία (2015-2016)¹⁵⁶ είναι ενδεικτική της ανάδειξης των θεματικών αυτών σε θέση υψηλού ενδιαφέροντος, ειδικότερα σε σύγκριση με προηγούμενες δεκαετίες,¹⁵⁷ αλλά σε πεδία που αφορούν ένα μάλλον εξειδικευμένο και με ακαδημαϊκό προσανατολισμό κοινό. Ξεκινώντας από το χώρο του βιβλίου, εντοπίζουμε την έκδοση επτά σχετικών επιστημονικών συγγραμμάτων και τριών λογοτεχνημάτων.¹⁵⁸ Μάλιστα, σε δύο

¹⁵⁶ Το χρονικό διάστημα που επιλέχτηκε είναι απολύτως ενδεικτικό ως προς τη συγχρονία και βρίσκεται εντός των πλαισίων μίας εστιασμένης και οπωσδήποτε όχι εξαντλητικής έρευνας στη θεματική της Δημόσιας Ιστορίας μίας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

¹⁵⁷ Βλ. *Εισαγωγή* παρούσας εργασίας, σσ. 10-11.

¹⁵⁸ Αντίστοιχα: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015, Γαρδίκας, Κ., Δρουμπούκη, Ά.-Μ., Καραμανωλάκης, Β., Ράπτης, Κ., *Η μακρά σκιά της δεκαετίας του '40. Πόλεμος-Κατοχή-Αντίσταση-Εμφύλιος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015, Κόκκινος, Γ., *Το ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης: θύτες και θύματα*, Gutenberg, Αθήνα 2015, Κόκκινος, Γ., Μαυροσκοφής, Δ.Κ. (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Ρόδος 2015, Κούνιο-Αμαρίλιο, Έ., Ναρ, Α., Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα, Ευρασία, Αθήνα 2016, Μόλχο, Ρ., *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2015, Παπαστεφανάκη, Λ., Μαχαίρα, Ά. (επιμ.), *Εβραϊκές κοινότητες ανάμεσα σε ανατολή και δύση, 15ος-20ός αιώνας: οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, Ισνάφι, Ιωάννινα 2016 Δήμου-Χωνιανάκη, Ε., *Η κόρη της Κατοχής*, Ιωλκός, Αθήνα 2016 και: *Το Ολοκαύτωμα : Σπονδή στο μαρτύριο των Ελλήνων Εβραίων. Επιλογή σύγχρονης ποίησης*, Ευρωπαϊκό Κέντρο Τέχνης - Euearce, Αθήνα 2016, Χουζούρη, Έ., *Ο θείος Αβραάμ μένει πάντα εδώ*, Πατάκη, Αθήνα 2016. Άντληση δεδομένων: Blog Vivlioniki: <https://vivlioniki.wordpress.com/2016/11/07/%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%B2%CE%AD%CE%BB%CE%B1-%CE%BC%CE%B5-%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%87%CE%B1%CE%BC%CF%8C-%CF%84/>, <https://vivlioniki.wordpress.com/2016/11/10/%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B1-%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%B5-%CE%B8/>, *Λήμμα «Ολοκαύτωμα»*, Biblionet, Βάση βιβλιογραφικών δεδομένων Ε.ΚΕ.ΒΙ.: <http://www.biblionet.gr/main.asp?page=results&key=%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%8D%CF%84%CF%89%CE%BC%CE%B1>, Εργαστήριο Μελέτης Νεότερου Ελληνικού Εβραϊσμού: <https://greekjewry.wordpress.com/2016/05/23/%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%86%ce%bf%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82-%ce%bc%ce%b1%cf%81%cf%84%cf%85%cf%81%ce%af%ce%b5%cf%82-%ce%b5%ce%b2%cf%81%ce%b1%ce%af%cf%89%ce%bd-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b8%ce%b5%cf%83/>

από τις περιπτώσεις, η έκδοση συνοδεύτηκε με παρουσίαση σε χώρους κύρους.¹⁵⁹ Στο χώρο των μουσείων, τρεις εκθέσεις φιλοξενήθηκαν σε χώρους πολιτισμού, μέσα από τις οποίες ιστοριοποιούνταν ο βίος των Ελλήνων εβραίων και το τραύμα της γενοκτονίας τους.¹⁶⁰ Εδώ, ας προσθέσουμε την ετήσια διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων από το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας.¹⁶¹

Σε αυτό το διάστημα, η επιστημονική κοινότητα οργάνωσε ημερίδες με επίκεντρο ειδικές θεματικές του Ολοκαυτώματος των εβραίων της Ελλάδας.¹⁶² Σε μία από αυτές μάλιστα, συνδιοργανωτής ήταν το Εργαστήριο Μελέτης Νεότερου Ελληνικού Εβραϊσμού, μία πρωτοβουλία νέων, εξειδικευμένων Ελλήνων ιστορικών που δημιουργήθηκε στις αρχές του 2016. Μέλη της προηγούμενης πρωτοβουλίας εμψυχώνουν το διακρατικό πανεπιστημιακό ερευνητικό πρόγραμμα «MOG-Μνήμες από την Κατοχή»,¹⁶³ που φιλοδοξεί να συμβάλει –και μέσω του σχετικού ιστότοπου– στην ευρύτερη κοινωνική διάχυση της γνώσης για τη δεκαετία του 1940. Σημαντικό γεγονός, άλλωστε, αποτελεί η δημιουργία έδρας Εβραϊκών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο

¹⁵⁹ Πρόκειται για την παρουσίαση του «Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα» στις 28 Μαΐου 2016 στο Μέγαρο της Παλαιάς Βουλής και του «Ο θείος Αβραάμ μένει πάντα εδώ» στις 21 Δεκεμβρίου 2016 στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών (όπ.).

¹⁶⁰ Πρόκειται για τις εκθέσεις «*Διαιρεμένες Μνήμες 1940-1950. Η απόσταση ανάμεσα στην ιστορία και το βίωμα*». Συνδιοργάνωση: Goethe-Institut Thessaloniki, Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης, Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Θεσσαλονίκης, Deutsches Historisches Museum του Βερολίνου (7/12/2016-26/2/2017): <http://www.culturenow.gr/53214/diairemenes-mnhmes-1940-1950-ekthesh-sto-makedoniko-moyseio-sygxronhs-texnhs>, «*Images of a Lost World: Pictures and Stories of Balkan Sephardic Life*». Συνδιοργάνωση: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, Ισπανική Πρεσβεία (1/6/2016-15/7/2016): <https://greekjewry.wordpress.com/2016/05/21/images-of-a-lost-world-pictures-and-stories-of-balkan-sephardic-life/>, «*Έλληνες Εβραίοι επιζώντες του Ολοκαυτώματος: Μια εικαστική αφήγηση*». Συνδιοργάνωση: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, Ινστιτούτο Cervantes (20/1/16-19/3/16) http://atenas.cervantes.es/FichasCultura/Ficha104786_07_20.htm (Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016)

¹⁶¹ Βλ. σημείωση 14, σ. 11 παρούσας εργασίας.

¹⁶² Βλ. σημείωση 13, όπ. Επίσης, «Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, 1941-1944», Κομοτηνή, 2/12/2016. Εργαστήριο Μελέτης Νεότερου Ελληνικού Εβραϊσμού, Ανακοινώσεις, <https://greekjewry.wordpress.com/category/%ce%b1%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%cf%8e%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82/> (Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016)

¹⁶³ <http://www.occupation-memories.org/index.html>

Θεσσαλονίκης το 2016,¹⁶⁴ κίνηση που έρχεται να θεσμοποιήσει ένα επιστημονικό πεδίο που περιοριζόταν σε μεμονωμένες και σποραδικές πρωτοβουλίες ακαδημαϊκών διδασκόντων/ διδασκουσών μέσα στα χρόνια.

Όσον αφορά την πολιτιστική βιομηχανία, δηλαδή τον αγωγό της Δημόσιας Ιστορίας με την επιδραστικότερη απεύθυνση, σημειώνεται η προβολή μίας κινηματογραφικής ταινίας το 2015, η οποία είχε την τύχη ευρείας, καλλιτεχνικής και εμπορικής, αποδοχής.¹⁶⁵

Στο πεδίο της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας, το οποίο καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο χώρο στις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας, εντοπίζονται, κατά σειρά, δύο ιστότοποι –ο ένας, δημιουργημένος από ακαδημαϊκούς και ερευνητές προς εκπαιδευτική χρήση¹⁶⁶ και ο έτερος, αφιερωμένος στη Θεσσαλονίκη,¹⁶⁷ του οποίου η ενότητα «Ιστορία» επικεντρώνεται στους Θεσσαλονικείς εβραίους/εβραίες και το Ολοκαύτωμα¹⁶⁸– και ένα ερευνητικό πολιτικο-ιστορικό ιστολόγιο, με αντικείμενό του τις πρωτότυπες και κατ' αποκλειστικότητα έρευνες πάνω και στη θεματική των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων και του Ολοκαυτώματος.¹⁶⁹ Επίσης, την ίδια χρονική περίοδο, πραγματοποιείται αφιέρωμα στο

¹⁶⁴ Βαρών-Βασάρ, Ο., *Από τη λήθη στη μνήμη: Η ανάδυση και η συγκρότηση της μνήμης της Shoah στην Ελλάδα*, σ. 147, περ. Νέα Εστία, τ. 178, τχ. 1868, Αθήνα Μάρτιος 2016.

¹⁶⁵ Πρόκειται για τη βραβευμένη από την Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου ταινία «Ουζερί Τσιτσάνης» του Μανούσου Μανουσάκη (<http://ouzeritsitsanis.com/#home>), βασισμένη στο ομότιτλο μυθιστόρημα του Γιώργου Σκαμπαρδώνη (Κέδρος, Αθήνα 2001).

¹⁶⁶ Εκπαιδευτική ιστοσελίδα «WW2 ISTORIES-Ιστορίες για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο» (<http://ww2istories.gr/>), δημιουργίας του 2015, που περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια για το Γυμνάσιο και την Α' Λυκείου. Όπως σημειώνεται στην αρχική σελίδα, «αποσκοπεί στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον ναζισμό στην Ελλάδα, με έμφαση στα «μαρτυρικά χωριά» μέσω διαθεματικής και πολυτροπικής προσέγγισης». Τα τρία από τα έξι προτεινόμενα διδακτικά σενάρια αφορούν τους Έλληνες εβραίους και το Ολοκαύτωμα.

¹⁶⁷ «Thess.gr-Η πύλη της Θεσσαλονίκης», <http://thess.gr/blog/>

¹⁶⁸ <http://thess.gr/blog/category/history>

¹⁶⁹ «XYZ Contagion-Στιγμές και όψεις της ελληνικής (και όχι μόνο) δημόσιας πραγματικότητας από ένα ιστολόγιο που αγαπάει την έρευνα» (<https://xyzcontagion.wordpress.com/>). Η διαχειρίστρια του ιστολογίου, ιστορικός-ερευνήτρια, διατηρεί λογαριασμό στο Facebook (<https://www.facebook.com/xyzcontagion/photos/a.1066959946655943.1073741829.1052366074781997/1187616834590253/?type=3>) με ξεχωριστή ενότητα (άλμπουμ) το «Εβραίοι και Ολοκαύτωμα»: https://www.facebook.com/xyzcontagion/photos/?tab=album&album_id=1066959946655943 (Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016).

Ολοκαύτωμα από ηλεκτρονικό βιβλιοφιλικό περιοδικό,¹⁷⁰ ενώ, παράλληλα, δημοσιεύονται κάποια άρθρα-παρεμβάσεις στον ιστότοπο εφημερίδας ευρείας κυκλοφορίας,¹⁷¹ μία μελέτη σε αυτοβιογραφία Ελληνοεβραίας επιζήσασας¹⁷² και η συνέντευξη εικαστικού σε ιστότοπο,¹⁷³ με αφορμή σχετικής θεματολογίας έκθεσης.

Όσον αφορά την επίσημη Πολιτεία, το υπουργείο Παιδείας διοργανώνει ετήσιο μαθητικό διαγωνισμό δημιουργίας βίντεο με θέμα το Ολοκαύτωμα,¹⁷⁴ ενώ με εγκύκλιο που αποστέλλεται ετησίως στις σχολικές μονάδες ενόψει της 27ης Ιανουαρίου¹⁷⁵ προτρέπει σε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού μέσω της διοργάνωσης σχετικών εκδηλώσεων. Ας σημειωθεί ότι

¹⁷⁰ Αφιέρωμα στο Ολοκαύτωμα, Ηλεκτρονικό περιοδικό «Ο αναγνώστης-Περιοδικό για το βιβλίο και τις τέχνες», έκδοση της 7/2/2015, <http://www.oanagnostis.gr/category/%ce%b1%cf%86%ce%b9%ce%b5%cf%81%cf%8e%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b1/page/3/> (Τελευταία πρόσβαση: 7/12/2016).

¹⁷¹ Κωστόπουλος, Τ., Ψαρρά, Α., Ψαρράς, Δ., *Το Πάσχα του μίσους*, Εφημερίδα των Συντακτών, 11/4/2015, <http://www.efsyn.gr/arthro/pasha-toy-misoys>, Κωστόπουλος, Τ., *Ολοκαύτωμα και real estate*, Εφημερίδα των Συντακτών, 24/1/2016, <http://www.efsyn.gr/arthro/olokaytoma-kai-real-estate> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

¹⁷² Μαργαρώνη, Μ., *Γράφοντας (για) ιστορίες του Ολοκαυτώματος: μνήμη, φύλο και ταυτότητα - α' μέρος*, 26/3/2016 <http://www.lesandmore.gr/logos/logotechnia-ekdoseis/5114-grafontas-istories-olokaytomatos-mnimi-fylo-taytotita-1>, Μαργαρώνη, Μ., *Γράφοντας (για) ιστορίες του Ολοκαυτώματος: μνήμη, φύλο και ταυτότητα - β' μέρος*, 28/3/2016 <http://lesandmore.gr/logos/logotechnia-ekdoseis/5115-grafontas-istories-olokaytomatos-mnimi-fylo-taytotita-2> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016)

¹⁷³ «Άρτεμις Αλκαλάη: Η Εβραϊκή Γενοκτονία δεν έχει περάσει στη συνείδηση του Έλληνα σαν κομμάτι της ελληνικής ταυτότητας», Συνέντευξη στην Εύα Κέκου, Art22-Περί τέχνης ενημέρωση, 27/3/2016, <http://www.art22.gr/%ce%ac%cf%81%cf%84%ce%b5%ce%bc%ce%b9%cf%82-%ce%b1%ce%bb%ce%ba%ce%b1%ce%bb%ce%ac%ce%b7-%ce%b7-%ce%b5%ce%b2%cf%81%ce%b1%cf%8a%ce%ba%ce%ae-%ce%b3%ce%b5%ce%bd%ce%bf%ce%ba%cf%84%ce%bf%ce%bd%ce%af%ce%b1/> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

¹⁷⁴ Οι πρωτεύοντες του διαγωνισμού, θεσπισμένου από το 2013, συμμετέχουν σε «ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος, που, μεταξύ των άλλων, περιλαμβάνει εκπαιδευτική επίσκεψη στο Κρατικό Μνημείο και Μουσείο του Άουσβιτς στην Πολωνία», Εγκύκλιος «ΘΕΜΑ: Μαθητικός Διαγωνισμός Δημιουργίας Βίντεο με θέμα "Το Παιδί θύμα του Ολοκαυτώματος" - σχολικό έτος 2016-2017. Σχετικό έγγραφο: το με αρ. πρ. 187423/Δ2/07-11-2016, εισερχόμενο έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ», σελ. 2. Αντλήθηκε από: http://www.jewishmuseum.gr/dyncontent/content/news/193/textfiles/eks_-_193287_-_2016.pdf (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

¹⁷⁵ Η 27^η Ιανουαρίου θεσπίστηκε ως «Ημέρα Μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος και πρόληψης των εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας» το 2002 από τους Υπουργούς Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε από το 2004. Βλ. σχετικά: Βαρών-Βασάρ, Ο., *όπ*, σ. 145.

η Πολιτεία τιμά με ειδική αναμνηστήρια τελετή τη μέρα αυτή στο Μνημείο Ολοκαυτώματος στην Αθήνα.¹⁷⁶ Ειδικότερα, ο Δήμος Θεσσαλονικέων, ο οποίος φέρει το βάρος της απώλειας της πολυπληθέστερης ελληνοεβραϊκής κοινότητας, τιμά τη μνήμη των Θεσσαλονικέων εβραίων μέσω θέσπισης «τόπων μνήμης»,¹⁷⁷ κατά τη ρήση του Pierre Nora.¹⁷⁸

Την παραπάνω εικόνα είναι δυνατόν να συμπληρώσουν οι –ολιγάριθμες, εν τοις πράγμασι– πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ οποίες εντάσσουν τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και της ιστορίας της ελληνοεβραϊκής κοινότητας στο πλαίσιο σχολικών εορτών ή ειδικών εκδηλώσεων. Οι σχετικές δράσεις αποτελούν αντίρροπες –αν και όχι κυρίαρχες– τάσεις, μέσω των οποίων επιχειρείται να αντισταθμιστούν οι ελλείψεις των βιβλίων ιστορίας και οι αναντιστοιχίες τους με τα Α.Π.Σ.. Η ανάληψη των θετικών πρωτοβουλιών από την πλευρά της επίσημης Πολιτείας, οι οποίες, όμως, λειτουργούν εντέλει συμπληρωματικά, αποτελεί αναγνώριση του σχετικού ελλείμματος στο δημόσιο λόγο.

Η απάντηση, λοιπόν, στο αρχικό ερώτημα περί βαθμού ορατότητας της ελληνοεβραϊκής κοινότητας και της ιστορίας της είναι μάλλον απογοητευτική, με εξαίρεση την πόλη της Θεσσαλονίκης, όπου διαπιστώνεται η προσπάθεια θεσμικής αποκατάστασης της μνήμης της κοινότητας στον αστικό κοινωνικό ιστό.¹⁷⁹ Δεν απέχουμε από την αλήθεια εάν επιβεβαιώσουμε την άγνοια του

¹⁷⁶ Πρόκειται για το κεντρικό μνημείο στην Ελλάδα που εγκαινιάστηκε μόλις το 2010. Τον Ιανουάριο του 2016 εγκαινιάστηκε μνημείο στον περίβολο της αθηναϊκής Συναγωγής για τους Έλληνες Δίκαιους των Εθνών (όσους, δηλαδή, συνέβαλαν στη διάσωση εβραίων συμπολιτών τους στη διάρκεια του Ολοκαυτώματος). Βλ. σχετικά: Βαρών-Βασάρ, Ο., *όπ.*

¹⁷⁷ Τέτοιες τελετές ή μνημεία είναι η τοποθέτηση αναμνηστικών πλακιδίων στο έδαφος («Λίθοι Μνήμης»-Stolpersteine) στη μνήμη θυμάτων του Ολοκαυτώματος τον Οκτώβριο του 2016, «Λίθοι μνήμης στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης στη μνήμη των θυμάτων του Ολοκαυτώματος», 6/10/2016, <http://www.amna.gr/article/126558/Lithoi-Mnimis-sto-limani-tis-Thessalonikis-sti-mnimi-thumatou-tou-Olokautomatos> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016) και η θέσπιση ετήσιας πορείας μνήμης σε ανάμνηση του πρώτου συρμού που αναχώρησε για το Άουσβιτς στις 15 Μάρτιο του 1943, «Πορεία μνήμης: "73 χρόνια, Θεσσαλονίκη – Άουσβιτς, ποτέ ξανά"» http://www.kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1388:2016-03-21-09-40-54&catid=33:2009-04-30-08-28-32&Itemid=50 (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

¹⁷⁸ Nora, P., *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*, Representations, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory. (Spring, 1989), pp. 7-24.

¹⁷⁹ Βαρών-Βασάρ, Ο., *όπ.*

ευρύτερου συνόλου της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με τη γενοκτονία των εβραίων ως κεφαλαίου της ελληνικής ιστορίας και την απουσία της από το μωσαϊκό της εθνικής ταυτότητας.¹⁸⁰ Παράλληλα με έτερες πολιτισμικές και εθνοτικές μειονότητες, οι Ελληνοεβραίοι/ Ελληνοεβραίες παραμένουν μία «ομάδα στα όρια του εθνικού κορμού».¹⁸¹ Τα αποτελέσματα της παραπάνω μικρο-έρευνας είναι δυνατόν να οδηγήσουν με σχετική ασφάλεια σε μία διττή διαπίστωση. Αφενός, οι θεσμικές επικυρώσεις της ετερότητας δεν αντανakλούν απαραίτητα την κοινωνική πραγματικότητα σε επίπεδο ανεκτικότητας και αφετέρου, αφορούν σε περιορισμένο κοινό, κοινωνικά προσδιορισμένο, το οποίο έχει πρόσβαση στο χώρο της αποκαλούμενης «υψηλής κουλτούρας».¹⁸²

¹⁸⁰ Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Κόκκινος, Γ., Κυρίτσης, Δ., *Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 273-297 στο: Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Ρόδος 2015, Μόλχο, όπ., Σακκά, Β., *Εμείς και οι «άλλοι»: η εμπειρία του ανεπαίσθητου εκφασισμού μιας κοινωνίας και η σύγχρονη συγκυρία*, σσ. 203-251 στο: Παληκίδης, Ά., όπ., Σολομών, Ε., *Ιστορία, μνήμη, αναπαράσταση: Παρουσιάζοντας το Ολοκαύτωμα στα εβραϊκά μουσεία της Ελλάδας*, σσ. 477-515 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

¹⁸¹ Μπίκας, Π., *Μνημεία του Ολοκαυτώματος: Το μνημείο των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης*, σ. 519 στο: Αντωνίου, Γ., Δορδανάς, Σ.Ν., Ζάικος, Ν., Μαραντζίδης, Ν., *Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια*, Επίκεντρο, Αθήνα 2011.

¹⁸² Γιακουμάκη, Β., όπ.

4. Συμπεράσματα: Η εγγραφή των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων και της εβραϊκής γενοκτονίας στην εθνική ταυτότητα

Πώς, λοιπόν, εγγράφεται η ετερότητα, και πιο συγκεκριμένα η εβραϊκότητα, στην εικόνα του ελληνικού έθνους διαμέσου της ελληνικής σχολικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση; Είμαστε σε θέση να μιλάμε για ορατότητα της εβραϊκής ταυτότητας και μάλιστα ως μέρους της συλλογικής εθνικής ταυτότητας; Διερευνώντας το πεδίο της σχολικής γνώσης και εστιάζοντας στο μάθημα της Ιστορίας για λόγους που επιχειρήθηκε να αναλυθούν διεξοδικά, διαπιστώνεται η καθυστερημένη εγγραφή στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης του εβραϊκού θέματος στην εθνική ιστορία.¹⁸³ Η ιστορία της ελληνοεβραϊκής κοινότητας και η Shoah ως μέρος της ελληνικής ιστορίας αποδεικνύεται μία «δύσκολη μνήμη», που παρόλαυτά αναδύεται,¹⁸⁴ με όχι αμελητέα καθυστέρηση.

Ιστορικοί, πολιτικοί και ψυχολογικής φύσης παράγοντες,¹⁸⁵ οι οποίοι θα πρέπει να συνυπολογιστούν, συνέτειναν αρχικά στην αποσιώπηση της αφήγησης του τραύματος του Ολοκαυτώματος για δεκαετίες όχι μόνο εντός των ελληνικών συνόρων, αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο. Ας μη λησμονείται, άλλωστε, ότι μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα η έννοια του Έλληνα εβραίου ήταν ανύπαρκτη.¹⁸⁶

Το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και οι βίαιες μετακινήσεις πληθυσμών κατέστησαν τον «έτερο» ορατό και εντός της ελληνικής κοινωνίας, ανοίγοντας το δρόμο για την ανάδυση της αφήγησης της ιστορίας των «άλλων».¹⁸⁷ Ήταν η εποχή των μαρτύρων για την Ελλάδα, η οποία είχε ξεκινήσει τρεις δεκαετίες

¹⁸³ Όπ.

¹⁸⁴ Βλ. Βαρών-Βασάρ, *Η ανάδυση...*, όπ.

¹⁸⁵ Βαρών-Βασάρ, όπ., Γιακουμάκη, Β., όπ.

¹⁸⁶ Fleming, K.E., *Ιστορία των Ελλήνων Εβραίων*, Οδυσσέας, Αθήνα 2009.

¹⁸⁷ Γιακουμάκη, Β., όπ.

νωρίτερα για το δυτικό κόσμο,¹⁸⁸ και της σταδιακής παύσης των πολλαπλών σιωπών –αναγκαστικών ή μη– της ελληνικής ιστορίας.

Σε μία ειρωνική αποστροφή της ιστορίας, η ίδια η ελληνοεβραϊκή κοινότητα αυτοπροσδιορίστηκε εθνικά εντός των ναζιστικών στρατοπέδων εξόντωσης.¹⁸⁹ Παρόλαυτά, ο εθνοποιητικός όρος «Έλληνας εβραίος» δεν εγγράφηκε στα ελληνικά πολιτικοκοινωνικά συμφραζόμενα, καθώς, για την επίσημη εθνική ιστορία, συνέχιζαν να παραμένουν αόρατες οι μειονοτικές πολιτισμικές και εθνικές ομάδες. Ο «άλλος» δεν είχε βρει τη θέση του στο επίσημο, θεσμοποιημένο ιστορικό αφήγημα. Η αποσιώπηση της παρουσίας του «έτερου» από την επίσημη μνήμη, που αφορούσε –μεταξύ άλλων– και τους μουσουλμάνους, τους σλαβόφωνους, τους Αρβανίτες και ταυτιζόταν με τον αποκλεισμό από τον επίσημο κανόνα όλων αυτών των ομάδων που αφηγούνταν μία διαφορετική ιστορία της «ελληνικότητας», υπήρξε προϋπόθεση και ταυτόχρονα ενίσχυε το δόγμα της ομοιογενούς ελληνικής εθνικής εικόνας.

Διαπιστώνεται ότι εντός ενός κρατικού πλαισίου όπου «οι λόγοι για τη συλλογική ταυτότητα εξακολουθούν να διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό με όρους αφοσίωσης σε έθνη και έθνη-κράτη»,¹⁹⁰ η σχολική ιστορία, δια της οποίας εμπεδώνεται η έννοια και το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας, κατά κύριο λόγο διαμορφώνεται βάσει του σχήματος που όρισε η ιστοριογραφία του 19^{ου} αιώνα και ό, τι αυτή προσδιόριζε ως έθνος. Η φορτισμένη έννοια του «Έλληνισμού» και οι συνδηλώσεις της σηματοδοτούν την αφήγηση της σχολικής ιστορίας, για την οποία το ελληνικό έθνος αποτελεί ένα συνεχές που διατρέχει το γραμμικό της ιστορίας.

Εντός αυτού του ιδεολογικού σχήματος, τα πλαίσια είναι ασφυκτικά για την ανάδυση οποιασδήποτε ετερότητας, πόσο μάλλον εθνικής. Όπως προκύπτει από την έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που αφορούν τους νεότερους χρόνους (Στ' Δημοτικού και της Γ'

¹⁸⁸ Βαρών-Βασάρ, Ο., *Από τη λήθη στη μνήμη:....., όπ.*

¹⁸⁹ Fleming, K.E., *όπ.*

¹⁹⁰ Πλεξουσάκη, Έ., *Επιτελέσεις του τόπου και του έθνους στην Ελλάδα της μεταεθνικής εποχής*, σσ. 11-56 στο: Πλεξουσάκη, Ε. (επ.), *Μεταμορφώσεις του εθνικισμού. Επιτελέσεις της συλλογικής ταυτότητας στην Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

Γυμνασίου), η ελληνοεβραϊκή κοινότητα, αν και ορατή πλέον, παρουσιάζεται αποσπασματικά και στο περιθώριο του «εθνικού κορμού», με αποτέλεσμα τα μαθητικά υποκείμενα να μην είναι σε θέση να προσλάβουν την εθνοτική αυτή ομάδα ως μέρος της συλλογικής εθνικής ταυτότητας. Έτσι, αφενός η εικόνα του έθνους παγιώνεται ως μονοδιάστατη και αβαθής, ενώ οι Ελληνοεβραίοι/Ελληνοεβραίες φαίνονται να μετεωρίζονται εκτός συγκεκριμένων εθνικών συντεταγμένων. Το πρόκριμα της ένταξης στην κοινή εθνική ομάδα δίνει –και– στα σχολικά εγχειρίδια η συμμετοχή στην κοινή, ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Είναι ενδεικτικό της διαπίστωσης ότι στα εξεταζόμενα σχολικά εγχειρίδια η θρησκευτική ταυτότητα των κοινωνικών υποκειμένων ταυτίζεται με την εθνική τους προέλευση.

Ο έτερος άξονας της έρευνας αφορούσε τη θέση του Ολοκαυτώματος στα σχολικά εγχειρίδια και την ανάδειξή του ως κεφαλαίου της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Η αναφορά στη Shoah στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αφορά κατά κύριο λόγο την ευρωπαϊκή/ μη εθνική ιστορία της περιόδου του Β' Παγκόσμιου Πολέμου. Δεν καταδείχτηκε η υπόστασή της ως οργανικής ενότητας της ελληνικής ιστορίας του 20ού αιώνα και άρα ως «εθνικής» ιστορίας, κενό ιδιαίτερα εμφανές στο εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού. Ειδικότερα, στο τελευταίο, η μόνη αναφορά στην εβραϊκή κοινότητα γίνεται στην ενότητα που αφορά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με αποτέλεσμα τα μαθητικά υποκείμενα, γνωρίζοντας τα μέλη της εθνοτικής αυτής ομάδας αποκλειστικά μέσω της θυματικής τους ταυτότητας, να αποϊστοριοποιούν τη Shoah, αγνοώντας τις διεργασίες που οδήγησαν σε αυτή.

Από την άλλη, όσον αφορά το εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, η ελληνοεβραϊκή κοινότητα καθίσταται ορατή, χωρίς να προσλαμβάνεται αποκλειστικά ως ομάδα-θύμα της εθνικοσοσιαλιστικής θηριωδίας. Παρόλα αυτά, δεν είναι εμφανής η σύνδεσή της με τον εθνικό κορμό, καθώς και σε αυτό το εγχειρίδιο αποδεικνύονται ιδιαίτερα αδιαπέραστα τα στεγανά της θρησκευτικής ταυτότητας ως κριτήριο του εθνικώς ανήκειν.

Στο βαθμό ορατότητας των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων ως μέρος του εθνικού συνόλου εντός των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας συμβάλλει

ιδιαίτερα το πνεύμα παρουσίασης της στάσης των Ελλήνων/ Ελληνίδων πολιτών και των πολιτικών και πολιτειακών θεσμών κατά τη διάρκεια της ναζιστικής κατοχής, οπότε και πραγματοποιήθηκε η εξόντωση της ελληνοεβραϊκής κοινότητας. Χαρακτηριστική είναι η χαμηλόφωνη απόδοση του δοσιλογισμού στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου και η πλήρης αποσιώπησή του στο εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού. Ειδικότερα, στο τελευταίο τονίζεται ο – ανυπόστατος– καθολικός χαρακτήρας της αντίστασης του ελληνικού λαού. Η εικόνα του «ελληνικού έθνους», ειδικότερα την περίοδο του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, και δη της Κατοχής, όπως αποτυπώνεται στα εξεταζόμενα εγχειρίδια, δεν αφήνει περιθώρια ανάδυσης της εβραϊκής «ετερότητας», πολύ περισσότερο όταν κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε την απόδοση ευθυνών σε μερίδα θεσμικών ή μη παραγόντων για την πραγματοποίηση της εβραϊκής γενοκτονίας επί ελληνικού εδάφους.¹⁹¹

Όσον αφορά τις δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας, οι οποίες υπαγορεύουν και θεσμοποιούν συλλογικές ταυτότητες, διαπιστώθηκε η έκφραση με καθυστέρηση δεκαετιών από την επίσημη Πολιτεία θεσμοθετημένων αναφορών στον εθνικό χαρακτήρα της ελληνοεβραϊκής κοινότητας. Οι έστω καθυστερημένοι δημόσιοι λόγοι προσδίδουν νομιμοποίηση στον πρώην αποσιωπημένο εθνοτικό «άλλο» και κατά συνέπεια δυνατότητα εγγραφής των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων στο «έθνος». Παρόλαυτά, η εξασφάλιση της θεσμικής κατοχύρωσης αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη της συμπερίληψης της κοινότητας στη συλλογική εθνική ταυτότητα, καθώς η δημόσια επικύρωση δεν αντικατοπτρίζει την κοινωνική πραγματικότητα στο σύνολό της.¹⁹² Η διεξαγωγή σχετικών ερευνών, από τη μία, και η

¹⁹¹ Μόλχο, Ρ., όπ. Στους αντίποδες της σχολικής ιστορίας, η θεματική του επιμερισμού ευθυνών με επίκεντρο τη διαχείριση των εβραϊκών περιουσιών μεσούσης της Κατοχής και την επαύριο αυτής αποτελεί πεδίο έρευνας νέων ιστορικών, τα αποτελέσματα της οποίας ήδη παρουσιάζονται σε επιστημονικές ημερίδες (βλ. σημείωση 13 παρούσας εργασίας).

¹⁹² Γιακουμάκη, Β., όπ. Εξάλλου, στον αποκλεισμό των Ελλήνων/ Ελληνίδων εβραίων από τη συλλογική εθνική ταυτότητα –τουλάχιστον όσον αφορά το δημόσιο αίσθημα– δεν θα ήταν δυνατόν να μη συνυπολογιστεί ως αίτιο ο αντισημιτισμός, ο οποίος σύμφωνα με πανεπιστημιακή έρευνα ευρωπαϊκής κλίμακας του 2014 κυμαίνεται στο 70 % σε σύνολο πληθυσμού (βλ. Φωτιάδη, Ι., «Έλληνες, καχύποπτοι, φτιάχνουν νέους μύθους», εφημερίδα «Καθημερινή», 18/7/2014. Αντλήθηκε από <http://www.kathimerini.gr/776648/article/epikairothta/ellada/ellhnes-kaxyptoi-ftiaxnoun-neoys-my8oys>).

πραγματοποίηση εκδηλώσεων συγκεκριμένης απεύθυνσης, από την άλλη, καταδεικνύουν τη μη ορατότητα της ελληνοεβραϊκής κοινότητας για τη συντριπτική πλειονότητα της ελληνικής κοινωνίας, γεγονός που υπογραμμίζει αντιστικτικά η ευαισθητοποίηση πάνω στο θέμα ενός αριθμητικά μικρού και προσδιορισμένου κοινωνικά κοινού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Lecomte, J.-M., *Teaching about the Holocaust in the 21st century*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2007.

Nora, P., *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*, Representations, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory. (Spring, 1989), pp. 7-24.

Ελληνόγλωσση

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

Αβδελά Ε., *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*, σσ. 49-71 στο Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι ειν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997^β.

Αβδελά Ε., *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998.

Αθανασιάδης, Χ., *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.

Αθανασιάδης, Χ., «*Το εθνοκτόνο εγχειρίδιο*», σσ. 45-99 στο: Αθανασιάδης, Χ., *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.

Αμπατζοπούλου, Φ., *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1998.

Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε., *Εισαγωγή*, σσ. 9-26 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

Άντερσον, Μ., *Φαντασιακές κοινότητες*, μτφρ. Π. Χαντζαρούλα, Νεφέλη, Αθήνα 1997.

Apple M., *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993.

Apple M., *Επίσημη γνώση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2008.

Apple M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, Χ.Χ.

Ασκούνη Ν., *Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης*, σσ. 67-110 στο: *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος β' (*Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.

Βαρών-Βασάρ, Ο., *Από τη λήθη στη μνήμη: Η ανάδυση και η συγκρότηση της μνήμης της Shoah στην Ελλάδα*, σσ. 122-150, περ. Νέα Εστία, τ. 178, τχ. 1868, Αθήνα Μάρτιος 2016.

Βαρών-Βασάρ, Ο., *Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για τη γενοκτονία των Εβραίων*, Εστία, Αθήνα 2012.

Βαρών-Βασάρ, Ο., *Η γενοκτονία των Ελλήνων Εβραίων από τους ναζί (1943-1944). Το γεγονός και η μνήμη του*, σσ. 130-144 στο: Βαρών-Βασάρ, Ο., *Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για τη γενοκτονία των Εβραίων*, Εστία, Αθήνα 2012.

Βαρών-Βασάρ, Ο., *Εισηγήσεις Σεμιναρίου «Η γενοκτονία των Εβραίων (1942-1945): Ιστορία, μνήμη, αναπαραστάσεις»*, Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, Αθήνα Οκτώβριος 2015-Μάιος 2016.

Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

Clogg, R., *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας, 1770-2000*, Κάτοπτρο, Αθήνα 2002.

Γαρδίκας, Κ., Δρουμπούκη, Α.-Μ., Καραμανωλάκης, Β., Ράπτης, Κ., *Η μακρά σκιά της δεκαετίας του '40. Πόλεμος-Κατοχή-Αντίσταση-Εμφύλιος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.

Γιακουμάκη, Β., *Αναγκαίες ευαισθησίες. Η ανάδυση της εβραϊκότητας στην ελληνική δημόσια ζωή*, σσ. 141-171 στο: Πλεξουσάκη, Ε. (επ.), *Μεταμορφώσεις του εθνικισμού. Επιτελέσεις της συλλογικής ταυτότητας στην Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

Δαλκαβούκης, Β., *Η μνήμη της ναζιστικής Κατοχής στο δημόσιο χώρο. Η περίπτωση των οδωνυμιών*, σσ. 129-144 στο: Παληκίδης, Α., (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013.

Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ., Μπαρούτας, Κ., *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου κόσμου, 565-1815, Β' Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015.

Δρουμπούκη, Α.-Μ., *Μνημεία της λήθης. Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Πόλις, Αθήνα 2014.

Fleming, K.E., *Ιστορία των Ελλήνων Εβραίων*, Οδυσσέας, Αθήνα 2009.

Gellner, E., *Έθνη και Εθνικισμός*, μτφρ. Δ. Λαφαζάνη, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992.

Hobsbawm, E., *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας, 1914-1991*, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης, Θεμέλιο, Αθήνα 1995.

Hobsbawm, E.J., *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*, μτφρ. Χ. Νάντρινς, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990.

Κόκκινος, Γ., *Διδακτική της Ιστορίας*, σσ. 11-23 στο: Κόκκινος, Γ., *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.

Κόκκινος, Γ., *Διδακτικοί σκοποί και αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας*, σσ. 337-355 στο: Κόκκινος, Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1998.

Κόκκινος, Γ., *Ιστοριογραφικό και θεωρητικό πλαίσιο για μια πρόταση διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος*, σσ. 291-308 στο: Κόκκινος, Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1998.

Κόκκινος, Γ., *Το ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης: θύτες και θύματα*, Gutenberg, Αθήνα 2015.

Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π., Ματούση, Μ., *Ιστορία και λογοτεχνία: Χάδια, χαστούκια και το Χαστουκόδεντρο του Άρη Μαραγκόπουλου*, σσ. 153-185 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Βιβλίο μαθητή, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015^α.

Κολιόπουλος, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μιχαηλίδης, Ι., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Βιβλίο δασκάλου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2015^β.

Λέκκας, Π., *Η εθνική ταυτότητα στο Λέκκας, Π., Η Εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Κατάρτι, Αθήνα 2006, σσ.123-144.

Λεμονίδου, Έ., *Δημόσια Ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα*, σσ. 83-89 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

Λεμονίδου, Έ., *Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση*, σσ. 43-56 στο: Παληκίδης, Α., *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013.

Λούβη Ε., Ξιφαράς Δ. Χρ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012^α.

Λούβη Ε., Ξιφαράς Δ. Χρ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012^β.

Μαργαρίτης, Γ., *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2005.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ., *Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη*, σσ. 246-271 στο: Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Ρόδος 2015.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Κόκκινος, Γ., Κυρίτσης, Δ., *Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 273-297 στο: Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (επιμ.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον, Ρόδος 2015

Μόλχο, Ρ., *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2015.

Μπενβενίστε, Ρ., *Αυτοί που επέζησαν. Αντίσταση, Εκτόπιση, Επιστροφή. Θεσσαλονικείς Εβραίοι στη δεκαετία του 1940*, Πόλις, Αθήνα 2014.

Μπίκας, Π., *Μνημεία του Ολοκαυτώματος: Το μνημείο των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης*, σ. 517-536 στο: Αντωνίου, Γ., Δορδανάς, Σ.Ν., Ζάικος, Ν., Μαραντζίδης, Ν., *Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια*, Επίκεντρο, Αθήνα 2011.

Παληκίδης, Ά., *Εισαγωγή*, σελ. 7-16 στο Παληκίδης, Ά. (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013.

Πέλλας, Ο., *Στάλαγκ VI C. Ημερολόγιο μιας ομηρίας*, Νεφέλη, Αθήνα 1990.

Πλεξουσάκη, Έ., *Επιτελέσεις του τόπου και του έθνους στην Ελλάδα της μεταεθνικής εποχής*, σ. 11-56 στο: Πλεξουσάκη, Ε. (επ.), *Μεταμορφώσεις του εθνικισμού. Επιτελέσεις της συλλογικής ταυτότητας στην Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

Ρήγος, Α., *Εισαγωγή: Η μνήμη και η σημαντική της*, σελ.15-22 στο Γεωργιάδου, Β., Ρήγος, Α. (επιμ.), *Άουσβιτς. Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2007.

Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α., *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006.

Σακκά, Β., *Εμείς και οι «άλλοι»: η εμπειρία του ανεπαίσθητου εκφασισμού μιας κοινωνίας και η σύγχρονη συγκυρία*, σσ. 203-251 στο: Παληκίδης, Ά. (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2013.

Σακκά, Β., Κόκκινος, Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας και προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος*, σελ. 143-176 στο Κόκκινος, Γ., Βλάχου, Μ., Σακκά, Β., κ.ά., *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2007.

Σημειώσεις επιμορφωτικού σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «*Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα*», Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, Αθήνα 1-2/12/2011.

Σολομών, Ε., *Ιστορία, μνήμη, αναπαράσταση: Παρουσιάζοντας το Ολοκαύτωμα στα εβραϊκά μουσεία της Ελλάδας*, σσ. 477-515 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

Στριφτόμπολα, Ε., *Μαθήματα δημόσιας ιστορίας από το ελληνικό Κοινοβούλιο. Η περίπτωση του νόμου 1285/1982 «Για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης του Ελληνικού Λαού εναντίον των στρατευμάτων κατοχής 1941-1944»*, σ. 239-249 στο: Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Επίκεντρο, Αθήνα 2015.

Traverso, E., *Οι ρίζες της ναζιστικής βίας. Μια ευρωπαϊκή γενεαλογία*, μτφρ. Ν. Κούρκουλος, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου Αιώνα, Αθήνα 2013.

Wieviorka, A., *Άουσβιτς, 60 χρόνια μετά*, μτφ. Σ. Ταμπώχ, Πόλις, Αθήνα 2006.

Ferro, M., *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Φλάισερ, Χ., *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*, Νεφέλη, Αθήνα 2008.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., *Εισαγωγή*, σσ. 13-26 στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (συλλογικό), *«Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

Χέγκελ, Γκ. *Φαινομενολογία του πνεύματος*, μτφρ. Δημήτρης Τζωρτζόπουλος, Δωδώνη, Αθήνα 1995.

Διαδίκτυο

Ξενόγλωσση

Definitions of Public History, Public History Resource Center
http://www.publichistory.org/what_is/definition.html (Τελευταία πρόσβαση: 4/12/2016).

Educate, International Holocaust Remembrance Alliance
www.holocaustremembrance.com/educate

Education, The International School for Holocaust Studies - Yad Vashem,
<http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/index.asp> (Τελευταία πρόσβαση: 7/10/2016).

The Holocaust and Genocide in Contemporary Education. Curricula, Textbooks and Pupils' Perceptions in Comparison. Project of Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2016-2018,
<http://www.gei.de/en/departments/europe-narratives-images-spaces/the-holocaust-and-genocide-in-contemporary-education-curricula-textbooks-and-pupils-perceptions-in-comparison.html> (Τελευταία πρόσβαση: 24/9/2016).

The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula, UNESCO, 2015
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf>) (Τελευταία πρόσβαση: 24/9/2016).

Why teach about the Holocaust? United States Holocaust Memorial Museum,
<https://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/why-teach-about-the-holocaust> (Τελευταία πρόσβαση: 24/9/2016).

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε., *Διδάσκοντας ιστορία, Διδακτική Μεθοδολογία, «Κλειδιά και Αντικλειδιά»* - Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2003, <http://www.kleidiakaikantikleidia.net/wardrobe.html> (Τελευταία πρόσβαση: 9/10/2016).

«Άρτεμις Αλκαλή: Η Εβραϊκή Γενοκτονία δεν έχει περάσει στη συνείδηση του Έλληνα σαν κομμάτι της ελληνικής ταυτότητας», Συνέντευξη στην Εύα Κέκου, Art22-Περί τέχνης ενημέρωση, 27/3/2016, <http://www.art22.gr/%ce%ac%cf%81%cf%84%ce%b5%ce%bc%ce%b9%cf%82-%ce%b1%ce%bb%ce%ba%ce%b1%ce%bb%ce%ac%ce%b7-%ce%b7-%ce%b5%ce%b2%cf%81%ce%b1%cf%8a%ce%ba%ce%ae-%ce%b3%ce%b5%ce%bd%ce%bf%ce%ba%cf%84%ce%bf%ce%bd%ce%af%ce%b1/> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

Αφιέρωμα στο Ολοκαύτωμα, Ηλεκτρονικό περιοδικό «Ο αναγνώστης-Περιοδικό για το βιβλίο και τις τέχνες», έκδοση της 7/2/2015, <http://www.oanagnostis.gr/category/%ce%b1%cf%86%ce%b9%ce%b5%cf%81%cf%8e%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b1/page/3/> (Τελευταία πρόσβαση: 7/12/2016).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Ιστορίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ιστορίας, σελ. 184-230, ΦΕΚ 303Β / 13-3-2003, <http://www.minedu.gr> (Τελευταία πρόσβαση: 18/12/2015).

Εγκύκλιος «ΘΕΜΑ: Μαθητικός Διαγωνισμός Δημιουργίας Βίντεο με θέμα “Το Παιδί θύμα του Ολοκαυτώματος” - σχολικό έτος 2016-2017. Σχετικό έγγραφο: το με αρ. πρ. 187423/Δ2/07-11-2016, εισερχόμενο έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ», σελ. 2. Αντλήθηκε από: http://www.jewishmuseum.gr/dyncontent/content/news/193/textfiles/eks_193287_2016.pdf (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

«Ένα από τα καλύτερα μυθιστορήματα με θέμα το Ολοκαύτωμα των Εβραίων Θεσσαλονικέων», Blog Vivlioniki:

<https://vivlioniki.wordpress.com/2016/11/10/%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B1-%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%B5-%CE%B8/>

(Τελευταία πρόσβαση: 5/12/2016)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <http://www.iep.edu.gr> (Τελευταία πρόσβαση: 7/1/2016).

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Τετράδιο εργασιών*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ,

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-F>

(Τελευταία πρόσβαση: 3/10/2016).

Κωστόπουλος, Τ., *Ολοκαύτωμα και real estate*, Εφημερίδα των Συντακτών, 24/1/2016, <http://www.efsyn.gr/arthro/olokaytoma-kai-real-estate> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

Κωστόπουλος, Τ., Ψαρρά, Α, Ψαρράς, Δ., *Το Πάσχα του μίσους*, Εφημερίδα των Συντακτών, 11/4/2015, <http://www.efsyn.gr/arthro/pasha-toy-misoys> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

Λήμμα «Ολοκαύτωμα», Biblionet, Βάση βιβλιογραφικών δεδομένων Ε.ΚΕ.ΒΙ.: <http://www.biblionet.gr/main.asp?page=results&key=%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%8D%CF%84%CF%89%CE%BC%CE%B1>

(Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016).

«Λίθοι μνήμης στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης στη μνήμη των θυμάτων του Ολοκαυτώματος», 6/10/2016, <http://www.amna.gr/article/126558/Lithoi-Mnimis-sto-limani-tis-Thessalonikis-sti-mnimi-thumaton-tou-Olokautomatos>

(Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016)

MOG-Μνήμες από την Κατοχή, <http://www.occupation-memories.org/index.html> (Τελευταία πρόσβαση: 5/12/2016).

Μαργαρώνη, Μ., *Γράφοντας (για) ιστορίες του Ολοκαυτώματος: μνήμη, φύλο και ταυτότητα - α' μέρος*, 26/3/2016, <http://www.lesandmore.gr/logos/logotechnia-ekdoseis/5114-grafontas-istories-olokaytomatos-mnimi-fylo-taytotita-1> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

Μαργαρώνη, Μ., *Γράφοντας (για) ιστορίες του Ολοκαυτώματος: μνήμη, φύλο και ταυτότητα - β' μέρος*, 28/3/2016, <http://lesandmore.gr/logos/logotechnia-ekdoseis/5115-grafontas-istories-olokaytomatos-mnimi-fylo-taytotita-2> (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

«Μια δραματική νουβέλα με θέμα το χαμό των Εβραίων Θεσσαλονικέων»,
Blog Vivlioni: <https://vivlioni.wordpress.com/2016/11/07/%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%B2%CE%AD%CE%BB%CE%B1-%CE%BC%CE%B5-%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%87%CE%B1%CE%BC%CF%8C-%CF%84/>
(Τελευταία πρόσβαση: 5/12/2016)

Οδηγίες για τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2015-2016, <http://www.minedu.gov.gr/gymnasio/didaktea-yli-gymn/16775-15-12-15-2015-2016> (Τελευταία πρόσβαση: 7/1/2016).

Παληκίδης, Α., 2^ο μάθημα: *Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας*. Σημειώσεις μαθήματος 11 «Ιστορία και η διδακτική της». Εαρινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2010-2011, Τμήμα Ιστορίας-Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03138/2%CE%BF%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

[%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](#) (Τελευταία πρόσβαση: 30/12/2015).

«Πορεία μνήμης: “73 χρόνια, Θεσσαλονίκη – Αουσβιτς, ποτέ ξανά”», http://www.kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1388:2016-03-21-09-40-54&catid=33:2009-04-30-08-28-32&Itemid=50 (Τελευταία πρόσβαση: 8/12/2016).

Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα, Ανακοινώσεις, Εργαστήριο Μελέτης Νεότερου Ελληνικού Εβραϊσμού: <https://greekjewry.wordpress.com/2016/05/23/%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%86%ce%bf%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82-%ce%bc%ce%b1%cf%81%cf%84%cf%85%cf%81%ce%af%ce%b5%cf%82-%ce%b5%ce%b2%cf%81%ce%b1%ce%af%cf%89%ce%bd-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b8%ce%b5%cf%83/> (Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016).

Thess.gr-H πύλη της Θεσσαλονίκης, <http://thess.gr/blog/> (Τελευταία πρόσβαση: 7/12/2016).

WW2 ISTORIES-Ιστορίες για το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, <http://ww2istories.gr/> (Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016).

Φωτιάδη, Ι., «Έλληνες, καχύποπτοι, φτιάχνουν νέους μύθους», εφημερίδα «Καθημερινή», 18/7/2014, <http://www.kathimerini.gr/776648/article/epikairothta/ellada/ellhnes-kaxyropoi-ftiaxnouyn-neoys-my8oys> (Τελευταία πρόσβαση: 31/12/2016).

«XYZ Contagion-Στιγμές και όψεις της ελληνικής (και όχι μόνο) δημόσιας πραγματικότητας από ένα ιστολόγιο που αγαπάει την έρευνα»: <https://xyzcontagion.wordpress.com/> (Τελευταία πρόσβαση: 6/12/2016).

Ψηφιακό σχολείο, <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C105/65/5171888/> (Τελευταία πρόσβαση: 23/1/2016).

* Δημιουργός φωτογραφίας εξωφύλλου: Karen Axelrad. Το έργο χορηγείται με τους όρους της άδειας: Creative Commons License. Η φωτογραφία του εξωφύλλου συνοδεύει άρθρο της 5/10/2016, αναφερόμενο στην τελετή τοποθέτησης πέντε Λίθων Μνήμης (Stolpersteine), στις 19 Οκτωβρίου 2016, στην Προβλήτα Α του λιμανιού της Θεσσαλονίκης (δίπλα στο Μουσείο Κινηματογράφου), στη μνήμη πέντε Εβραίων εργαζομένων του λιμανιού, που εξοντώθηκαν στο στρατόπεδο του Άουσβιτς, το 1943. Η φωτογραφία και οι πληροφορίες αντλήθηκαν από:

<https://gr.boell.org/el/2016/10/05/lithoi-mnimis-stolpersteine-sti-thessaloniki>

(Τελευταία πρόσβαση: 31/12/2016)