



Διδακτική πρόταση

με βάση το ντοκιμαντέρ

ZWISCHEN HEIMAT UND FREMDE

με βάση μαρτυρίες Ελλήνων
προσφύγων του Ελληνικού
Εμφυλίου Πολέμου

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης – Ιωάννα Βελλίδου
ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Τμήμα Ιστορίας
ΠΜΣ «Ιστορική έρευνα, Διδακτική και Νέες
Τεχνολογίες»

ΙΟΥΝΙΟΣ 2024



Περιεχόμενα

Εισαγωγικά

A. Το ιστορικό πλαίσιο της εποχής στην οποία αναφέρεται το ντοκιμαντέρ	2
B. Η Προφορική Ιστορία	4
Γ. Οι βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας	5
Δ. Το ιστορικό ντοκιμαντέρ ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας	6
E. Το πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης	10

Διδακτική πρόταση με βάση το ντοκιμαντέρ Zwischen Heimat und Fremde	13
---	----

Βασικά βιβλιογραφικά βοηθήματα	30
--------------------------------	----

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

A. Το ιστορικό πλαίσιο της εποχής στην οποία αναφέρεται το ντοκιμαντέρ

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η Ελλάδα θα καθυστερούσε να υποδεχθεί την πολυπόθητη ειρήνη· η υποχώρηση των κατοχικών δυνάμεων δεν συνεπαγόταν και τη λήξη των συρράξεων, καθώς το πεδίο τριβής μετατοπιζόταν πλέον από τον ξένο/εξωτερικό κίνδυνο στους κόλπους εντός των ελληνικών αντιστασιακών οργανώσεων. Οι πάλαι ποτέ συνασπισμένες, ως προς την αντιμετώπιση του εχθρού, ένοπλες δυνάμεις του ΕΛΑΣ και του ΕΔΕΣ έμελλε να εμπλακούν σε μακροχρόνιες και αιματηρές συγκρούσεις, οι οποίες διήρκεσαν έως τον Αύγουστο του 1949. Η εξασφάλιση του πολιτικού ελέγχου του κράτους αποτέλεσε το κύριο διακύβευμα των αντιμαχόμενων πλευρών.

Ο σημαντικός ρόλος που είχε διατελέσει ο ελληνικός παράγοντας στην αποδυνάμωση των δυνάμεων του Άξονα κατά την πρώτη φάση του κατακτητικού κύματος από τα ναζιστικά στρατεύματα, διατηρήθηκε και στην αμέσως μεταπολεμική περίοδο. Η Ελλάδα αποτέλεσε το πεδίο εκδήλωσης της πρώτης ψυχοπολεμικής ρήξης, σε μια Ευρώπη που ήδη «μοιραζόταν» μεταξύ των πρόσφατων νικητών του πολέμου. Οι ζώνες επιρροής που προέκυψαν στον ευρωπαϊκό χώρο μετά το 1945 αφορούσαν την ιδεολογική, πολιτική και στρατιωτική επικράτηση στις περιοχές «ζωτικού ενδιαφέροντος»,¹ με τις ΗΠΑ αφενός και την ΕΣΣΔ αφετέρου να διεκδικούν τα ηνία στο, υπό διαμόρφωση ακόμη, νέο παγκόσμιο σύστημα.

Μολονότι ο Ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες αποκλίσεις, σε σύγκριση με άλλες συγκρούσεις του ίδιου τύπου, που εκδηλώθηκαν εντός του βραχέως 20^{ου} αιώνα (βλ. Ισπανικός Εμφύλιος Πόλεμος, μία δεκαετία νωρίτερα),² χαρακτηρίζεται για τις ιδιαίτερες μεθόδους που χρησιμοποίησαν αμφότερες οι αντιμαχόμενες πλευρές, στοχεύοντας στην πλήρη στρατιωτική και πολιτική επικράτησή τους. Μία από τις πλέον χαρακτηριστικές όψεις αυτής της σύγκρουσης αποτέλεσε η διαδικασία εκκένωσης των νεαρών Ελλήνων -παιδιών και εφήβων- από τις πατρογονικές εστίες τους, οι οποίες είχαν μοιραία μετατραπεί σε πεδία σκληρών στρατιωτικών συγκρούσεων μεταξύ κυβερνητικών και αντάρτικων μονάδων, ήδη από το 1945. Το «παιδομάζωμα» του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδος (ΔΣΕ) -όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά εντός των κυβερνητικών κύκλων και, μοιραία, εγχαράχτηκε στη συλλογική μνήμη- δρομολογήθηκε στις αρχές του 1948 και περιλάμβανε την αποστολή Ελληνόπουλων στις -ιδεολογικά όμορες- χώρες του Ανατολικού Μπλοκ. Άμεση και ενστικτώδης «απάντηση» στο παραπάνω εγχείρημα ήταν η ίδρυση των λεγόμενων «παιδοπόλεων», εντός της ελληνικής επικράτειας, με πρωτοβουλία της βασίλισσας Φρειδερίκης· στις παιδοπόλεις αυτές μεταφέρθηκε και φιλοξενήθηκε πλήθος παιδιών. Το έργο που είχε θέσει σε εφαρμογή το ελληνικό Στέμμα έλαβε τον χαρακτηρισμό «παιδοφύλαγμα»· η σύγκρουση

¹ Στη σύγχρονη ιστοριογραφία είθισται να χρησιμοποιείται ο όρος «cordon sanitaire», προκειμένου να δηλώσει τις εδαφικές περιοχές που αποτελούσαν διακύβευμα των ψυχοπολεμικών Δυνάμεων. Ο έλεγχος των περιοχών αυτών δημιουργούσε μια, κατά κάποιο τρόπο, ασπίδα ασφαλείας για την εκάστοτε υπερδύναμη, καθώς η επέκταση της εδαφικής της κυριαρχίας εξασφάλιζε την προστασία του πολιτικού και ιδεολογικού κέντρου της. Κατεξοχήν παράδειγμα του διπλωματικού αυτού ζητήματος αποτέλεσε ο διαμοιρασμός της μεταπολεμικής Ευρώπης σε «ζώνες επιρροής», μεταξύ Βρετανίας και ΕΣΣΔ, ως απότοκο της Συμφωνίας των Ποσοστών, το 1944. Στο πλαίσιο της ιδιόμορφης αυτής διανομής -που είχε μάλιστα αρχικά αποτυπωθεί με κάποια προχειρότητα σε ένα κομμάτι χαρτί από τον ίδιο τον Ουίνστον Τσώρτσιλ, ενώπιον του Ιωσήφ Στάλιν- η μετακατοχική Ελλάδα περνούσε κατά 90% υπό βρετανική επιρροή και κατά 10% στην αντίστοιχη σοβιετική.

² Βλ. σχετικά: Γιώργος Μαργαρίτης, *Οι εμφύλιοι πόλεμοι στον σύγχρονο κόσμο*, Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 2023.

που εκτυλισσόταν στα ορεινά της χώρας είχε πλέον λάβει νέες διαστάσεις, με άμεσο κοινωνικό αντίκτυπο.

Το «παιδομάζωμα»³ χαρακτηρίστηκε εξίσου για την πρωτοτυπία και τη μαζικότητά του, ενώ εξακολουθεί να ερευνάται με ζέση ακόμη και σήμερα. Η μεταφορά των παιδιών, αρχικά στις γειτονικές βαλκανικές χώρες και έπειτα σε όλο το εύρος του Ανατολικού Συνασπισμού, διεκπεραιώθηκε με επιτυχία, χάρη στη συνέργεια της ελληνικής κομμουνιστικής ηγεσίας και των επιμέρους σοσιαλιστικών καθεστώτων των χωρών υποδοχής. Αναμφίβολα, μια τέτοια διαδικασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την αρωγή ειδικών φορέων,⁴ οι οποίοι επωμίστηκαν το συνολικό - σχεδόν- βάρος της μεταφοράς, της περίθαλψης και της εγκατάστασης των νεαρών πολιτικών προσφύγων στις νέες πατρίδες τους. Τόσο για το «παιδομάζωμα» (του ΔΣΕ) όσο και για το «παιδοφύλαγμα» (της Φρειδερίκης) το βασικό κίνητρο παρέμενε θεωρητικά βαθιά ανθρωπιστικό, καθώς εκπορευόταν από την πεποίθηση πως η καθημερινότητα των Ελληνόπουλων της Βόρειας Ελλάδας είχε καταστεί εξαιρετικά επικίνδυνη και, με αυτό το δεδομένο, η απομάκρυνση και η διαφύλαξή τους αποτελούσε πλέον μονόδρομο.

Η εγκατάσταση των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στη Λαοκρατική Δημοκρατία της Γερμανίας (ΛΔΓ), με βάση την οποία δημιουργήθηκε το ντοκιμαντέρ *Zwischen Heimat und Fremde* και οργανώθηκε η παρούσα διδακτική πρόταση, υπήρξε ιδιόμορφη, ακόμα και σε σύγκριση με τις εγκαταστάσεις παιδιών στις υπόλοιπες Λαϊκές Δημοκρατίες. Μεταξύ των κύριων σημείων διαφοροποίησης συγκαταλέγεται καθαυτό το καθεστώς του διχοτομημένου γερμανικού κράτους, ως απόρροια της εγκαθίδρυσης «ζωνών επιρροής» από τις νικήτριες δυνάμεις του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Τα Ελληνόπουλα φιλοξενήθηκαν σε παιδικούς σταθμούς της ευρύτερης περιοχής της σημερινής Σαξονίας, όπου τους παρασχέθηκαν τα απαραίτητα εφόδια για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους προφίλ, αλλά και την ομαλότερη ένταξή τους στην ανατολικογερμανική κοινωνία. Η παραμονή των πολιτικών προσφύγων στις χώρες φιλοξενίας υπήρξε μακρόπνοη, με αποτέλεσμα ο επαναπατρισμός τους να καθυστερήσει, σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και για μια ολόκληρη τριακονταετία. Οι πολιτειακές ζυμώσεις της μεταπολιτευτικής περιόδου στην Ελλάδα έθεσαν τα θεμέλια για τη θεσμική μεταβολή, η οποία με τη σειρά της δρομολόγησε τη διαδικασία του επίσημου επαναπατρισμού των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων, οι οποίοι διαβιούσαν για δεκαετίες στα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης.⁵

Για την πλειονότητα -αν όχι για το σύνολο- των ανθρώπων αυτών, η ανάμνηση της πατρίδας παρέμενε εγχαραγμένη και η ελπίδα για την επιστροφή στην πατρίδα άσβεστη. Παραταύτα, η μακρά

³ Αν και ο όρος παραμένει κάπως αδόκιμος, με ισχυρές πολιτικές και ιδεολογικές συνυποδηλώσεις (συσχετισμός με το κατεξοχήν παιδομάζωμα της Οθωμανοκρατίας, που είχε ως στόχο τη στρατολόγηση νεαρών παιδιών για τη δημιουργία γενιτσαρικού στρατεύματος), εξακολουθεί να χρησιμοποιείται, στο πλαίσιο της μελέτης του ζητήματος της μετακίνησης των Ελληνοπαίδων του ελληνικού Εμφυλίου, σε μια προσπάθεια διαχωρισμού του από την αντίστοιχη πρωτοβουλία της βασιλίσσας Φρειδερίκης («παιδοφύλαγμα»).

⁴ Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η ΕΒΟΠ (Επιτροπή Βοήθειας στο Παιδί), η οποία ιδρύθηκε το 1948 υπό τη διεύθυνση του γιατρού Πέτρου Κόκκαλη. Η δράση της ΕΒΟΠ υπήρξε καιρία για την ορθή ένταξη των νεαρών πολιτικών προσφύγων στις χώρες υποδοχής. Η Επιτροπή ανέλαβε εξολοκλήρου το απαιτητικό έργο της εγκατάστασης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών αυτών, έως και την προσχώρησή τους στην τριτοβάθμια ή τεχνική Εκπαίδευση.

⁵ Οι ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις, τις οποίες εισήγαγαν οι κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ από το 1981 και εξής, ενίσχυσαν τις διαδικασίες «επούλωσης των πληγών» του Εμφυλίου, που είχαν ξεκινήσει κατά τη Μεταπολίτευση. Χαρακτηριστικό στην περίπτωση αυτή το νομοσχέδιο «Περί άρσης συνεπειών του Εμφυλίου Πολέμου 1944-1949», το οποίο ψηφίστηκε το 1989. Εντούτοις, παρόμοιες νομοθετικές προτάσεις, όπως αυτή του 1982, η οποία διάνοιγε το δρόμο για τον επαναπατρισμό των Ελλήνων στο γένος, απέκλειε από τον κανόνα τους Σλαβομακεδόνες πολιτικούς πρόσφυγες και εμπόδιζε την επιστροφή τους στην Ελλάδα. Πρβλ. Κατερίνα Τσέκου, *Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στην Ανατολική Ευρώπη 1945-1989*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013, σσ. 196-200.

παραμονή τους στις ξένες χώρες έμελλε να προκαλέσει την ανάδυση ενός αισθήματος ταυτοτικού διχασμού μεταξύ των «δύο πατρίδων», αφενός του τόπου της καταγωγής και αφετέρου του τόπου της ενηλικίωσης και του βιοπορισμού. Οι Έλληνες πρόσφυγες της ΛΔΓ κλήθηκαν επιπλέον να διαχειριστούν τις πολυεπίπεδες αλλαγές που δημιούργησε η Γερμανική Ενοποίηση, ως απότοκο της πτώσης του Τείχους του Βερολίνου, το 1989. Συνεπώς, βρέθηκαν για δεύτερη φορά αντιμέτωποι με το αίσθημα της «απώλειας της πατρίδας», της «σοσιαλιστικής πατρίδας» τους, η οποία έπαψε να υφίσταται μετά την κατάρρευση του Υπαρκτού Σοσιαλισμού, στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

B. Η Προφορική Ιστορία

Παρά τη δημοτικότητα που απολαμβάνει στις μέρες μας, η Προφορική Ιστορία χρειάστηκε να διεκδικήσει έντονα τη θέση της στην επιστημονική κοινότητα, καταφέροντας εντέλει να υπερκεράσει τις παγιωμένες μεθοδολογικές επιταγές της ιστορικής έρευνας. Η πρόταση για μια «Ιστορία από τα κάτω», όπως είθισται να αποκαλείται η Προφορική Ιστορία, υπήρξε άμεση συνέπεια των ριζικών αλλαγών που είχε επιφέρει η έλευση της μεταπολεμικής εποχής. Το αίτημα της καταγραφής της ανθρώπινης εμπειρίας, εντός της ιστορικής συγκυρίας, προέκυψε ως ανάγκη επεξεργασίας -ατομικής πρωτίστως και έπειτα συλλογικής- του Ολοκαυτώματος· ήταν η πρώτη φορά που το συλλογικό τραύμα μετατοπιζόταν από το δημόσιο διάλογο στην επιστημονική μελέτη. Οι «φωνές» των επιζώντων αποτέλεσαν το κατεξοχήν μέσο αμφισβήτησης των «μεγάλων ναζιστικών αφηγημάτων» και τέθηκαν στο επίκεντρο της μελέτης των εγκλημάτων του τελευταίου μεγάλου πολέμου. Σε κάθε περίπτωση, το κύριο αίτημα παρέμενε η κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Παρά τις εντατικές προσπάθειες για την ανάδειξη της ιδιαίτερης αξίας των προφορικών μαρτυριών/πηγών στη μελέτη του πρόσφατου παρελθόντος, οι «προφορικοί ιστορικοί» βρέθηκαν καταρχάς και επί μακρόν στο περιθώριο της επιστημονικής κοινότητας, δεχόμενοι έντονη κριτική για τη «μεθοδολογική παρέκκλιση» που πρότειναν και αξιοποιούσαν. Χρειάστηκε να περάσουν δεκαετίες μέχρι η προφορική πρακτική να αρχίσει να αποκτά ερείσματα και να εντάσσεται σταδιακά στον επιστημονικό διάλογο. Από τη δεκαετία του 1980 η παρακαταθήκη μελετητών όπως οι Passerini, Thompson, Portelli κ.ά. θα αποτελέσει τη βάση για την ολοένα εντατικότερη μελέτη και αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στην ιστοριογραφική έρευνα.⁶

Η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν οι προφορικές πηγές και η αμεσότητα των πληροφοριών που παρέχουν, δημιουργεί συχνά την αυθόρμητη πεποίθηση ότι αποτελούν τη μοναδική αντικειμενική πηγή γνώσης του παρελθόντος. Καθότι βιωμένη, η εμπειρία που μεταφέρει μια μαρτυρία προσφέρει πράγματι νέους τρόπους θέασης ενός γεγονότος, ενός φαινομένου ή μιας περιόδου, ωστόσο παραμένει μια μονομερής οπτική, έντονα διαμεσολαβημένη και επηρεασμένη από το κοινωνικό και το γενικότερο υπόβαθρο του αφηγητή.⁷ Από την άλλη, παρότι στερείται αντικειμενικότητας, η προφορική μαρτυρία μπορεί να εμπλουτίσει με νέες οπτικές την ιστορική έρευνα, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τη μελέτη των αρχειακών τεκμηρίων.

⁶ Σχετικά με την αξιοποίηση των προφορικών πηγών ως μέσου μελέτης του παρελθόντος -και όχι μόνο- βλ. το πρόσφατο συλλογικό πόνημα: Βαν Μπούσχοτεν (επιμ.), *Οι προφορικές βιογραφικές αφηγήσεις ως πηγή επιστημονικής γνώσης: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Ένωση Προφορικής Ιστορίας, Βόλος 2023.

⁷ «Οι συνεντεύξεις μας λένε "όχι απλώς τι συνέβη, αλλά τι πιστεύουν οι άνθρωποι ότι συνέβη και πώς το έχουν εσωτερικεύσει και ερμηνεύσει". Η προσωπική μαρτυρία που παράγεται σε μια συνέντευξη μεσολαβεί μεταξύ προσωπικής μνήμης και κοινωνικού κόσμου», Abrams, σ. 19.

Στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, η Προφορική Ιστορία εξακολουθεί να εμπλουτίζεται με νέες πρακτικές. Η ψηφιακή τεχνολογία ευνοεί τον πειραματισμό στην καταγραφή μαρτυριών και επιτρέπει την ταχεία και ευρύτατη διάδοσή τους, σε κάθε άκρη του κόσμου. Με τον τρόπο αυτό η Προφορική Ιστορία γίνεται κομμάτι του ψηφιακού πολιτισμού και μετατρέπεται στο κατάλληλο μέσο για μια αμεσότερη επαφή με το βιωμένο παρελθόν.

Γ. Οι βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας

Η σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Σχολείο τοποθετείται απέναντι από την παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος, η οποία ήταν κυρίως γεγονотоλογική και χρονολογική και -ουσιαστικά- μια ενασχόληση/εμμονή με το πολιτικοστρατιωτικό περιεχόμενο της Ιστορίας, μια προσκόλληση στην εθνική ιστορία, στις ιστορικές προσωπικότητες, στο βραχύ ιστορικό χρόνο κ.λπ. Η σημαντικότερη, ωστόσο, τομή της σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος σε σχέση με το παρελθόν είναι ότι εντοπίζει και αναδεικνύει τη διαφοροποίηση μεταξύ δηλωτικής (γνώση περιεχομένου, γνώση σχετικά με το «τι;») και διαδικαστικής (γνώση τρόπου, γνώση σχετικά με το «πώς;») γνώσης, με στόχο οι μαθητές, αφού διδαχθούν Ιστορία, να είναι σε θέση στην καθημερινότητά τους να αναλύουν κριτικά, να ερμηνεύουν και να συνθέτουν, έχοντας καλλιεργήσει τις αντίστοιχες δεξιότητες.

Στο ίδιο πλαίσιο, στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας αναδεικνύονται και οι πολλές ιστορικές «αλήθειες», από τις οποίες ο δάσκαλος της Ιστορίας και οι μαθητές του (όπως και ο ιστορικός άλλωστε) αναζητούν την πιο έγκυρη. Η «πολλαπλή αλήθεια» προκύπτει ως αυτονόητο αποκύημα των διαφορετικών και -κατά κανόνα- ανταγωνιστικών και αλληλοσυγκρουόμενων αφηγήσεων για το παρελθόν. Ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα της Ιστορίας έχει πλέον σήμερα η ανάγκη για διάλογο του παρόντος με το παρελθόν, η σύνδεση των δυο ως μια συνέχεια και η αναγωγή γεγονότων, φαινομένων, εξελίξεων κ.λπ. από το παρελθόν στο παρόν και αντίστροφα. Στην ίδια διάσταση, οι μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας αντιμετωπίζονται ως μικροί δυνάμει ιστορικοί, μυσούνται στην ιστορική μέθοδο και γίνονται συνδημιουργοί στην παραγωγή της ιστορικής γνώσης. Αποκτούν και καλλιεργούν δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες συνδιαμορφώνουν την ιστορική κουλτούρα και σκέψη τους.

Στους βασικούς στόχους της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας περιλαμβάνονται οπωσδήποτε και η συνεχής αναζήτηση τρόπων συγκρότησης της ιστορικής ταυτότητας, της συνείδησης και της κουλτούρας (δηλαδή του συνολικού ιστορικού και πολιτισμικού γραμματισμού) της νέας γενιάς, η διαρκής διερεύνηση των προσδοκιών, των στάσεων και των αντιλήψεων, των συλλογικών αναπαραστάσεων, των νοητικών σχημάτων και των γνωσιακών δομών των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το ιστορικό παρελθόν, αλλά και η αναζήτηση τρόπων εποικοδομητικής ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Επιπλέον, η διαθεματικότητα, δηλαδή η διαρκής προσπάθεια για συγκλίσεις του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα διδακτικά αντικείμενα, τόσο στην Α'βάθμια όσο και στη Β'βάθμια Εκπαίδευση, αλλά και η ενσωμάτωση/αξιοποίηση της Δημόσιας Ιστορίας (βασικό πεδίο ανταγωνισμού και συγκρούσεων των ποικίλων και αντιφατικών εκδοχών για το παρελθόν) στο Σχολείο. Τέλος, η επιδίωξη για πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας, με στόχο την ανάδειξη της προσωπικής και συλλογικής ετερότητας, την αναζήτηση αιτιών των ρήξεων και των συγκρούσεων

και την ενίσχυση της αίσθησης της συλλογικότητας και της αντίληψης της ταυτότητας του μαθητή/πολίτη.

Το μάθημα της Ιστορίας στο Σχολείο πλέον το απασχολούν -εκτός από τα κλασικά ερωτήματα/ζητήματα όπως «τι θα διδαχθεί;», «γιατί;», «πώς;», «σε ποια ηλικία;», «από ποιους και σε ποιους;», τα οποία σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με την Παιδαγωγική, τη Γνωστική και Κοινωνική Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τη Νευροεπιστήμη και τη Νευροεκπαίδευση κ.λπ.- και άλλα θέματα, στα οποία συμπεκνώνονται ευρύτερες επιστημολογικές, ιστοριογραφικές, πολιτικές και ιδεολογικές διαμάχες, που αφορούν τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης και σκέψης των νέων παιδιών, με στόχο τον επαναπροσδιορισμό και την εδραίωση της συλλογικής μνήμης.

Εργαλεία για την επίτευξη όλων αυτών παράγονται διαρκώς από τη διεθνή και ελληνική έρευνα στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν Ιστορία στο Σχολείο, μαζί με τη γνώση -όπως αυτή παράγεται από τις ιστορικές πηγές και τις κάθε είδους μαρτυρίες- να επιδιώκουν και τη μεθοδολογική εξοικείωση των μαθητών με την επιστημονική μεθοδολογία της Ιστορίας. Κάτι τέτοιο απαιτεί γνώση και αξιοποίηση των λεγόμενων δευτερογενών εννοιών της Ιστορίας, όπως αυτές προέκυψαν μετά τη διαπίστωση ότι είναι χρήσιμος ο διαχωρισμός των ιστορικών εννοιών σε ουσιαστικές/πρωτογενείς (substantive) και σε δομικές/δευτερογενείς (structural, second order). Σύμφωνα με το διαχωρισμό αυτό οι πρώτες περιλαμβάνουν τις έννοιες με τη βοήθεια των οποίων οι ιστορικοί σκέφτονται και αφηγούνται το παρελθόν (π.χ. φασισμός, κοινωνία, μεσαίωνας, φεουδαρχία, λαός κ.λπ.), ενώ οι δεύτερες, αφορούν τις έννοιες που σχετίζονται με τη δομή της εργασίας του ιστορικού, την έρευνα και τις μεθόδους της Ιστορίας. Στις δευτερογενείς έννοιες της Ιστορίας περιλαμβάνονται ο ιστορικός χρόνος (time), η ιστορική μαρτυρία (evidence), η ιστορική αιτιότητα (causation), η ιστορική ερμηνεία (explanation), η ιστορική σημαντικότητα (significance), η ιστορική κατανόηση (understanding), η ιστορική ενσυναίσθηση (empathy), η ιστορική φαντασία (imagination), η ιστορική συνείδηση (consciousness), η ιστορική σκέψη (thinking) κ.λπ.

Στην ίδια κατεύθυνση, μία δεκαετία πριν, οι Seixas-Morton (2013) προτείνουν και αναλύουν έξι βασικές έννοιες/πυλώνες της ιστορικής σκέψης: την «ιστορική σημαντικότητα» (historical significance), η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουμε τι ήταν περισσότερο και τι λιγότερο σημαντικό στο παρελθόν, τη «μαρτυρία» (evidence), η οποία σχετίζεται με το πώς μαθαίνουμε ό,τι μαθαίνουμε για το παρελθόν, τη «συνέχεια και μεταβολή» (continuity and change), οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να παρακολουθήσουμε και να διακρίνουμε τις πολύπλοκες ροές στην Ιστορία, από το παρόν στο παρελθόν, την «αιτία και συνέπεια» (cause and consequence), οι οποίες αναζητούν το γιατί συμβαίνουν τα γεγονότα και ποιες είναι οι ευρύτερες επιπτώσεις τους, την «ιστορική προοπτική» (historical perspective), που έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε καλύτερα τους ανθρώπους του παρελθόντος και, τέλος, την «ηθική διάσταση» (ethical/moral dimension), με βάση την οποία αναζητούνται τρόποι, προκειμένου η μελέτη του παρελθόντος και της Ιστορίας να αποκτήσει νόημα στο παρόν και να συμβάλει δυναμικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής στο παρόν και στο μέλλον.

Δ. Το ιστορικό ντοκιμαντέρ ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας

Ο όρος ντοκιμαντέρ (γαλλ. documentaire, αγγλ. documentary) χρησιμοποιήθηκε από τη δεκαετία του 1920, για να περιγράψει αρχικά ταινίες με ταξιδιωτικό περιεχόμενο. Η ιστορία του

είδους αυτού ξεκινά λίγα χρόνια νωρίτερα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όταν προβάλλονται οι πρώτες ταινίες, οι οποίες σήμερα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ντοκιμαντέρ. Είναι φανερό ότι το ντοκιμαντέρ έλκει την προέλευσή του από το χώρο του κινηματογράφου, το διαφοροποιεί όμως από αυτόν η απουσία μυθοπλαστικού στοιχείου, παρότι συχνά και στο ντοκιμαντέρ χρησιμοποιούνται μυθοπλαστικά στοιχεία (κοστούμια, ηθοποιοί κ.λπ.). Σε κάθε περίπτωση, η βασική διαφορά μεταξύ των δύο παραμένει το ότι το ντοκιμαντέρ στοχεύει κυρίως στην κατά το δυνατόν αποτύπωση της πραγματικότητας, ενώ στον κινηματογράφο η προσπάθεια επικεντρώνεται στην δημιουργία μίας «άλλης πραγματικότητας», μέσω της μυθοπλασίας (Blandine, 2019). Σήμερα ο όρος «ντοκιμαντέρ» παραπέμπει κυρίως στο είδος της ψηφιακής αποτύπωσης (ταινία, επεξεργασμένη ηχητική ή/και οπτική αποτύπωση κ.λπ.) που πραγματεύεται διάφορα ιστορικά, πολιτικά, καλλιτεχνικά κ.λπ. ζητήματα και αξιοποιεί πραγματικά περιστατικά ως αποδεικτικά στοιχεία. Εξαιτίας της μορφής του (εικόνα-ήχος), το ντοκιμαντέρ είναι αρκετά ελκυστικό προϊόν, γιατί κινητοποιεί και ενεργοποιεί τις ανθρώπινες αισθήσεις, ιδιαίτερα των παιδιών, και αποτελεί επαρκές ερέθισμα για τη γνώση, τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία.

Γίνεται αντιληπτό ότι με βάση τα χαρακτηριστικά του το ντοκιμαντέρ θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στη σχολική αίθουσα, ως εργαλείο παραγωγής και προαγωγής της γνώσης, δυνητικά σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Άλλωστε, οι εικόνες συχνά αποκαλύπτουν στα παιδιά αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία δεν διακρίνονται στις λέξεις και μπορούν να αντανakλούν στην κοινωνική, πολιτική ή οικονομική πραγματικότητα (Burke, 2003). Η εισαγωγή του ντοκιμαντέρ στη σχολική τάξη γίνεται σταδιακά τα τελευταία χρόνια, ενώ στον επιστημονικό/ερευνητικό χώρο ήδη καταγράφονται διπλωματικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές, οι οποίες ασχολούνται πλέον με την αξιοποίηση του ντοκιμαντέρ στη διδακτική πράξη, τόσο στα θεωρητικά όσο και στα θετικά μαθήματα. Όλα αυτά παράλληλα με την -σχεδόν- κοσμογονία στο πεδίο της παραγωγής ντοκιμαντέρ από φορείς, θεσμούς, ιδιώτες κ.λπ.

Στις σύγχρονες μελέτες διαπιστώνεται ότι τα ψηφιακά αρχεία κάθε είδους σηματοδοτούν τη μετατόπιση από την αντίληψη του αρχείου ως φυσικού χώρου αποθήκευσης φυσικών τεκμηρίων στα αρχεία ως «δυνητικούς τόπους», που επιτρέπουν την άμεση πρόσβαση στη συσσωρευμένη ψηφιακή πληροφορία, διευκολύνουν την καταγραφή και την αποθήκευση δεδομένων και λειτουργούν ως δυναμικά στοιχεία, εφόσον επιτρέπουν τη συνεχή αναδιάρθρωση των ψηφιακών συλλογών και την ανάκληση πληροφοριών (Πεντάζου, 108).

Στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών και ειδικότερα της Ιστορίας (που μας ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη εργασία) εμφανίζονται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έρευνες, που μελετούν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί το φιλμ στη διδασκαλία, κυρίως των κοινωνικών επιστημών (πρβλ. Paxton & Marcus, 2018). Αξίζει να σημειωθούν (κατά χρονολογική σειρά) η έρευνα του Seixas (1993) για την αξιοποίηση του ιστορικού ντοκιμαντέρ και οι εργασίες των Wineburg κ.ά. (2000, 2007), οι οποίες εντάσσουν το ντοκιμαντέρ στους σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης/κατανόησης, μάλιστα περισσότερο από το σχολικό εγχειρίδιο, την προσωπική εμπειρία και τη συλλογική μνήμη.

Στο ακαδημαϊκό πεδίο το ιστορικό ντοκιμαντέρ εμφανίζεται ως ιδιαίτερο κειμενικό είδος, με πρωτότυπη μεθοδολογία, διαφοροποιημένη από την κλασική μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας, η οποία εστιάζει στη διαδικασία ερμηνείας και κοινωνικής κατασκευής του παρελθόντος. Στην Ελλάδα, μια από τις πρώτες προσπάθειες ερευνητικής προσέγγισης του ζητήματος αποτελεί η εργασία της Μαυρομάτη (2021), η οποία βασίζεται σε ένα επαρκές πανελλήνιο δείγμα και επιδιώκει

να αποτυπώσει γνώμες, απόψεις και προσεγγίσεις στο ζήτημα της αξιοποίησης του ιστορικού ντοκιμαντέρ στο σχολείο.

Πλέον σήμερα, στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών γίνεται λόγος ακόμη και για «αλλαγή παραδείγματος» (Παπαδοπούλου-Σμυρναίου, 278), εξαιτίας ακριβώς της μετατόπισης προς τις λεγόμενες ΨΑΕ (ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες). Στην ίδια κατεύθυνση απαντά και ο όρος/έννοια «εφαρμοσμένη Ιστορία», που αναφέρεται στη χρήση της ιστορικής γνώσης για την επίλυση απτών ή πρακτικών προβλημάτων που απασχολούν την καθημερινότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Στα ενδιαφέροντα της εφαρμοσμένης Ιστορίας εντάσσονται ο κινηματογράφος και το ντοκιμαντέρ [όπως και η παραγωγή υλικού με ιστορικό περιεχόμενο για χρήση σε σχολεία (εκπαιδευτικό υλικό), τα μουσεία (εκθέματα και σχεδιασμός εκθέσεων), το θέατρο (θεατρικά έργα, απεικόνιση εποχών), η τέχνη (ενασχόληση με το αρχείο ή με το παρελθόν, δημόσια τέχνη) κ.λπ.] (Πεντάζου, 24). Στο πλαίσιο αυτής της αλλαγής/μετατόπισης εντάσσεται και η διδακτική αξιοποίηση του ντοκιμαντέρ, εφόσον φέρνει τους μαθητές σε επαφή με ποικίλους τύπους μάθησης και τους βοηθά να ενεργοποιούν ταυτόχρονα τις γλωσσικές, λογικές, μουσικές, οπτικές, διαπροσωπικές και προσωπικές παιδαγωγικές δεξιότητές τους και να αναδεικνύουν δυνατότητες και χαρίσματα που ήταν άγνωστα ή υπολειπόμενα (González-Tennant, 2017). Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η αξιοποίηση του ντοκιμαντέρ στην Εκπαίδευση απευθύνεται εξίσου στους μαθητές που αισθάνονται σε μειονεκτική θέση ή νιώθουν ότι υστερούν απέναντι στους συμμαθητές τους και με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται και γι' αυτούς νέοι ορίζοντες και δυνατότητες ισότιμης ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καρακώστα, 2020).

Όπως οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία έτσι και η εισαγωγή και διδακτική αξιοποίησή του ντοκιμαντέρ στην Εκπαίδευση πρέπει να γίνεται συντεταγμένα, με κανόνες και προϋποθέσεις. Η παράθεση απλώς μιας ταινίας, ενός φιλμ ή ενός ντοκιμαντέρ χωρίς την απαραίτητη προεργασία, από την πλευρά τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών, δυσχεραίνει την κατανόηση και τη διαχείριση των νέων πληροφοριών που δυνητικά προσφέρει. Η ευκαιριακή χρήση ντοκιμαντέρ και ταινιών στο μάθημα, ως μια διαφορετικού τύπου «πρωτότυπη» διδακτική προσέγγιση, χωρίς σκοπό και περιεχόμενο, δυσκολεύει τους μαθητές στην εξοικείωσή τους με το νέο εργαλείο, αλλοιώνει τη διδακτική διαδικασία, αποπροσανατολίζει εντέλει από τον πραγματικό στόχο, που είναι η κριτική ανάγνωση των ιστορικών πηγών κάθε είδους από τα παιδιά. Κατ' αναλογία, η υπερβολική χρήση ντοκιμαντέρ και ταινιών στη διδασκαλία, σχεδόν δηλαδή η αντικατάσταση της διδασκαλίας από προβολές ταινιών, δεν βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών ούτε διαφοροποιεί τη στάση τους απέναντι στη γνώση και στο -κατά περίπτωση- γνωστικό αντικείμενο, αλλά περισσότερο οδηγεί σε μια παιγνιώδη και ελαφρά (άρα επικίνδυνη) προσέγγιση του παρελθόντος.

Για να έχει νόημα η χρήση του εργαλείου του ντοκιμαντέρ στη διδασκαλία και προκειμένου να καλλιεργηθεί στους μαθητές ο λεγόμενος «οπτικοακουστικός γραμματισμός» (visual literacy), δηλαδή η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη χρήση των νέων τεχνικά εξελισσόμενων μέσων μαζικής ενημέρωσης, παράλληλα με τη δυνατότητα ορθής κριτικής προσέγγισης και ανάλυσης, αξιολόγησης και ερμηνείας, προαπαιτείται ο έλεγχος της αξιοπιστίας του οπτικοακουστικού υλικού που θα προβληθεί και η απουσία παραποιήσεων και στρεβλώσεων των ιστορικών αναπαραστάσεων (Κόκκινος, 2004, Μαυροσκούφης, 2008, Παληκίδης 2012). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει προσεκτική και στοχευμένη επιλογή και, αφού μελετήσει διαφορετικά και αλληλοσυγκρουόμενα ντοκιμαντέρ και εντοπίσει σε αυτά θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά, να καταλήξει στο πλέον πρόσφορο για τους κατά περίπτωση μαθητές του. Πριν από κάθε προβολή

πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές για το τι πρόκειται να δουν, για ποιο σκοπό, πώς θα το διαχειριστούν κριτικά (εφόσον είναι μέρος της διδασκαλίας και όχι διασκέδαση) και πώς θα εργαστούν μετά το τέλος του φιλμ, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που έχουν τεθεί. Κατά την ανάλυση του περιεχόμενου και τη συζήτηση για τους βασικούς άξονες του υλικού που προβλήθηκε, ο εκπαιδευτικός θα επιδιώξει να διαπιστώσει αν οι μαθητές γνωρίζουν πλέον και κατανοούν επαρκώς το υλικό που διδάχθηκε και εάν είναι σε θέση να το αφηγηθούν. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές θα κληθούν να προσδιορίσουν το περιεχόμενο, τον τόπο, το χρόνο και τις συνθήκες παραγωγής του ντοκιμαντέρ, να αξιολογήσουν την αξιοπιστία του, να επισημάνουν τα κίνητρα του δημιουργού, να ερμηνεύσουν το περιεχόμενό του και οδηγηθούν σε γενικά και ειδικά συμπεράσματα με βάση το συγκεκριμένο ντοκιμαντέρ (Martin, 2018).

Κατά τη διαδικασία -στο σύνολό της- απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και στη διαχείριση της φυσικής ροής των παιδιών να αποδέχονται ως αληθινό αυτό που τους προσφέρεται στο σχολείο ή/και τους προβάλλεται στην τάξη, χωρίς να το αξιολογούν κριτικά. Είναι ανάγκη οι μαθητές να κατανοήσουν ότι το ντοκιμαντέρ είναι μια προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης της πραγματικότητας και όχι ακριβούς απεικόνισής της. Το ιστορικό ντοκιμαντέρ θεωρείται έτσι κι αλλιώς μια δευτερογενής διαμεσολαβημένη ιστορική πηγή, ακόμη και όταν προβάλλει «πρωτογενείς» συνεντεύξεις-μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων, δεδομένου ότι και οι ίδιοι οι μάρτυρες περιγράφουν «όσα έζησαν» από τη δική τους προσωπικά διαμεσολαβημένη οπτική και όντας ήδη μακριά από τα γεγονότα που περιγράφουν (πρβλ. και ενότητα β. Η Προφορική Ιστορία). Κατά συνέπεια, σε κάθε περίπτωση απαιτείται εγρήγορση και κριτική προσέγγιση, ώστε να διαπιστώνονται κάθε φορά οι προσωπικές παρεμβάσεις στην προσπάθεια για αποτύπωση της πραγματικότητας (Κουλούρη, 2001). Κανένα ντοκιμαντέρ δεν καλύπτει το σύνολο των διαθέσιμων πληροφοριών και των θεωρητικών αποδεικτικών τεκμηρίων που μπορούν να αποτυπωθούν σε ένα γραπτό κείμενο. Στον σύντομο χρόνο των 90 λεπτών, που διαρκούν κατά μέγιστο τα ντοκιμαντέρ, κυρίαρχη θέση έχουν ο ήχος και η εικόνα και λιγότερο ο λόγος. Γι' αυτό και βασικός σκοπός του ντοκιμαντέρ είναι κυρίως να διαμορφώσει κατάλληλα έναν χώρο που θα προκαλέσει τις αισθήσεις και θα κεντρίσει το θυμικό όσων το παρακολουθούν, με στόχο την πρόκληση συναισθηματικής έντασης (Καρακώστα, 2020).

Για την επαρκή μελέτη και αξιοποίηση ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ προαπαιτείται επίσης και ένα τουλάχιστον βασικό επίπεδο κινηματογραφικού γραμματισμού, από την πλευρά τόσο του εκπαιδευτικού όσο και -εν συνεχεία- των μαθητών (Συρίγα, 225). Οι μαθητές πρέπει να είναι στοιχειωδώς εκπαιδευμένοι στη μελέτη και ανάλυση/κριτική προσέγγιση του ντοκιμαντέρ, όπως άλλωστε και στην αντίστοιχη μελέτη άλλου είδους ιστορικών πηγών (κειμενικών, αρχειακών, εικαστικών, ηχητικών, χαρτών, στατιστικών πινάκων κ.λπ.), ώστε να μην υποπίπτουν σε σοβαρά επιστημονικά και παιδαγωγικά ατοπήματα.

Συμπερασματικά, το ιστορικό ντοκιμαντέρ αναμφίβολα συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και στην προσέγγιση και τη μελέτη της ιστορικής πραγματικότητας. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, αποτελεί μια σύνθεση εικόνων, αντικειμένων, φωτογραφιών, ήχων, υποτίτλων κ.λπ., μάλιστα από διαφορετικές χρονικές περιόδους και, με αυτό το δεδομένο, απαιτούνται επαρκής γνώση του σχετικού φιλικού ιστορικού λεξιλογίου, ανάγνωση/διάκριση των βασικών τουλάχιστον φιλικών τεχνικών, επαρκής προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και ακριβής στοχοθεσία, ώστε να είναι αποτελεσματική η χρήση του ως εργαλείου μάθησης στη σχολική αίθουσα της Ιστορίας.

Ε. Το πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί βασίζεται στο ντοκιμαντέρ *Zwischen Heimat und Fremde* (Ανάμεσα σε πατρίδα και ξενιτειά), το οποίο ασχολείται με το ζήτημα της αποστολής Ελληνοπαίδων στη Λαοκρατική Δημοκρατία της Γερμανίας (ΛΔΓ), κατά την τελευταία φάση του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου.

Κομβικά σημεία στη δημιουργία της πρότασης ήταν η συμπερίληψη της Προφορικής Ιστορίας ως διδακτικού υλικού στο μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, η ανάδειξη του ιστορικού ντοκιμαντέρ ως εργαλείου μελέτης του παρελθόντος και η κριτική αξιοποίηση και των δυο, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές που θα συμμετέχουν στο πρότζεκτ της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης θα πρέπει να ενημερωθούν για το ιστορικό ντοκιμαντέρ και τη χρήση του ως εργαλείου ιστορικής μάθησης και να επικεντρωθούν στην κριτική προσέγγιση των ιστορικών πληροφοριών που αποτυπώνονται σε αυτό.

Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές του Λυκείου, επειδή αυτοί -κατά κανόνα- διαθέτουν επαρκή ωριμότητα και κριτική ικανότητα, προκειμένου να επεξεργαστούν αποτελεσματικά νοήματα, έννοιες και δραστηριότητες και να καλύψουν με επάρκεια τις απαιτήσεις της πρότασης. Συγκεκριμένα, η πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' τάξης στο Γενικό Λύκειο, εφόσον ως προς το περιεχόμενο εμπίπτει στην ενότητα 6 του κεφαλαίου Ε' («Ο ανταγωνισμός στο στρατόπεδο των νικητών») και στην ενότητα 3 του κεφαλαίου ΣΤ' («Η εξέλιξη και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου»). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η διδακτική πρόταση μπορεί να απευθυνθεί και σε μικρότερα παιδιά, εφόσον προηγουμένως τροποποιηθεί κατάλληλα.

Οι κύριοι στόχοι της πρότασης αφορούν καταρχήν τη γνωριμία των μαθητών με το είδος του ιστορικού ντοκιμαντέρ και την εξοικείωσή τους με τα εργαλεία που εξυπηρετούν τη δημιουργία του - ερευνητικά/ιστορικά και τεχνικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση της σημασίας της Προφορικής Ιστορίας στο πλαίσιο της καταγραφής της ανθρώπινης εμπειρίας· παράλληλα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που θα αποκομίσουν γύρω από την προφορική πρακτική, προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιοι μικρές εργασίες, κάποιες από αυτές σε μορφή σύντομων ιστορικών ντοκιμαντέρ. Με την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές θα έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τις έννοιες του «χρονικού βάθους» και του «βιωμένου χρόνου», δηλαδή του τρόπου με τον οποίο τα ιστορικά υποκείμενα αφηγούνται και νοηματοδοτούν διαχρονικά το ίδιο το παρελθόν και τη θέση τους σε αυτό.

Ενδεικτικά, μετά τη διδασκαλία, σε γνωστικό επίπεδο (δηλωτική γνώση – κυρίως γνωστικοί στόχοι), τα παιδιά θα είναι σε θέση

- να περιγράφουν τις συνθήκες του παιδικού προσφυγικού ρεύματος από την Ελλάδα προς χώρες του εξωτερικού, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήξη του Ελληνικού Εμφύλιου Πολέμου, και να γνωρίζουν τις αιτίες που το προκάλεσαν,
- να συνειδητοποιούν τις δυσχέρειες που αντιμετώπισαν τα παιδιά/πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της μετακίνησης και της εγκατάστασής τους στο εξωτερικό και να αποτιμούν συνολικά την ενσωμάτωσή τους στην οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα του νέου τόπου διαμονής τους,

- να αξιολογούν γενικότερα μια διαδικασία προσφυγικής αποκατάστασης και ένταξης, εντάσσοντάς την κάθε φορά στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής της,
- να κατανοούν και να ερμηνεύουν στοιχειωδώς -και εντός του ιστορικού πλαισίου τους- όρους και έννοιες όπως «Λαοκρατική Δημοκρατία της Γερμανίας», «πολιτικός πρόσφυγας», «παιδομάζωμα/παιδοφύλαγμα», «παιδοπόλεις», «πατρίδα» κ.λπ.

Στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας (κυρίως συναισθηματικοί στόχοι) συμπεριλαμβάνονται και

- ✓ η εξοικείωση με τις συνθήκες που οδήγησαν στη μαζική αποστολή των Ελληνόπουλων στις χώρες του σοσιαλιστικού ιστού ή τη συγκέντρωση των παιδιών στις παιδοπόλεις, εντός της ελληνικής επικράτειας, οι οποίες βρίσκονταν υπό την εποπτεία της βασίλισσας Φρειδερίκης,
- ✓ ο εντοπισμός και η διαχείριση της «ιστορικής γλώσσας» και των κύριων αφηγημάτων των αντιμαχόμενων πλευρών κατά την περίοδο του ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου,
- ✓ η συνειδητοποίηση συγκεκριμένων διαστάσεων της κατάστασης στην οποία μπορεί να περιέλθουν οι άνθρωποι -και ιδιαίτερα τα παιδιά- κατά τη διάρκεια ενός πολέμου -μάλιστα Εμφυλίου- και μετά από αυτόν,
- ✓ η βιωματική προσέγγιση της έννοιας του πολιτικού πρόσφυγα και της δραματικής αίσθησης των «δύο πατρίδων».

Σε τεχνικό/διδασκαλικό επίπεδο (διαδικαστική γνώση – κυρίως ψυχοκινητικοί στόχοι), μετά τη διδασκαλία θα δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να

- εξοικειωθούν με την ιδέα και την πρακτική της χρήσης του ιστορικού φιλμ ως σημαντικού εργαλείου της ιστορικής έρευνας και διδασκαλίας,
- αποκτήσουν βασικές δεξιότητες στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στην - με κριτήρια, προϋποθέσεις και όρους- αξιοποίησή τους στο μάθημα της Ιστορίας,
- διευρύνουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους, ερχόμενοι σε επαφή με ψηφιακό υλικό, μέσω του ντοκιμαντέρ και μέσω της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της πρότασης,
- αποκτήσουν δεξιότητες φιλικών τεχνικών και μεθόδων.

Κάποιες από τις δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης κρίθηκε απαραίτητο να συνοδεύονται από πρόσθετο πολυτροπικό βοηθητικό υλικό, πρωτογενείς ή/και δευτερογενείς ιστορικές πηγές, προκειμένου να διευκολυνθεί η σκέψη, η κρίση και η λειτουργικότητα των μαθητών. Το υλικό αυτό είναι απολύτως ενδεικτικό και έχει επιλεγεί μέσα από μια τεράστια γκάμα ανάλογου υλικού, το οποίο υπάρχει και προσφέρεται για παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση· είναι προφανές ότι το επικουρικό υλικό θα μπορούσε να έχει πολλές και διαφορετικές παραλλαγές.

Ως προς τη δομή της, οι δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης επιλέχθηκε να διακριθούν, να κατανοηθούν και να αποτυπωθούν σχηματικά σε τρεις θεματικές ενότητες: α) την **ιστορική κατανόηση** και την **καλλιέργεια της κριτικής σκέψης**, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω της επεξεργασίας και ερμηνείας των ιστορικών δεδομένων που παρουσιάζονται πριν και κατά τη διάρκεια των προφορικών συνεντεύξεων που περιλαμβάνονται στο ντοκιμαντέρ· β) την **τοποθέτηση**

των ιστορικών δεδομένων στο κοινωνικοπολιτικό τους συγκείμενο, με την επικουρική χρήση άλλων πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών, οι οποίες θα συμβάλουν στη βέλτιστη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και γ) την **έρευνα και δημιουργία εργασιών** βασισμένων στο πρότυπο της προφορικότητας, αλλά και στην ενθάρρυνση των μαθητών να πειραματιστούν με τις ποικίλες πρακτικές ιδιαιτερότητες της Προφορικής Ιστορίας, προκειμένου να καταγράψουν τις εμπειρίες ζωής κοντινών/συγγενικών τους προσώπων και να εξοικειωθούν με τη χρήση των ψηφιακών μέσων στη μελέτη της Ιστορίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ ΖWISCHEN HEIMAT UND FREMDE (Ανάμεσα σε πατρίδα και ξενιτειά)

A. Ιστορική κατανόηση και κριτική σκέψη

A1. Πώς θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί ότι τα ιστορικά στοιχεία που παρουσιάζονται στο ντοκιμαντέρ είναι «αληθή»; Ποια διαδικασία θα ακολουθούσατε, στην προσπάθειά σας να εντοπίσετε την «ιστορική εγκυρότητα» του συγκεκριμένου ντοκιμαντέρ; Αν θα θέλατε να δημιουργήσετε ένα ντοκιμαντέρ βασισμένο στο ίδιο ζητούμενο, σε ποια σημεία θα δίνετε ιδιαίτερη σημασία, προκειμένου να εξασφαλίσετε την αξιοπιστία και την «αλήθεια» στις καταθέσεις των μαρτύρων;

A2. Χρησιμοποιείστε τη διαδικτυακή εφαρμογή Timeline knightlab (<https://timeline.knightlab.com/>), για να δημιουργήσετε ένα χρονοδιάγραμμα με τα ιστορικά σημεία αναφοράς του θέματος το οποίο πραγματεύεται το ντοκιμαντέρ. Δουλέψτε σε ομάδες των δύο ατόμων. Στη συνέχεια συζητήστε τους λόγους για τους οποίους επιλέξατε να αναδείξετε τα συγκεκριμένα δεδομένα.

A3. Μία από τις συνηθισμένες αμφισβητήσεις της αξιοπιστίας των προφορικών πηγών είναι η πεποίθηση ότι η μνήμη είναι «αδύναμη» και «ψεύδεται», ιδιαίτερα όταν οι αφηγητές είναι άνθρωποι σχετικά προχωρημένης ηλικίας. Στηριχθείτε στο απόσπασμα που ακολουθεί και στο ντοκιμαντέρ και αναπτύξτε τις σκέψεις σας σε ένα σύντομο δοκίμιο. Μπορούμε, στην πραγματικότητα, στο πλαίσιο της επιστημονικής ιστορικής έρευνας, να στηριχθούμε στις προφορικές πηγές για να εξαγάγουμε συμπεράσματα για το παρελθόν; Είναι κατά τη γνώμη σας οι προφορικές μαρτυρίες περισσότερο μεροληπτικές από τις γραπτές πηγές; Ναι ή όχι και για ποιο λόγο;

A3.1. «Η μνήμη έχει ιστορικότητα, διαμορφώνεται σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια. Με απασχολεί η σύνδεσή της με μια νέα αντίληψη του χρόνου που είναι συνυφασμένη με τον “νέο καπιταλισμό”. Είναι ο χρόνος της ανασφάλειας και της ρευστότητας στον οποίο κανείς δεν είναι ασφαλής, είναι ο χρόνος του βιοϊατρικού λόγου, που ορίζει τη μέση ηλικία ως εξασθένιση και παρακμή. Η προκατάληψη για όσους βρίσκονται στη μέση ηλικία συνδέεται με τις νέες αντιλήψεις για το χρόνο. Αυτή η νέα αντίληψη διαμορφώνει ένα καθεστώς διαγενεακής σύγκρουσης στην οποία οι ηλικιακές ομάδες βρίσκονται η μία εναντίον της άλλης: είτε αφορά στον τρόπο με τον οποίο ψηφίζουν οι άνθρωποι, είτε το Brexit, είτε την πανδημία. Η ιστορική αμνησία γίνεται μέρος αυτής της διαδικασίας. Η μέση ηλικία ταυτίζεται με την αρνητικότητα. Το νέο οικονομικό καθεστώς που διαμορφώνεται στηρίζεται πάνω στην “αγορά της προσοχής”, στην οποία το βλέμμα κινείται μέσα σε δευτερόλεπτα από τη μία σελίδα στην άλλη. Αυτός είναι ο “πολιτισμός του χρυσόψαρου”, όπως τον ονομάζει ο Μπρυνό Πατινό. Η νέα οικονομία της προσοχής βασίζεται πάνω στον ανταγωνισμό για την αιχμαλτία του βλέμματος. Μπορεί η προφορική ιστορία να προσφέρει ένα αντίδοτο στην ιστορική αμνησία που συντελείται μέσα από αυτές τις διαδικασίες;».

Πηγή: Χατζαρούλα, Π. (2023), «Η προφορική ιστορία ως επικοινωνιακή πράξη: μνήμη και διαγενεακή μετάδοση», στο Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (επιμ.), Οι προφορικές βιογραφικές αφηγήσεις ως πηγή επιστημονικής γνώσης: διεπιστημονικές προσεγγίσεις, Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας, σ. 73.

A4. «Εθελοντικά μπήκαν (στα «στρατόπεδα της Φρειδερίκης») μόνο τα παιδιά των δεξιών της Κορνοφωλιάς. Τα υπόλοιπα μπήκαν υποχρεωτικά» (Teil 1, 07:15). Μελετήστε τις παρακάτω πηγές και διασταυρώστε τη μαρτυρία του αφηγητή με όσα γράφονται σε αυτές. Ταυτίζονται ή συγκρούονται; Γενικά ποιο τεράστιο πρόβλημα αναδύεται από τις μαρτυρίες συνολικά; Πώς φαίνεται ότι διαμορφώθηκε η κατάσταση ως προς τη διαχείριση των παιδιών του Εμφυλίου; Ποιες συνέπειες μπορεί να είχαν στη διάπλαση των παιδιών και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους οι εξελίξεις αυτές; Μελετώντας τις ενέργειες των δυο πλευρών, εσείς σήμερα αποτιμάτε ως θετικές ή ως αρνητικές, στον μακρό ιστορικό χρόνο, τις επιλογές που μελετήσατε;

A4.1. «Η πρώτη “παιδόπολη” ιδρύθηκε στις 11 Ιουλίου 1947, στο Ωραιόκαστρο Θεσσαλονίκης, και υποδέχθηκε 640 παιδιά, τα οποία είχαν επιλεγεί από αξιωματικούς της ελληνικής κυβέρνησης (Boeschoten-Danforth, σ. 126). Στις δομές αυτές, επρόκειτο να φιλοξενηθούν προσωρινά, εκτός από ορφανά και άπορα παιδιά, ανήλικα μέλη οικογενειών ανταρτών που υπηρετούσαν στον ΔΣΕ και παιδιά πολιτικών κρατουμένων, σε μια προσπάθεια να αρθούν οι πολιτικοί και θρησκευτικοί διαχωρισμοί, μέσω της απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρότι ο “Ερανος” δημιουργήθηκε για να ανακουφίσει τις ανάγκες των παιδιών που διέμεναν σε στρατόπεδα προσφύγων, μετά τους μαζικούς κυβερνητικούς εκτοπισμούς από τη Βόρεια Ελλάδα, στην πορεία μεταβλήθηκε ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας και έλαβε έντονα πολιτικά χαρακτηριστικά, καθώς προβλήθηκε ως προσπάθεια διάσωσης των παιδιών των βορείων επαρχιών από τους κομμουνιστές. Οι μετακινήσεις παιδιών από τον Εθνικό Στρατό εντάθηκαν την άνοιξη του 1948, όταν τέθηκε σε πλήρη λειτουργία το αντίστοιχο πρόγραμμα εκκένωσης από την πλευρά της “Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης”. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά μεταφέρονταν στις παιδοπόλεις με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών τους ή των πλησιέστερων συγγενών, ενώ ελάχιστες ήταν τελικά οι περιπτώσεις παιδιών ανταρτών ή πολιτικών κρατουμένων που φιλοξενήθηκαν στα ιδρύματα. Η εθελοντική συμμετοχή στις παιδοπόλεις ισοδυναμούσε για τις οικογένειες με “παιδοσώσιμο”, εφόσον με τον τρόπο αυτό εξασφαλιζονταν οι βασικές ανάγκες διαβίωσης (τροφή, ένδυση) και η δυνατότητα μόρφωσης και πνευματικής καλλιέργειας των παιδιών. Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η Βασιλική Τεχνική Σχολή της Λέρου, που ιδρύθηκε το 1949 και λειτούργησε ως “πειραματικό αναμορφωτήριο” νεαρών αριστερών, αιχμαλώτων πολέμου, πολιτικών κρατουμένων, αγοριών 14-20 ετών που προέρχονταν από παιδοπόλεις και επαναπατρισμένων προσφυγόπουλων από την Ανατολική Ευρώπη (Βερβενιώτη, σ. 276 και Boeschoten-Danforth, σσ. 136-138)».

Πηγές: Boeschoten v. Riki – Danforth M. L. (2015), Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια και

Βερβενιώτη, Τ. (2003), «Τα παιδιά του Εμφυλίου: παιδομάζωμα ή/και παιδοφύλαγμα», στο Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τ. 8^{ος}, Η εμπόλεμη Ελλάδα, 1940-1949, Αλβανικό Έπος-Κατοχή και Αντίσταση-Εμφύλιος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 271-280.

A4.2. «Είναι χαρακτηριστική η αντίδραση των Μακεδόνων, υποστηρικτών του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδος (ΔΣΕ), οι οποίοι έκρυβαν τα παιδιά τους, για να μην τα παραλάβει ο Εθνικός Στρατός ή ακόμη τα μετέφεραν σε ελεγχόμενες από τους αντάρτες περιοχές, για να μεταφερθούν από εκεί στην Ανατολική Ευρώπη, μέσω του προγράμματος εκκένωσης του ΚΚΕ (Boeschoten-Danforth, σσ. 130-131). Σύμφωνα με πληροφορίες που αναπαράγονται στον παράνομο αντάρτικο Τύπο, στην περιοχή της Αλεξανδρούπολης κυβερνητικοί εκπρόσωποι απείλησαν με άμεση εκκένωση τους κατοίκους κάποιου χωριού, αν δεν παραχωρούσαν τα παιδιά τους στις παιδοπόλεις (Baerentzen)».

Πηγές: Boeschoten v. Riki – Danforth M. L. (2015), Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια και Baerentzen, L. (1987), “The ‘Paidomazoma’ and the Queen’s Camps”, στο Baerentzen, L. – Iatrides O.J. & Smith L.O. (eds.), Studies in the History of the Greek Civil War 1945-1949, Copenhagen: Museum Tusculanum Press, pp. 127-155.

A4.3. «Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι περισσότερες σχολικές μονάδες είχαν καταστραφεί ή είχαν υποστεί σοβαρές υλικές ζημιές, ενώ υπήρχε τεράστια έλλειψη σε υλικό εξοπλισμό (βιβλία, θρανία κ.λπ.) και εκπαιδευτικό προσωπικό. Για τους κατοίκους των βορείων επαρχιών η μεταφορά των παιδιών τους σε μια παιδόπολη σήμαινε αυτομάτως ένα καλύτερο μέλλον. Υπό αυτό το πρίσμα οφείλει να εξετασθεί η εθελοντική συμμετοχή μη ορφανών παιδιών στις παιδοπόλεις (Boeschoten-Danforth, σσ. 124 και 130)».

Πηγή: Boeschoten v. Riki – Danforth M. L. (2015), Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

A4.4. «Για τη διάσωση των διωκόμενων αριστερών και των οικογενειών τους είχαν δημιουργηθεί -μετά τη Συμφωνία της Βάρκιζας, το 1945- κέντρα φιλοξενίας προσφύγων στη Γιουγκοσλαβία, στη Βουλγαρία και στην Αλβανία. Σύμφωνα με την ηγεσία της “Προσωρινής Κυβέρνησης”, το ζήτημα της μετακίνησης των παιδιών από τις περιοχές ελέγχου του ΔΣΕ προέκυψε μετά την εντατικοποίηση των εκκενώσεων και την πρόθεση μεταφοράς 14.000 παιδιών από τον Εθνικό Στρατό στις νότιες περιοχές της χώρας, οι οποίες ελέγχονταν από την Κυβέρνηση. Στην πραγματικότητα, λίγες ημέρες νωρίτερα, στις 3 Μαρτίου 1948, ο ΔΣΕ είχε ανακοινώσει τη μεταφορά 4.789 παιδιών, ηλικίας 3-14 ετών, προς τις όμορες βαλκανικές χώρες, με σκοπό τη διάσωση τους και την απρόσκοπτη συμμετοχή των γονιών τους στις ανάγκες του αγώνα».

Πηγή: Boeschoten v. Riki – Danforth M. L. (2015), Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 72-73.

A4.5. «Οι απομακρύνσεις παιδιών, ανεξάρτητα από την πλευρά που τις είχε δρομολογήσει, συνέβησαν κάτω από ιδιαίτερες περιστάσεις και εμπίπτουν σε “διάφορα σημεία του φάσματος του καταναγκασμού”: από “εθελοντικές” μέχρι “εξαναγκαστικές”. Οπωσδήποτε οι προθέσεις αμφοτέρων υπήρξαν εξίσου

πολιτικές και στρατηγικές, αλλά και βαθιά ανθρωπιστικές. Τα προγράμματα εκκένωσης στόχευαν πρωτίστως στη διάσωση των παιδιών και ακολούθως, στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, της ιδεολογίας και της ταυτότητας των αυριανών πολιτών, οι οποίοι ως φορείς μετασχηματισμού, θα συνέβαλλαν στην ανοικοδόμηση της χώρας, όπως την οραματίζονταν οι αντιμαχόμενες πλευρές. Τα παιδιά ανατρέφονταν σε έντονα πολιτικοποιημένα περιβάλλοντα, σε συνθήκες αυστηρής πειθαρχίας, αλλά είχαν τη δυνατότητα εκπαιδευτικής μόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που στερούνταν, λόγω των συνθηκών, στις ιδιαίτερες πατρίδες τους. Ο αποχωρισμός από τις οικογένειές τους ήταν μια από τις δοκιμασίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν όσα παιδιά συμμετείχαν στα προγράμματα εκκένωσης. Για εκείνα που μεταφέρθηκαν στις παιδοπόλεις η διάρκεια ήταν σύντομη, καθώς τα περισσότερα επέστρεψαν στις εστίες τους μετά τη λήξη του Εμφυλίου».

Πηγή: Boeschoten v. Riki – Danforth M. L. (2015), Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 150.

A5. Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας και στο ίδιο απόσπασμα (Teil 1, 0:06:20-0:07:18) παρατηρείται ότι ο αφηγητής χρησιμοποιεί έντονη «ιστορική γλώσσα». Πώς μπορούν να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της; Ποια πιστεύετε ότι ήταν η ερώτηση στην οποία κλήθηκε να απαντήσει; Πιστεύετε πως υπάρχει κάτι που μπορεί να έχει επηρεάσει την απάντησή του (π.χ. προγενέστερα βιώματα της οικογένειάς του);

B. Τοποθέτηση στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο

B1. Σχεδόν όλοι οι αφηγητές στο ντοκιμαντέρ, αναφέρονται στην ανάγκη τους να διατηρήσουν σε μια διαφορετική χώρα/κουλτούρα τις ιδιαίτερες παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της γενέτειράς τους. Ποιοι παράγοντες μπορεί να ωθούν τον άνθρωπο σε αυτή την ανάγκη; Πόσο εύκολο/δύσκολο μπορεί να είναι να διατηρηθούν οι παραδόσεις των ανθρώπων/μεταναστών, οι οποίοι μάλιστα ξεκινούν να επιδιώκουν κάτι τέτοιο από πολύ μικρή ηλικία και οριακά πριν καν διαμορφώσουν στον εαυτό τους αξίες και παραδόσεις; Θεωρείτε απαραίτητη ή περιττή μια τέτοια επιδίωξη; Περισσότερο διευκολύνει ή δυσκολεύει την προσαρμογή των μεταναστών στη νέα πατρίδα; Για ποιους λόγους;

B2. Οι περισσότεροι μάρτυρες στο ντοκιμαντέρ μιλούν γερμανικά. Ελάχιστοι μιλούν ελληνικά και ακόμη λιγότεροι μέσα στα γερμανικά χρησιμοποιούν κάποιες σκόρπιες ελληνικές λέξεις. Πώς μπορεί να εξηγηθεί αυτό το φαινόμενο αυτό; Να συζητήσετε μεταξύ σας το πώς το αξιολογείτε εσείς, από τη δική σας πλευρά, αν δηλαδή θεωρείτε ότι αυτό είναι μια συνειδητή και σκόπιμη ή όχι απόφαση των μεταναστών, αν συμβαίνει αναπόδραστα ως ανάγκη, αν είναι μέρος της φυσικής ροής των πραγμάτων κ.λπ., αλλά και ποια συναισθήματα και σκέψεις -θετικές ή αρνητικές- σας γεννά προσωπικά εσάς μια τέτοια εικόνα.

B3. Μελετήστε τις εικόνες που προβάλλονται στο ντοκιμαντέρ (Teil 1, 11:46-12:01), με τα παιδιά να φτάνουν με το τρένο από την Ελλάδα στη Λαοκρατική Δημοκρατία της Γερμανίας (ΛΔΓ), και προσπαθήστε να περιγράψετε την κατάσταση που βλέπετε. Με βάση τις εικόνες αυτές, πώς σκέφτεστε ότι μπορεί να ένιωθαν τα παιδιά αυτά; Πώς ερμηνεύεται η κατάσταση στην οποία

βρίσκονται; Προσπαθήστε να μπειτε στη θέση των παιδιών αυτών, στην ίδια ηλικία και στις ίδιες συνθήκες, στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής που εξετάζεται: πώς θα σκεφτόσασταν και ποια θα ήταν τα κυρίαρχα συναισθήματά σας τότε; Ποιοι παράγοντες θα διαμόρφωναν τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας; Ποιοι θα ήταν οι βασικοί φόβοι σας και ποιες οι ελπίδες και οι προσδοκίες σας; Ποιες προτάσεις θα κάνατε σήμερα, ώστε οι άνθρωποι να αποφύγουν να ζήσουν ξανά παρόμοια γεγονότα και να βρεθούν ξανά σε παρόμοια κατάσταση;

B4. «Μας λένε ότι ο προορισμός μας ήταν η Ανατολική Γερμανία. Ο όρος Ανατολική Γερμανία για εμάς ήταν άγνωστος» (Teil 2, 00:56-01:00), λέει ο αφηγητής. Πώς μπορεί να σκέφτονται και να νιώθουν παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών, τα οποία φορτώνονται σε τρένο προς μια άγνωστη γι' αυτά κατεύθυνση/χώρα και χωρίς τους γονείς και τις οικογένειές τους; Τι σκέψεις και τι συναισθήματα μπορεί να κουβαλούσαν; Πώς διαχειρίζεται κάποιος αυτές τις σκέψεις και τα συναισθήματα, ώστε να μπορέσει να επιβιώσει με αυτάρκεια και αξιοπρέπεια;

B5. Σήμερα δεν υπάρχει ΛΔΓ (Ανατολική Γερμανία). Ωστόσο, για τους ανθρώπους αυτούς η ΛΔΓ ήταν για πολλά χρόνια η δεύτερη (ή για κάποιους ίσως η κύρια) πατρίδα τους. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οπότε η Γερμανία ενοποιήθηκε, οι άνθρωποι αυτοί είχαν πλέον δυο «χαμένες» πατρίδες: την Ελλάδα και τη ΛΔΓ. Συμφωνείτε με αυτή την προσέγγιση; Μήπως τελικά περισσότερο ταυτίζεστε με μια διαφορετική οπτική, σύμφωνα με την οποία «όλοι οι άνθρωποι είναι πολίτες του κόσμου, ανεξάρτητα από πατρίδα, γλώσσα, φυλή, θρησκεία κ.λπ.»; Ποιες συνέπειες -θετικές ή αρνητικές- θα μπορούσε να έχει αυτή η προσέγγιση, εφόσον γίνει πράξη στην παγκόσμια κοινότητα; Θεωρείτε ότι η παγκόσμια κοινότητα είναι επαρκώς έτοιμη να προχωρήσει στην εφαρμογή αυτής της οπτικής; Για να τοποθετηθείτε στα ζητήματα αυτά, μπορείτε να αξιοποιήσετε και το υλικό που σας δίνεται παρακάτω.

B5.1.



Πηγή: <https://create.vista.com/el/photos/rasismus>

B5.2. «Ο προπονητής της Εθνικής Γερμανίας Γιούλιαν Νάγκελσμαν χαρακτήρισε “ρατσιστική” την έρευνα που έγινε με ερώτηση εάν οι οπαδοί της «Νατσιονάλμανσαφτ» θα ήθελαν να δουν περισσότερους λευκούς παίκτες στο αντιπροσωπευτικό συγκρότημα της Γερμανίας. Η έρευνα διεξήχθη το Μάιο του

2024, ως μέρος ενός ντοκιμαντέρ του [γερμανικού ραδιοτηλεοπτικού σταθμού] ARD με τίτλο “Ένωση, Δικαιοσύνη και Διαφορετικότητα - Η Εθνική ομάδα μεταξύ Ρατσισμού και Ταυτοποίησης” [...] και έδειξε ότι το 21% των 1.304 ερωτηθέντων απάντησε στο συγκεκριμένο ερώτημα θετικά. Η έρευνα έγινε για τη λήψη μετρήσιμων δεδομένων σχετικά με τις συμπεριφορές γύρω από τη φυλή στην εθνική ομάδα, με τον αθλητικό διευθυντή του ARD να δηλώνει ότι είναι “απογοητευμένος από τα αποτελέσματα” και να προσθέτει πως, σε κάθε περίπτωση, “αποτελούν επίσης έκφραση της κοινωνικής κατάστασης στη Γερμανία σήμερα”».

Πηγή: Αθηναϊκό-Μακεδονικό πρακτορείο ειδήσεων (<https://www.amna.gr/sport/article/824205/Ekrixi-Nagkelsman-gia-dimoskopisi-tou-dimosiou-diktuou-ARD>, ανάκτηση 3.6.2024).

B5.3. «Όλο και περισσότεροι μετανάστες ζητούν άσυλο στη Γερμανία και όχι μόνο. Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR), στο διάστημα Ιουλίου-Οκτωβρίου 2023 ο αριθμός των μεταναστών που έφτασαν στην Ιταλία μέσω Τυνησίας ξεπέρασε τους 56.000. Πολλοί από αυτούς επιχειρούν να συνεχίσουν την πορεία τους προς την κεντρική και βόρεια Ευρώπη. Στη Γερμανία έχουν ήδη ζητήσει άσυλο περίπου 250.000 άνθρωποι, ως τα τέλη Σεπτεμβρίου. Οι περισσότεροι προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν και την Τουρκία. Πρόσφατα ο [Γερμανός] καγκελάριος Όλαφ Σολτς, μιλώντας στο περιοδικό Der Spiegel, προανήγγειλε μαζικές απελάσεις με διαδικασίες fast track, για όσους δεν έχουν δικαίωμα παραμονής στη χώρα. Είναι ένα πολιτικό στοίχημα που μπορεί να κρίνει το μέλλον της “συγκυβέρνησης” στο Βερολίνο. Η πρωτοβουλία Σολτς “ενέχει πολιτικό ρίσκο, ιδιαίτερα για τον ίδιο τον Σολτς”, σχολιάζει το περιοδικό στο τελευταίο τεύχος του».

Πηγή: Deutsche Welle, 10.10.2023 (<https://www.dw.com/el/>) (ανάκτηση 6.6.2024).

B5.4. «Η παράτυπη μετανάστευση σε μεγάλο βαθμό θεωρείται φαινόμενο του τέλους του 20^{ου} και των αρχών του 21^{ου} αιώνα, αν και οι ανησυχίες γύρω από αυτήν φαίνεται να αυξάνονται ταχύτερα από ό,τι το ίδιο το φαινόμενο [...]. Στο γύρισμα της χιλιετίας, η παράτυπη μετανάστευση και οι συνέπειές της, όπως η διακίνηση ανθρώπων ή η άτυπη εργασία, εμφανίζονται ως εγγενή χαρακτηριστικά και προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. [...] Ωστόσο, η ιστορία των μεταναστευτικών ελέγχων, ιδίως στις ΗΠΑ, καταδεικνύει το γεγονός ότι το φαινόμενο συνέβαινε ήδη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Όπως σημειώνει ο Ettinger “η μετανάστευση χωρίς έγγραφα στα τέλη της δεκαετίας του 1910 και κατά τη δεκαετία του 1920, είτε επρόκειτο για Ευρωπαίους, είτε για Ασιάτες ή Μεξικανούς μετανάστες, προέκυψε από τη διασταύρωση της ζήτησης στην αγορά εργασίας, από την επιθυμία για οικογενειακή επανένωση και από την ανέγερση ‘τεχνητών εμποδίων’ μέσω της μεταναστευτικής νομοθεσίας”».

Πηγή: Χατζηπροκοπίου, Π. – Τριανταφυλλίδου, Α. (2013), Η Διακυβέρνηση της Μη Νόμιμης Μετανάστευσης: Κράτη, Μετανάστες και Μεσάζοντες στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης, ΕΛΙΑΜΕΠ, σ. 15.

B5.5. «ΑΡΘΡΟ 2: Από την πολιτισμική ποικιλότητα στον πολιτισμικό πλουραλισμό

Στις αυξανόμενα διαφορετικές κοινωνίες μας, είναι θεμελιώδους σημασίας να διασφαλιστούν η αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και ομάδων με πολλαπλές, διαφορετικές και εναλλασσόμενες πολιτισμικές ταυτότητες, καθώς επίσης και η προθυμία τους να συμβιώσουν μεταξύ τους. Πολιτικές για τον συνυπολογισμό και την συμμετοχή όλων των πολιτών αποτελούν εγγύηση για κοινωνική συνοχή, υγιή κοινωνία των πολιτών και ειρήνη. Υπό αυτή την έννοια, ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί έκφραση των πιο πάνω πολιτικών, όσον αφορά την πραγματικότητα της πολιτισμικής ποικιλότητας. Αναπόσπαστος από το πλαίσιο της δημοκρατίας, ο πολιτισμικός πλουραλισμός συμβάλλει στην ανταλλαγή πολιτισμικών πρακτικών και στην άνθηση των δημιουργικών δυνατοτήτων που υποβαστάζουν τη δημόσια ζωή».

Πηγή: Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική ποικιλότητα, Παρίσι, Νοέμβριος 2001.

B6. Στις μαρτυρίες (Teil 2, 09:17-15:18) κάποιιοι αφηγητές περιγράφουν τη νέα πατρίδα ως τόπο που τελικά θα έμεναν εκεί για πάντα, ενώ κάποιιοι άλλοι διηγούνται ότι για πολλά χρόνια έψαχναν την ευκαιρία να φύγουν από τη ΛΔΓ και να επιστρέψουν στην Ελλάδα. Μελετώντας προσεκτικά τις απόψεις αυτές και με τη βοήθεια των επιπλέον πηγών που σας δίνονται παρακάτω, σκεφτείτε και απαντήστε: με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι τελικά διαμορφώνεται στον άνθρωπο δυνητικά και διαχρονικά η έννοια της πατρίδας; Ποια είναι τα κριτήρια των ανθρώπων για την έννοια της πατρίδας; Είναι σταθερά ή μπορεί να αλλάζουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, από λαό σε λαό, από εποχή σε εποχή, από τόπο σε τόπο κ.λπ.;

B6.1. «Η πατρίδα (αρχ. πατρίς) είναι ο τόπος όπου έχει διαμορφωθεί μια πολιτιστική, εθνική ή φυλετική ταυτότητα. Ο ορισμός μπορεί επίσης να σημαίνει απλώς τη χώρα γέννησης κάποιου».

Πηγή: Merriam-Webster.com (λεξικό), ο ορισμός της πατρίδας (homeland).

B6.2. «Πατρίδα είναι η χώρα των “πατέρων” ή των “προγόνων” κάποιου. Η λέξη μπορεί επίσης να σημαίνει τη χώρα της εθνικότητας, τη χώρα στην οποία κάποιος μεγάλωσε, τη χώρα στην οποία οι πρόγονοί του ζούσαν επί γενεές ή τη χώρα που κάποιος θεωρεί πατρίδα του, ανάλογα με το πώς τη χρησιμοποιεί».

Πηγή: Merriam-Webster.com (λεξικό), ο ορισμός της πατρίδας (fatherland).

B6.3. «Πατρίδα, η [patrída] O26 :

1. η γη των προγόνων, των πατέρων, ο τόπος στον οποίο γεννήθηκε ή από τον οποίο κατάγεται κάποιος: ~ του είναι η Ελλάδα / η Γερμανία / η Αίγυπτος / η Μικρά Ασία. Μητέρα ~. Άφησε την ~ του και μετανάστευσε στην Αμερική. Γύρισε πλούσιος στην ~ του. Η ιδιαίτερη ~, η περιοχή, η πόλη ή το χωριό όπου γεννήθηκε κάποιος. || (ευχή) καλή ~, καλή επάνοδο στην πατρίδα. ||

2α. (στενότερα) η περιοχή, η πόλη ή το χωριό όπου γεννήθηκε κάποιος· η ιδιαίτερη πατρίδα: ~ του είναι η Δράμα / η Πάτρα / τα Αμπελάκια / η Κρήτη. β.

(ευρύτερα) ο τόπος γέννησης ή καταγωγής, μαζί με τα άτομα που τον κατοικούν και με τις παραδόσεις και τις αξίες που τα συνδέουν: αγωνίστηκε / πέθανε για την ~ του. Υπερασπίστηκε / πρόδωσε την ~ του. Ξένος στην ίδια του την ~. Υπηρετώ την ~. (έκφρ.) ~ / πατρίς, θρησκεία, οικογένεια. γ. το κράτος, η κρατική οντότητα στην οποία ανήκει κάποιος: οι Ισραηλινοί/οι Παλαιστίνιοι αγωνίστηκαν για να αποκτήσουν ~. δ. το έθνος: η ~ τιμάει τους ήρωές της. ε. ο τόπος, η χώρα όπου είναι εγκατεστημένος κάποιος, ο τόπος διαμονής: η Γερμανία έγινε η δεύτερη / η καινούρια ~ του. Θετή ~.

3. (οικ.) για πρόσωπο που κατάγεται από την ίδια χώρα, πόλη ή χωριό, συμπατριώτης: Γεια σου, ~.

4. ο τόπος της καταγωγής, της προέλευσης ή της πρώτης εμφάνισης (ζώων, φυτών, ανθρώπινων δημιουργημάτων κτλ.): ~ του φοίνικα / του ελέφαντα είναι η Αφρική. ~ της τυπογραφίας είναι η Γερμανία».

Πηγή: Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (<https://www.greek-language.gr/>).

B6.4. «Κύριε Πρωθυπουργέ,

Οι Έλληνες γονείς, που ζούμε 15 τώρα χρόνια στη Λαοκρατική Γερμανία, αποφασίσαμε να αποταθούμε με το γράμμα μας αυτό προσωπικά σε Σας, με την ελπίδα ότι θα εισακουστεί η παράκλησή μας.

Κύριε Πρόεδρε,

Στα 15 χρόνια της αναγκαστικής μας προσφυγιάς, πολλοί από μας γίνανε γονείς. Τα παιδιά μας μεγαλώνουν, κάτω απ' την απεριόριστη στοργή και φροντίδα του Λαϊκοδημοκρατικού κράτους.

Παρά το ότι η ζωή τους εδώ-όπως και η δικιά μας-είναι από κάθε πλευρά άνετα, εν τούτοις τα μικρά τους ματάκια είναι στραμένα στη μακρυνή μας πατρίδα.

Την πατρίδα αυτή, την οποία κανένα απ' αυτά δυστυχώς δεν γνώρισε. Την Ελλάδα, την ξέρουν απ' όσα οι Έλληνες δάσκαλοι και εμείς μιλούμε γι' αυτήν.

Θέλουν να δουν από κοντά, την απέραντη θάλασσά μας με τα καταγάλανα νερά της. Θέλουν να δουν και να γνωρίσουν από κοντά, το γαλανόλευκο ουρανό μας, τις πανύψηλες βουνοκορφές και βουνοπλαγιές. Θέλουν να δουν και να γνωρίσουν τους κάμπους, τις πολιτείες, τα μικρά κάτασπρα χωριουδάκια, τα ποτάμια, τις λίμνες κι όλες τις άλλες ομορφιές, με τις οποίες η φύση στόλισε την Ελλάδα μας.

Θέλουν να ριχτούν στην αγκαλιά του παππού και της γιαγιάς, οι οποίοι χρόνια πολλά τώρα έχουν στραμένα τα μάτια στη μακρυνή ξενιτιά, περιμένοντας ώρα με την ώρα να σφιχταγκαλιάσουν και να φιλήσουν τα παιδιά τους, τα εγγόνια τους.

Γιατί, κ. Πρόεδρε, να μην επιτραπεί στις αγνές αυτές ψυχές να γνωρίσουν την πατρίδα τους;

Θάταν ακατανόητο, αν η αίτησή μας αυτή, όπως όλα τα ελληνόπουλα, ηλικίας 6-14 χρονών, που ζουν στην πόλη Κάρλ-Μάρξ της Λαοκρατικής Δημοκρατικής Γερμανίας, επισκεφθούν το καλοκαίρι του 1964 την Ελλάδα, απορριφθεί απ' την Κυβέρνησή σας.

Σας στέλνουμε ονομαστική κατάσταση των παιδιών μας.

Κάρλ-Μάρξ-Στάτ, 30.5.1964

Οι Έλληνες γονείς της πόλης Κάρλ-Μάρξ».

Πηγή: Ψηφιακό αποθετήριο ΑΣΚΙ, «Επιστολή προς τον Γεώργιο Παπανδρέου», 1964, <https://askiarchives.eu/rec.aspx?id=35456>

B6.5. «Πηγαίνω λοιπόν πίσω στη δική μου νιότη. Μέσα της δεκαετίας του 1960. Γύριζα κι εγώ, ο γαλλοθρεμμένος, σε μια Ελλάδα που η νοσταλγία με έκανε να εξιδανικεύω. Κι ενώ έβλεπα πόση κακομοιριά έδερνε τη χώρα μας, την τόσο βαριά λαβωμένη από την Κατοχή και τον Εμφύλιο, και πόσο κατώτερες από τις δυνατότητες και τις προσδοκίες της ήταν οι ηγεσίες της, έτρεφα το όνειρο να συμβάλω με τις όποιες μου δυνάμεις στον εκδημοκρατισμό και στον εκσυγχρονισμό της. Φαντάσου, αναζητούσαμε ήδη τον «εκσυγχρονισμό» - η ιδέα πλανιόταν στον αέρα, κι ας την ονομάζαμε τότε συχνότερα «ανάπτυξη»: ανάπτυξη οικονομική και κοινωνική, αχώριστη στα μάτια της γενιάς μου από την πολιτική δημοκρατία και την ελευθερία, που τόσο πικρά μας έλειπαν· μίαν ανάπτυξη που θα στηριζόταν όχι στον τουρισμό, στη μετανάστευση και στα εισαγόμενα καταναλωτικά αγαθά, αλλά πρώτα απ' όλα στο δικό μας παραγωγικό και πνευματικό δυναμικό. Πόσο ειδυλλιακά ακούγονται τούτα σήμερα! Τέτοια, πάντως, θα ήθελα να πιστεύω εγώ, που έπεφτα στην ελληνική πραγματικότητα από τα σύννεφα. [...] Αυτή η νεανική φωνή μου έδινε αισιοδοξία και πίστη στο αύριο του τόπου, το οποίο ποθούσα κι εγώ να υπηρετήσω: όχι με τον πολιτικό αγώνα, αλλά ως δημόσιος λειτουργός που θα έβαζε το πετραδάκι του στο αυριανό μας σπίτι. Όμως εδώ παραμόνευε το παράδοξο. Την ίδια στιγμή μια δεύτερη φωνή, δυσοίωνη και τραγική, αντιπάλευε μέσα μου την πρώτη και μου 'λεγε πως, όσο κι αν είχα αφήσει πίσω μου την ξενιτιά, θα ήμουν και πάλι ξένος στον ίδιο μου τον τόπο».

Πηγή: Κιουρτσάκης, Γ. (2015), Γυρεύοντας την εξορία στην πατρίδα σου, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 32-33.

B6.6. «Μια γλώσσα, μια πατρίδα

Μια χούφτα είν' ο άνθρωπος από στυφό προζύμι
Γεννιέται σαν αρχάγγελος πεθαίνει σαν αγρίμι
Του μένει μόνο στη ζωή, μια γλώσσα, μια πατρίδα
Η πρώτη του παρηγοριά και η στερνή του ελπίδα
Όλο το βιός κι η προίκα του ένας καημός στα στήθια
Κι ο τόπος που τον γέννησε η δυνατή του αλήθεια
Για δέστε κείνο το παιδί με τα γερά τα χέρια
Πως οδηγεί τ' αδέρφια του ν' ανέβουν ως τ' αστέρια
Κι απ' τα βουνά της Ρούμελης και τα νησιά του νότου
Ένας πανάρχαιος παππούς κοιτάει τον εγγονό του».

Στίχοι: Νίκος Γκάτσος

Σύνθεση: Σταύρος Ξαρχάκος, από τη Συλλογή «Τα κατά Μάρκον»

Το τραγούδι (ηχητικό) από τον Γ. Νταλάρα, στο:

https://www.youtube.com/watch?v=P_PQcPNXVh8.

B6.7. «Το φανταστικό, το θυμικό, οι σκέψεις και τα όνειρα των ανθρώπων δανείζονται τα χρώματα, τις μυρωδιές, τις εικόνες, τους ήχους της γενέθλιας γης του καθενός. Κατά το πρώτο στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, το οποίο ξεκινά με τη γέννηση του βρέφους και ολοκληρώνεται περίπου με τη συμπλήρωση του δεύτερου ηλικιακού έτους, το μικρό παιδί γεύεται και δοκιμάζει τον κόσμο που το περιβάλλει με τις αισθήσεις του.

Στις παλιές αγροτικές κοινωνίες, αλλά και στις σύγχρονες, όταν, έστω και περιστασιακά, το νεαρό άτομο ξεφεύγει από την αστική συνθήκη ζωής, νιώθει τις αχτίδες του ήλιου να του χαϊδεύουν το πρόσωπο, ακούει τις μουσικές από τις χαρές και τις λύπες των ανθρώπων, οσφραίνεται τις μυρωδιές του τόπου του, το νοτισμένο χώμα, τα ανθισμένα αγριολούλουδα, τα χιόνια, τις ομίχλες, τα λαμπερά φεγγάρια, τα ποτάμια, τις λίμνες, τις θάλασσες.

Αφουγκράζεται τους ήχους των σπιτιών, νιώθει την ιδιαίτερη μυρωδιά της κουζίνας, εξερευνά τη χλωρίδα και την πανίδα και αποκαλύπτει το θησαυροφυλάκιο που αποτελεί ο τόπος που γεννήθηκε και γεμίζει την ψυχή και το νου του με τις συνήθειες (καλές ή κακές) μιας κοινότητας, με τα πλούτη μιας γης, ενός κλίματος, ενός φυσικού περιβάλλοντος και παράλληλα ενός ιστορικού εδάφους, στο οποίο έζησαν οι πρόγονοί του».

Πηγή: Σαρηγιαννίδη, Ε. (2020), Ψυχοκοινωνιολογικά Θραύσματα της Σύγχρονης Πραγματικότητας, Αθήνα: Ινφογνώμων.

B6.8. «Κάθε κομματάκι αυτής της γης είναι ιερό στο πνεύμα του λαού μου. Κάθε βουνοπλαγιά, κάθε κοιλάδα, κάθε πεδιάδα, κάθε άλσος είναι αγιασμένο από ένα γεγονός, καλό ή κακό, που έχει συντελεστεί πριν από πολλά χρόνια. Ακόμα και τα βράχια, που μοιάζουν άφωνα και νεκρά, ιδρώνουν κατά μήκος της σιωπηλής όχθης και ριγούν στην ανάμνηση σημαντικών συμβάντων δεμένων με τη ζωή των δικών μου. Η γη δέχεται πιο ερωτικά τα δικά μας από τα δικά σας βήματα, γιατί είναι πλούσια από την σκόνη των προγόνων μας [...]. Ας είναι δίκαιος, λοιπόν, ο λευκός άνθρωπος και ας μεταχειριστεί το λαό μου με προσοχή, γιατί οι νεκροί δεν έχουν απογυμνωθεί από την εξουσία τους. Οι νεκροί είπα; Δεν υπάρχει θάνατος. Μόνο αλλάζει ο κόσμος».

Πηγή: Αρχηγός Σιάτλ (2009), Η νύχτα των Ινδιάνων· ένας λόγος του 1855, Αθήνα: Άγρα.

B7. Κάποιοι μάρτυρες περιγράφουν ως «όνειρο» την πρώτη επιστροφή στην Ελλάδα (Teil 3, 00:55-03:12) και από τη «γλώσσα του σώματος» (ενθουσιασμός, συγκίνηση κ.λπ.) φαίνεται ότι εννοούν αυτό που λένε. Για ποιους λόγους εμφανίζεται, κατά τη γνώμη σας, αυτή η καταγραφή; Θεωρείτε ότι αφορά μόνο το ζήτημα της νοσταλγίας; Ποιες άλλες παράμετροι θα μπορούσαν να συνθέτουν το θέμα; Επιπλέον, πώς μπορεί να εξηγηθεί το φαινόμενο ότι δεν είναι για όλους τους αφηγητές «όνειρο» η πρώτη επιστροφή στην Ελλάδα, αλλά μόνο για κάποιους; Μελετώντας το ντοκιμαντέρ, θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει αντίφαση αυτή τη διαπίστωση; Ναι ή όχι και γιατί;

B8. Όλοι ανεξαιρέτως οι μάρτυρες της δεύτερης γενιάς μιλούν γερμανικά. Παρόμοιο φαινόμενο συναντάμε σε δεύτερης και (ακόμη περισσότερο) τρίτης γενιάς μετανάστες, όχι μόνο πολιτικούς, αλλά και οικονομικούς κ.λπ., και σε άλλες χώρες του κόσμου. Πώς προσεγγίζετε/αποτιμάτε εσείς προσωπικά το φαινόμενο αυτό; Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και τη μεταβίβασή της στις επόμενες γενιές; Ποιες ερμηνείες μπορεί να επιδέχεται το φαινόμενο; Θεωρείτε ότι η προσπάθεια για διατήρηση της μητρικής γλώσσας από τους μετανάστες συνδέεται με την εθνική συνέχεια, την εθνική ταυτότητα και συνείδηση ή ότι είναι περισσότερο τυπικό θέμα ή πρακτικό ζήτημα (γνώση μιας επιπλέον γλώσσας); Ποια είναι η προσωπική στάση σας απέναντι στο ζήτημα της μετάδοσης της μητρικής γλώσσας στις επόμενες γενιές; Γενικότερα πώς μπορεί να αξιολογηθεί το ζήτημα της διατήρησης της γλώσσας σε επόμενες γενιές, όταν αναφερόμαστε σε μετανάστες κάθε είδους; Αξιοποιήστε για την τοποθέτησή σας και τα παρακάτω βοηθήματα.

B8.1. «Η γλώσσα συχνά θεωρείται πως είναι το πλέον ξεκάθαρο σύμβολο εθνικής ταυτότητας. Μια γλώσσα ενσωματώνει ξεχωριστές στάσεις, αξίες και τρόπους έκφρασης, που δημιουργούν μια αίσθηση οικειότητας και ένα αίσθημα “του ανήκειν”. Ο γερμανικός εθνικισμός, παραδείγματος χάριν, παραδοσιακά στηρίχτηκε στην αίσθηση πολιτισμικής ενότητας, που αντανακλάται στην καθαρότητα και την επιβίωση της γερμανικής γλώσσας. Τα έθνη είναι επίσης πολύ ευαίσθητα σε οποιαδήποτε προσπάθεια διάλυσης ή απειλής της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, η γλώσσα είναι εκείνο που κατά βάση διαιρεί τους γαλλόφωνους κατοίκους του Κεμπέκ από τον υπόλοιπο αγγλόφωνο Καναδά, ενώ και ο ουαλικός εθνικισμός στηρίζεται κυρίως στην έντονη προσπάθεια διατήρησης ή αναβίωσης της ουαλικής γλώσσας. Παράλληλα, υπάρχουν λαοί που μοιράζονται την ίδια γλώσσα, χωρίς όμως να έχουν κάποια αίσθηση κοινής εθνικής ταυτότητας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των Αμερικάνων, των Αυστραλών και των Νεοζηλανδών, που μπορεί να έχουν τα αγγλικά για μητρική γλώσσα, σε καμιά όμως περίπτωση δεν θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη του “αγγλικού έθνους”. Άλλα έθνη απολαμβάνουν ένα συγκεκριμένο μέτρο εθνικής ενότητας, χωρίς όμως να έχουν κάποια εθνική γλώσσα, όπως στην περίπτωση της Ελβετίας, όπου λόγω της απουσίας ελβετικής γλώσσας, ομιλούνται τρεις γλώσσες: τα γαλλικά, τα γερμανικά και τα ιταλικά».

Πηγή: Heywood, A. (2007), Πολιτικές Ιδεολογίες, επιμ. Ν. Μαραντζίδης, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 293-294.

B8.2. «Η εξομίωση του κράτους με τη γλώσσα ίσως να είναι λανθασμένη. Το χειρότερο όμως είναι εξίσωση της γλώσσας με έναν συγκεκριμένο πολιτισμό ή τους κοινούς προγόνους. Ο γλωσσολόγος Ντέιβιντ Κρίσταλ έχει μια πιο εξισοροπημένη άποψη: η γλώσσα είναι μια προϋπόθεση, αλλά όχι η ετικέτα της πολιτιστικής ταυτότητας, αφού ο πολιτισμός μπορεί να συνεχιστεί και μετά την υιοθέτηση μιας άλλης γλώσσας. Αλλά στη συνέχεια εγκλωβίζεται στο “οικογλωσσικό” πρότυπο, θέτοντας το υποθετικό ερώτημα του τι θα είχε συμβεί αν τα νορμανδικά είχαν αντικαταστήσει τα παλαιά αγγλικά μετά το 1066: δεν θα υπήρχε ο Τσόσερ, ο Σαίξπηρ, ο Γουάντσγουορθ ή ο Ντίκενς. Λες και ένας Σαίξπηρ δεν μπορεί να υπάρξει σε άλλη εκτός της αγγλικής γλώσσας!».

Πηγή: εφημ. Καθημερινή, «Γλώσσα, εθνικισμός και κουλτούρα», 17.06.2001, στο <https://www.kathimerini.gr/world/94133/glossa-ethnikismos-kai-koyltoyra/> (ανάκτηση 6.6.2024).

B8.3. «Στην ελληνική περίπτωση είναι θεμιτό να κάνουμε λόγο για γλωσσική συνείδηση που προηγείται της εθνικής, χωρίς η δεύτερη να προκύπτει αυτονόητα από την πρώτη. Π.χ. οι Φαναριώτες και έργο τους στη Βλαχία ... [άλλωστε] δεν υπάρχει έτοιμη και από τα πριν συνταγή για τη σχέση γλωσσικής και εθνικής συνείδησης».

Πηγή: Σκοπετέα, Ε. (2002), «Γλωσσική συνείδηση στα Βαλκάνια, 18ος-20ός αιώνας», στο Χριστίδης κ. ά. (επιμ.), Γλώσσα, κοινωνία, ιστορία: Η Ευρώπη του Νότου, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 27-32.

B8.4. «Για τους εθνικιστές η σημασία της συνέχειας της γλώσσας από γενιά σε γενιά τονίζει την ανάγκη της διατήρησης της γλωσσικής αυτής συνέχειας. Παρόλο που η γλώσσα δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της εθνοτικό χαρακτηριστικό, βοήθησε ως σύστημα συμβόλων στην ανάπτυξη μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Αν δεχθούμε ότι η εθνοτικότητα δεν καλύπτει κάποιες λειτουργικές ανάγκες, αλλά αποτελεί βασικά μια χειραγωγημένη και συνεπώς μη αυθεντική και κατασκευασμένη οντότητα, προωθούμενη από κάποια ελίτ που επιζητά λαϊκή υποστήριξη για καθαρά πολιτικούς και οικονομικούς λόγους, τότε πρέπει να συμπεράνουμε πως και η γλώσσα παίζει τον ίδιο ακριβώς ρόλο».

Πηγή: Μιχαήλ, Δ. (2003), Έθνος, εθνικισμός και εθνική συνείδηση, Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης, σ. 59.

B9. Μετά την προσεκτική παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ, προσπαθήστε να αποδώσετε τη σημασία των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Να σημειώσετε όποιες και όσες διαφορές και ομοιότητες μπορείτε να εντοπίσετε ανάμεσα στους δύο όρους. Στη συνέχεια, να κάνετε στην τάξη μια ανοιχτή συζήτηση μεταξύ σας, στην οποία θα μοιραστείτε τις προσωπικές πλέον οπτικές και αποτυπώσεις των δύο όρων, με βάση α) όσα είδατε στο ντοκιμαντέρ, β) όσα έχετε μελετήσει για το θέμα και γ) όσα βιώνετε καθημερινά, στο παρόν, στο τοπικό κοινωνικό περιβάλλον σας. Για να ανταποκριθείτε στη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορείτε να αξιοποιήσετε και το υλικό που σας δίνεται παρακάτω.

B9.1. «Πρόσφυγας»

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για το Καθεστώς των Προσφύγων, γνωστή και ως Σύμβαση της Γενεύης, του 1951, ως “πρόσφυγας” ορίζεται “κάθε άτομο που (...) λόγω βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής του σε κάποια κοινωνική ομάδα ή λόγω των πολιτικών του πεποιθήσεων βρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του εν λόγω φόβου, δεν επιθυμεί να θέσει τον εαυτό του υπό την προστασία της εν λόγω χώρας (...)”.

Σύμφωνα με την ΥΑΗΕΠ (Υπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες), οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα ανθρώπων, γιατί έφυγαν από την πατρίδα τους λόγω ύπαρξης σοβαρής απειλής κατά της ζωής και της ελευθερίας τους. Η ΥΑΗΕΠ προειδοποιεί ότι δεν πρέπει να γίνεται σύγχυση ανάμεσα στους πρόσφυγες και σε άλλες ομάδες μεταναστών που μετακινούνται από μία χώρα σε άλλη για οικονομικούς ή κοινωνικούς λόγους, ενώ οι πρόσφυγες αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τον τόπο τους για να σώσουν τη ζωή τους ή για να διατηρήσουν την ελευθερία τους».

Πηγή: UNHCR's contribution to the Global Forum on Migration and Development.

B9.2. «Μετανάστης

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) ορίζει ως “μετανάστη” κάθε άτομο που διασχίζει ή έχει διασχίσει διεθνή σύνορα ή μετακινείται στο εσωτερικό ενός κράτους, εγκαταλείποντας τον τόπο κατοικίας του, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς στο οποίο υπάγεται, από το εάν η μετακίνησή του είναι εκούσια ή ακούσια, από τα αίτια της μετακίνησής του ή από τη χρονική διάρκεια της παραμονής του.

Οι μετανάστες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων μπορεί να είναι η απόλυτη φτώχεια και το πολύ χαμηλό επίπεδο συνθηκών διαβίωσης. Ενώ η υποδοχή των αιτούντων άσυλο ορίζεται από διεθνείς συνθήκες, η υποδοχή άλλων κατηγοριών μεταναστών ορίζεται από το κάθε κράτος.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, ειδικότερα σε σχέση με το υποστηρικτικό έργο του στον τομέα της γλωσσικής ένταξης των ενήλικων μεταναστών (πρόγραμμα LIAM), χρησιμοποιεί τον όρο “μετανάστης” όταν αναφέρεται σε όλα τα άτομα που μετανάστευσαν, συμπεριλαμβάνοντας και εκείνους που ζητούν άσυλο ή που τους έχει αναγνωρισθεί το καθεστώς του μετανάστη ή έχουν τύχει παρόμοιας μορφής προστασίας, καθώς και τους λεγόμενους “οικονομικούς μετανάστες”».

Πηγή: The IOM's Glossary on Migration (Το Γλωσσάρι της Μετανάστευσης του ΔΟΜ).

Γ. Έρευνα και δημιουργία εργασιών

Γ1. Κατά πόσο τα ντοκιμαντέρ θεωρείτε ότι συμβάλουν στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και με ποιον τρόπο; Εάν θέλατε να δημιουργήσετε ένα αντίστοιχο ντοκιμαντέρ, πώς θα επιλέγατε να το δομήσετε; Τι θα αλλάζατε και τι θα διατηρούσατε; Συζητήστε τις σκέψεις σας, αφού μελετήσετε και το παρακάτω παράθεμα.

Γ1.1. «Εξίσου σημαντικός στη διαμόρφωση της εικόνας μιας κοινωνίας για την ιστορία της είναι και ο ρόλος της πολιτισμικής μνήμης, “η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένα στοιχεία του παρελθόντος τα οποία ενθυμούμαστε μέσω ιδιαίτερων πολιτισμικών σχημάτων και θεσμικών επικοινωνιακών στοιχείων, όπως κινηματογραφικές ταινίες, τελετουργίες, φωτογραφίες, μνημεία κ.λπ.”. Σ’ αυτό το πλαίσιο, γίνεται σαφής η επίδραση του κινηματογράφου και, ειδικότερα, των “ντοκιμαντέρ μνήμης” στην εξελικτική διαδικασία διαμόρφωσης τόσο της

συλλογικής, όσο και της πολιτισμικής μνήμης, διαδικασία κατά την οποία δεν ενδιαφέρει τόσο η πραγματική ιστορία, αλλά το πώς αυτή γίνεται αντικείμενο αναπαράστασης και ενθύμησης μέσα από μια ταινία. Τα “ντοκιμαντέρ μνήμης” διαπραγματεύονται και προβάλλουν το ρόλο της μνήμης ως πολιτισμικού φαινομένου που προσδίδει νόημα στο παρελθόν, καθώς “η πολιτισμική μνημόνευση είναι μια διαδικασία που συμβαίνει στο παρόν μέσα από τις διαρκείς αναδιαπραγματεύσεις του παρελθόντος”. Έτσι, τα “ντοκιμαντέρ μνήμης” καταγράφουν, ενώ ταυτόχρονα συνδιαμορφώνουν τον τρόπο που τα μέλη μιας κοινότητας [...] ανακαλούν το κοινό τραυματικό παρελθόν τους στις κινηματογραφικές αφηγήσεις τους, καθώς και πώς αυτό το παρελθόν ερμηνεύεται από τις νεότερες γενιές και από τους θεατές των ταινιών, αποκτώντας συμβολισμούς στο σήμερα. Τα “ντοκιμαντέρ μνήμης” γίνονται το όχημα που αναλαμβάνει, μέσω της μνήμης, τη μετάβαση από την ιστορία στο μύθο που αυτή δημιουργεί. Επηρεάζοντας τον τρόπο που η σύγχρονη ελληνική κοινωνία ανασυγκροτεί το παρελθόν με τους όρους και τις ανάγκες του παρόντος, το “ντοκιμαντέρ μνήμης” συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ανακατασκευής της συλλογικής μνήμης, διότι φροντίζει να διατηρήσει “ό,τι η κοινωνία σε κάθε εποχή μπορεί να ανακατασκευάσει στο εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς της”».

Πηγή: Μυλωνάκη, Α. (2019), «Μνήμη, λήθη και προφορικές μαρτυρίες στο σύγχρονο ελληνικό “ντοκιμαντέρ μνήμης”», στο Σιαδήμας, Α. «Ματαρόα: Το ταξίδι συνεχίζεται», Θεάτρου Πόλις, Διεπιστημονικό περιοδικό για το θέατρο και τις τέχνες, σσ. 141-142.

Γ2. Παρατηρώντας προσεκτικά τη «γλώσσα του σώματος» (ύφος του προσώπου, γκριμάτσες, χειρονομίες, αυξομειώσεις της έντασης της φωνής κ.λπ.) των αφηγητών -ηλικιωμένων σήμερα, αλλά παιδιών τότε- προς ποια κατεύθυνση αισθάνεστε ότι κινούνται τα συναισθήματά σας; Τι μπορεί να αποκαλύπτουν οι αντιδράσεις, η μορφή του προσώπου, η έκφραση κ.λπ. των αφηγητών; Έχοντας εσείς το ρόλο μικρού (εκκολαπτόμενου και ερασιτέχνη προς το παρόν) «ιστορικού», πόσο μεγάλη ή μικρή σημασία/βαρύτητα θεωρείτε ότι έχει για τη σπουδή της Ιστορίας η μελέτη των αντιδράσεων εκείνων που αφηγούνται προσωπικές μαρτυρίες στην προσπάθεια για διαμόρφωση μιας άποψης/οπτικής για συγκεκριμένα γεγονότα/φαινόμενα;

Γ3. Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, παρατηρήστε τη σκηνή (Teil 2, 03:58-04:10), στην οποία τα μικρά Γερμανόπουλα ανεβαίνουν στο τρένο για να υποδεχτούν τους «καλεσμένους» τους. Η σκηνή καταγράφει την πρώτη συνάντησή τους με τα Ελληνόπουλα, που μόλις φτάνουν από την Ελλάδα στη ΛΔΓ, μετά από πολύωρο και εξοντωτικό ταξίδι. Με ζητούμενο την επαφή και την εξοικείωση με την οπτική του «Άλλου», χωριστείτε σε δυο ομάδες: η μία ομάδα θα αποτελείται από τους «ταξιδιώτες» Έλληνες και η άλλη από τους «οικοδεσπότες» Ανατολικογερμανούς. Αξιοποιώντας και τη φαντασία σας, κατασκευάστε έναν εκτενή/λεπτομερή διάλογο μεταξύ των δύο «Άλλων», ο καθένας από τη θέση εκείνου που εκπροσωπεί, και στη συνέχεια καταγράψτε αυτή τη συζήτηση σε ένα κείμενο, που θα δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου και θα αποτελέσει πρωτότυπο υλικό για το μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις τάξεις. Για να είναι πιο αξιόπιστη και εμπειριστατωμένη η συζήτησή σας, μπορείτε να αντλήσετε στοιχεία και από τις μαρτυρίες που ακολουθούν στο ντοκιμαντέρ (Teil 2, 04:11-07:20), αλλά και από το βοηθητικό υλικό που παρατίθεται παρακάτω.

Γ3.1. «Η ιδέα του ξένου ως πλάσματος δαιμονικού, ως αληθινής ενσάρκωσης των δυνάμεων του κακού, είναι διαχρονική. Τις ίδιες εικόνες χρησιμοποιούμε μέχρι και σήμερα, όταν περιγράφουμε τους κινδύνους που απειλούν τον πολιτισμό μας: μιλάμε για “χάος”, για “αταξία” και “σκοτάδι” όπου θα βυθιστεί “ο κόσμος μας”».

Πηγή: Eliade, M. (1994), *Εικόνες και Σύμβολα*, Αθήνα: Αρσενίδης.

Γ3.2. «Η σημασία των παλιότερων εξολοθρεύσεων ολόκληρων πληθυσμών θα ήταν μόνο ένας προάγγελος των γενοκτονιών του 20ού αιώνα εναντίον αμάχων πολιτών της Ευρώπης, που συνέλαβαν και οργάνωσαν Ευρωπαίοι πολίτες, και σε μια περίοδο κατά την οποία μεσουρανούσαν οι ιδέες της προόδου και της ανωτερότητας του Δυτικού ανθρώπου».

«Θέλω να μιλήσω για την ανακάλυψη του Άλλου και το εγώ... Μπορούμε να ανακαλύψουμε τους άλλους σ’ εμάς, να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν αποτελούμε μια υπόσταση ομοιογενή και ριζικά ξένη προς όλα όσα δεν είναι εμείς: το εγώ είναι ένας Άλλος. Οι άλλοι όμως είναι επίσης ο καθένας και ένα εγώ».

Πηγή: Todorov, Z. (2004), *Η κατάκτηση της Αμερικής· το ζήτημα του Άλλου*, Αθήνα: Νήσος.

Γ3.3. «Η εικόνα που είχαν οι Ευρωπαίοι για τον Άλλον, όταν ξεκίνησαν να κατακτήσουν τον πλανήτη, ήταν αυτή ενός γυμνού άγριου, ενός κανίβαλου και παγανιστή, του οποίου η ταπεινώση και η υποδούλωση ήταν το ιερό δικαίωμα και καθήκον του Ευρωπαίου -του λευκού και χριστιανού. Η αιτία της πρωτοφανούς βαρβαρότητας και βιαιότητας που χαρακτήριζε τους λευκούς δεν ήταν μόνο η δίψα για την απόκτηση χρυσού και σκλάβων, που κατέτρωγε και τύφλωνε την κυρίαρχη ελίτ της Ευρώπης, αλλά επίσης το απίστευτα χαμηλό επίπεδο κουλτούρας και ηθικής που χαρακτήριζε αυτούς που στέλνονταν ανά τον κόσμο ως εμπροσθοφυλακή για την επαφή με τους Άλλους. Εκείνη την εποχή τα πληρώματα των πλοίων αποτελούνταν σε μεγάλο βαθμό από απατεώνες, εγκληματίες και ληστές, τον μανιώδη γνωστό όχλο. [...] Το γεγονός ότι η Ευρώπη για αιώνες έστελνε τους χειρότερους, τους αποκρουστικότερους εκπροσώπους της, για να συναντήσει τους Άλλους, και μάλιστα να τους συναντήσει για πρώτη φορά, είναι βέβαιο ότι έριξε μια μαύρη σκιά στη σχέση μας με τους Άλλους, και εδραίωσε στερεότυπα, προκαταλήψεις και φοβίες στο μυαλό μας».

Πηγή: Καπισίνσκι, P. (2011), *Ο Άλλος*, μτφρ. από τα πολωνικά Αλεξάνδρα Ιωαννίδου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 24.

Γ3.4. «Η έκρηξη της πολιτισμικής διαφοράς σημάδεψε την είσοδο της Ελλάδας στον 21^ο αιώνα. Η χώρα ήρθε αντιμέτωπη τόσο με την δική της απωθημένη και ιστορικά καταπιεσμένη ετερότητα, όσο και με την ετερότητα των “Άλλων”, κυρίως των κοντινών της γειτόνων, που άρχισαν να εγκαθίστανται στο εσωτερικό της. Όπως ήταν επόμενο, μακροχρόνιες στάσεις τέθηκαν σε δοκιμασία, ενώ οι διαδικασίες παραγωγής και διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς ήρθαν στην πρώτη γραμμή του δημόσιου ενδιαφέροντος. Οι εξελίξεις αυτές προσεγγίζονται εδώ μέσα από επιμέρους ερωτήματα: τι σημαίνει να είναι κανείς

Πομάκος, Αλβανός μετανάστης ή “ομογενής” από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα σήμερα;».

Πηγή: Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) (2006), Περιπέτειες της ετερότητας, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γ3.5. «Πώς μπορούμε να ορίσουμε τον Άλλο; Είναι αυτός που δεν ανήκει στην ομάδα μας, ο άγνωστος, ο ξένος, ο άνθρωπος που “δεν είναι σαν κι εμάς”. Οι Άλλοι είναι όλα εκείνα τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες, που εγγράφονται στη συνείδηση της κυρίαρχης ομάδας ως ριζικά διαφορετικοί, λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτισμού, ή ακόμη λόγω παραβίασης των βασικών κανόνων που θέτουν οι κοινωνίες ως κριτήριο της άμεμπτης λειτουργίας τους. Ο Άλλος ως επίφοβο άτομο πρωταγωνιστεί στις μυθολογίες του κοινωνικού αποκλεισμού και στις θεωρίες του ρατσισμού, ενώ τα αρνητικά του στερεότυπα τροφοδοτούν το κοινωνικό φαντασιακό και πυροδοτούν τον στιγματισμό και την περιθωριοποίησή του.

Την περίοδο του Διαφωτισμού και της νεωτερικότητας, όταν η επιστημονική πρόοδος και ο θρίαμβος του ορθολογισμού έγινε απόλυτο κριτήριο των αξιών του Δυτικού ανθρώπου, ως Άλλος θεωρήθηκε -και συνεχίζει να θεωρείται μέχρι σήμερα- το άτομο που διαφέρει από την κυρίαρχη ομάδα και γι’ αυτό απομονώνεται, καταδιώκεται, εγκλείεται σε πάσης φύσεως άσυλα ή εξοντώνεται. Άλλος για τον Ευρωπαίο μπορεί να είναι εκείνος που έχει διαφορετική θρησκεία ή χρώμα. Άτομα ή ομάδες πληθυσμού που ανήκαν σε “άλλες φυλές”, οι Εβραίοι, οι Ρομά, οι Ασιάτες ή οι Αφρικανοί ήταν στιγματισμένοι ως διαφορετικοί. Στη ναζιστική Γερμανία αναπτύχθηκε ένας ολόκληρος ψευδο-επιστημονικός κλάδος, η “φυλετολογία”, που “αποδείκνυε” με τα μέσα της βιοφυσικής τη διαφορά ανάμεσα σε φυλές, ανώτερες και κατώτερες».

Πηγή: Todorov, Z. (2002), Απέναντι στο ακραίο, Αθήνα: Νησίδες.

Γ4. Να μελετήσετε προσεκτικά τις αφηγήσεις της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών (Teil 3, 04:14 και έπειτα), δηλαδή των παιδιών όσων έφυγαν από την Ελλάδα -ως παιδιά- κατά τον Εμφύλιο Πόλεμο. Παρατηρήστε τη «γλώσσα του σώματός» τους (ύψος του προσώπου, γκριμάτσες, χειρονομίες, αυξομειώσεις της έντασης της φωνής κ.λπ.). Ποια εικόνα σας δίνουν οι αφηγητές; Περισσότερο είναι χαρούμενοι; Ενθουσιασμένοι; Σοβαροί; Λυπημένοι; Σκεπτικοί; Προβληματισμένοι; Πώς το καταλαβαίνετε αυτό; Πώς μπορεί να ερμηνευτεί η στάση τους; Για ποιους λόγους, κατά την κρίση σας, μπορεί να έχει σημασία και βαρύτητα η οπτική των ανθρώπων της δεύτερης γενιάς σε μια τέτοια διαδικασία, όπως αυτή της πολιτικής μετανάστευσης (στην οποία μάλιστα συμμετείχαν -οι γονείς τους ως- παιδιά, με ή παρά τη θέλησή τους); Τι επίδραση νομίζετε ότι μπορεί να έχει στο παρόν η πρόσληψη των μεταναστών της δεύτερης (ακόμη και της τρίτης) γενιάς στις σύγχρονες τοπικές κοινωνίες, τόσο της Γερμανίας όσο και (κατ’ αναλογία) της Ελλάδας;

Γ5. Παρατηρείστε τις φωτογραφίες που παρατίθενται στο Teil 3 του ντοκιμαντέρ, όπου αποτυπώνεται η επιστροφή των προσφύγων πρώτης και δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα. Συγκρίνοντας την εμφάνισή τους με το περιβάλλον γύρω τους, σε τι συμπεράσματα μπορούμε να καταλήξουμε; Γενικά, έχουν, κατά τη γνώμη σας, «ιστορική αξία» οι φωτογραφίες μιας άλλης εποχής· αν ναι, πώς μπορούν να φανούν χρήσιμες σε έναν ιστορικό;

Γ6. Στο Teil 3 του ντοκιμαντέρ (06:24-06:28) βλέπουμε στο πλάνο τον αφηγητή να μεταφέρει έναν πίνακα, όπου αποτυπώνεται σε μεγάλο μέγεθος η γερμανική σημαία και το γερμανικό εθνόσημο. Ο αφηγητής αποκαθλώνει τον πίνακα και τον μεταφέρει έξω από το δωμάτιο, ενώ μετά την αφήγησή του τον επαναφέρει στην αρχική του θέση, αυτή τη φορά τοποθετώντας τον ανάποδα. Μπορείτε να υποψιαστείτε τυχόν συμβολισμούς που υποκρύπτουν αυτά τα πλάνα, τα οποία ο σκηνοθέτης επέλεξε να συμπεριλάβει στο ντοκιμαντέρ; Μπορείτε να υποθέσετε εάν επρόκειτο για επιλογή του σκηνοθέτη ή για προσωπική επιλογή του αφηγητή; Συζητήστε τις σκέψεις σας.

Γ7. Ομαδική δραστηριότητα με τελική εργασία (project). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ένας επιλέγει κάποιο κοντινό/συγγενικό του πρόσωπο, το οποίο έχει βιώσει τα γεγονότα του Εμφυλίου Πολέμου, και καταγράφει την εμπειρία του σε μια συνέντευξη περιορισμένου χρόνου. Όλες οι συνεντεύξεις έχουν κοινό θεματικό άξονα. Όταν το υλικό καταγραφεί, τότε οι συνεντεύξεις θα συνενωθούν και κάθε ομάδα θα δημιουργήσει ένα δικό της ντοκιμαντέρ. Σκοπός της εργασίας είναι η εξοικείωση των μαθητών με την καταγραφή προφορικών μαρτυριών και η εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών, ώστε οι μαρτυρίες αυτές να αποτελέσουν αντικείμενο γνώσης του παρελθόντος.

Προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για την καταγραφή των μαρτυριών, θα προηγηθεί μια διδασκαλία αφιερωμένη αποκλειστικά στη γνωριμία με τη βασική μεθοδολογία της Προφορικής Ιστορίας. Θα δοθούν στους μαθητές οι κύριοι άξονες στους οποίους θα στηριχθούν, προκειμένου να καταγράψουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ιστορίες των αφηγητών τους. Για τη διαδικασία αυτή είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί ως βοήθημα/οδηγός το πόνημα *Μια εισαγωγή στην Προφορική Ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται ιστορία, Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (ΟΙΔΕ), Λευκωσία 2011*. Μπορεί επίσης ως βοήθημα να δοθεί στους μαθητές ένα σύντομο και ενδεικτικό ερωτηματολόγιο, το οποίο θα ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν με τρόπο χαλαρό, ως πρότυπο συνέντευξης.

Στους μαθητές πρέπει επίσης πριν την έναρξη της διαδικασίας του project να επισημανθούν τουλάχιστον τα εξής:

- Με ποια κριτήρια θα επιλέγατε τον αφηγητή σας; Ποιες προϋποθέσεις θα θέλατε να πληροί, ώστε να σας βοηθήσει να λύσετε τις απορίες σας σχετικά με το ιστορικό ζήτημα που μελετάτε;
- Παρατηρείστε τον χώρο γύρω από τον αφηγητή σας. Γιατί επιλέγει να μιλήσει εκεί; Πώς θα τοποθετούσατε τον δικό σας αφηγητή και με ποια κριτήρια θα επιλέγατε το μέρος στο οποίο θα του παίρνατε τη συνέντευξη;
- Τι συναισθήματα προδίδουν οι κινήσεις και το ύφος του κάθε αφηγητή; Τι συμπεράσματα μπορούμε να εξαγάγουμε από αυτά τα «μη λεκτικά» στοιχεία;
- Πώς θα ξεκινούσατε τη δική σας συνέντευξη; Ποιες ερωτήσεις θα επιλέγατε να κάνετε στον αφηγητή σας, με την έναρξη της καταγραφής και γιατί;
- Πού θα αναζητούσατε τις απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες, προκειμένου να συντάξετε την εισαγωγή στο ιστορικό θέμα του ντοκιμαντέρ σας; Ποιες πληροφορίες θα επιλέγατε να εντάξετε και με ποιον τρόπο θα τις διαχωρίζατε μεταξύ των συνεντεύξεων;
- Εκτός από τις φωτογραφίες που ενδεχομένως να σας παραχωρήσουν οι αφηγητές, τι είδους άλλα τεκμήρια θα θέλατε να εντάξετε στο έργο σας και με ποιον τρόπο θα τα αναδεικνύατε;

ΒΑΣΙΚΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ

Για τα Εισαγωγικά

- Abrams, L. (2014), *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*, επιμ. Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Αθήνα: Πλέθρον.
- Ashby, R. & Lee, P. J. (1987), "Children Concepts of Empathy and Understanding in History", in Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, London: Falmer Press.
- Αλβανός, Ρ. (2022), *Ο ελληνικός εμφύλιος. Μνήμες σε πόλεμο και σύγχρονες πολιτικές ταυτότητες*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2008), «Μνήμες, τραύματα και μετα-μνήμη: το «παιδομάζωμα» και η επεξεργασία του παρελθόντος», στο Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Βερβενιώτη, Τ., Βουτυρά, Ε., Δαλκαβούκης, Β., Μπάδα, Κ. (επιμ.), *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 131-145.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (επιμ.) (2023), *Οι προφορικές βιογραφικές αφηγήσεις ως πηγή επιστημονικής γνώσης: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004), *Teaching History for the Common Good (First)*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc (η ελληνική έκδοση Barton, K. – Levstik, L. (2007), *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Μεταίχμιο, Αθήνα).
- Borries, von B. (1983), *Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewusstsein*, *Geschichtsdidaktik* 8, pp. 9-21.
- Burke, P. (2003), *Αυτοψία – οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chapman, A. (ed.) (2021), *Knowing History In Schools*, UCL Press: London.
- Clark, A. & Grever, M. (2018), "Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications" in Metzger, S.A. & Mc Harris, L. (eds.), *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken: Wiley Blackwell, pp. 177-203.
- Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (1978), "Understanding and Research" in Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (eds), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120), London: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (1984), "Making sense of History", in Dickinson, A.K., Lee, P.J. & Rogers, P. (eds), *Learning History* (pp. 117-153), London: Heinemann Educational.
- Γιαννακάκης, Ή. (2012), «Τα παιδιά της Ελλάδας πρόσφυγες στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης», στο Λαγάνη, Ε., Μποντίλα, Μ. (επιμ.), «Παιδομάζωμα» ή «Παιδοσώσιμο»; *Παιδιά του Εμφυλίου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 19-36.
- Fink, N. – Furrer, M. – Gautschi, P. (eds) (2023), *Why History Education?*, Wochenschau Verlag: Frankfurt/M.
- Fytili, M. (2022), "Including the 'Nation's Enemies': The Long Politics of Recognition and Restitution during the Third Greek Republic (1974–2006)", *Journal of Modern Greek Studies*, v. 40, pp. 195-222.
- Husbands, C. (1996), *What is History Teaching?* Buckingham: Open University Press (η ελληνική έκδοση Husbands, C. (2004), *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο).

Κόκκινος, Γ. (2004), «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο συλλογικό τόμο Αγγελάκος, Κ. – Κόκκινος, Γ. (επιμ.), Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 57-79.

Κωστής, Κ. (2021), «Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας»: Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18ος-21ος αιώνας, Αθήνα: Πατάκη.

Körber, A. (2015), *Historical Consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Lee, P. & Ashby R. (2001), “Empathy, Perspective Taking and rational Understanding”, in Davis, O.L. & al.(eds.), *Historical Empathy and Perspectives Taking in the Social Studies*, NY: Rowman & Littlefield Publishers.

Lévesque S., (2008), *Thinking historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, L. & Thornton, S.J. (2018), “Reconceptualizing History for Early Childhood through Early Adolescence”, in Metzger, S.A. & McArthur, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley- Blackwell, pp. 473-501.

Μαργαρίτης, Γ. (2023), *Οι Εμφύλιοι Πόλεμοι στον Σύγχρονο Κόσμο*, Κάλλιπος Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Μαργαρίτης, Γ. (2003), «Ο εμφύλιος πόλεμος: Η πολιτική και η στρατιωτική σύγκρουση 1946-1949», στο *Ιστορία του νέου ελληνισμού 1770-2000, τόμος Ζ', Η εμπόλεμη Ελλάδα, 1940-1949, Αλβανικό Έπος-Κατοχή και Αντίσταση-Εμφύλιος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 231-260.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μονιού, Η. (2000), *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παληκίδης, Α. (2012), «Προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική Εκπαίδευση», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 142, σσ. 59-66.

Πασχαλούδη, Ε. & Δορδανάς, Σ. (2011), «Οι πολιτικοί πρόσφυγες και η ελληνική πολιτεία 1946-1989: Από τη στέρηση της ιθαγένειας στον επαναπατρισμό και την αποκατάσταση», στο συλλογικό, *Πρακτικά Ημερίδας: Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στην Ανατολική Ευρώπη*, Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, σ. 53-79.

Portelli, A. (2020), *Τι καθιστά την Προφορική Ιστορία διαφορετική; Ομιλία, Γραφή και Ανάμνηση*, μτφρ. Λέκκα, Β., Αθήνα: Πλέθρον.

Σκουλίδας Γ. Η. (2015), «Οι πολιτικοί πρόσφυγες του ελληνικού εμφυλίου πολέμου στην Αλβανία», στο Αντωνίου, Γ., Καλύβας, Σ. (επιμ.), *Οι πολιτικοί πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου. Κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ, σσ. 118-135.

Στεργίου, Α. (2006), «Ανατολική Γερμανία», στο Χασιώτης, Ι., Κατσιαρδή – Hering, O., Αμπατζή, Ε. (επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15ος-21ος αιώνας*, Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων, σσ. 147-149.

Rüsen, J. (1987), “The didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies”, *History and Theory*, 26 (3), pp. 275-286.

Rüsen, J. (2004), *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85), Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, P. – Morton, T. (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson College Indigenous.

Thompson, P. (2008), *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*, μτφρ. Ρ. Β. Μπουσχότεν & Ν. Ποταμιάνος, (επιμ.) Μπάδα, Κ., Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Αθήνα: Πλέθρον.

Troebst, S. (2012), «Πρόσφυγες σε μια διαιρεμένη χώρα: ελληνόπουλα στη ΛΔΓ, 1949-1989», στο Λαγάνη, Ε., Μποντίλα, Μ. (επιμ.), «Παιδομάζωμα» ή «Παιδοσώσιμο»; Παιδιά του Εμφυλίου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 163-193.

Τσέκου, Κ. (2013), *Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στην Ανατολική Ευρώπη 1945-1989*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τσέκου, Κ. (2010), *Προσωρινώς διαμένοντες. Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στη Λαϊκή Δημοκρατία της Βουλγαρίας (1948-1982)*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χασιώτης, Λ. (2013), *Τα παιδιά του εμφυλίου. Από την «κοινωνική πρόνοια» του Φράνκο στον «έρανο» της Φρειδερίκης (1936-1950)*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Van Boeschoten, R., Danforth M. L. (2015), *Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Wineburg, S. – Mosborg, S. – Porat D. & Duncan A. (2000), “What can Forrest Gump tell us about student’s historical understanding?”, *Social Education*, 65(1), pp. 55-58.

Wineburg, S. – Mosborg, S. – Porat, D. & Duncan, A. (2007), “Forrest Gump and the Future of Teaching the Past”, *Phi Delta Kappan*, 89(3), pp. 168-177.

Για το ιστορικό ντοκιμαντέρ και τη σχέση κινηματογράφου-Ιστορίας

Blandine, J. (2019), *Studying Film with André Bazin*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Donelly, D. (2016), “Filmic Pedagogies in the Teaching of History: Research on and Recommendations for Using Video in the Classroom”, in *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14 (1), pp. 113-123.

González-Tennant, E. (2017), “Digital Storytelling in the Classroom: New Media Techniques for an Engaged Anthropological Pedagogy”, in Nuñez-Janes, M. – Thornburg, A. - Booker, A. – Penier, I. – Pack, S. & Leverton, A. (eds), *Deep Stories: Practicing, Teaching and Learning Anthropology with Digital Storytelling*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 152-169.

Θεοδοσίου, Ν. (επιμ.) (2018), *Εικόνες μεταχειρίζου, ώ διαδάσκαλε! – Κείμενα του Κωστή Παλαμά για τον κινηματογράφο και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Έκδοση του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας.

Καρακώστα, Δ. Κ. (2020), *Ψηφιακή Εποχή και Ιστορία: Η αξιοποίηση του ιστορικού ντοκιμαντέρ στη σχολική και την ακαδημαϊκή διδασκαλία*, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ «Ιστορική Έρευνα, Διδακτική & Νέες Τεχνολογίες», Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.

Κουλούρη, Χ. (2001), *Κινηματογράφος και Ιστορία*, εφ. Το Βήμα/Γνώμες, 22 Απριλίου.

Λεμονίδου, Έ. (2020), «Αναπαραστάσεις του παρελθόντος: Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Η Κλειώ πάει σχολείο Ι. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικά Δημερίδας 9-10 Νοεμβρίου 2018, Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, σσ. 103-135.

Marcus, A. S. – Mertzger, S. A.- Paxton, R. J – Stoddard, J. D. (2018), *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*, New York-London: Routledge.

Martin, D. (2018), “Teaching, Learning and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers”, in Demantowsky, M. (ed.), *Public History and School: International Perspectives*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 84-94.

Μαυρομάτη, Μ. (2021), «Η χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα», *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 23, σσ. 363-375.

Mavrommati, M. (2019), “Enhancing historical film literacy: A practical framework and findings from an undergraduate classroom”, in *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC)*, Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD), v 40, Frankfurt: VochenshauVerlang, pp. 143-159.

Paxton, R. J. & Marcus, A. S. (2018), “Film media in history teaching and learning” in *The Wiley international handbook in history teaching and learning* (Metzger, S.A. & McArthur Harris, L., eds), Wiley-Blackwell.

Παπαδοπούλου, Μ. & Σμυρναίου, Ζ. (2023), *Δεξιότητες του 21ου αιώνα και ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες*, Αθήνα: Ηρόδοτος.

Πεντάζου, Ι. (2019), *Ιστορία σε έκθεση- πρακτικές ψηφιακού σχεδιασμού*, Αθήνα: ΕΑΠ.

Rosenstone, R. (2023), *Η Ιστορία στον Κινηματογράφο. Ο Κινηματογράφος στην Ιστορία*. (μτφ. Μ. Αθανασιάδης-Ντόνας), Αθήνα: Μωβ.

Σακκά, Β. (2015), «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν: σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλφαβητισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο Ανδρέου, Α. – Κακουριώτης, Σ. – Κόκκινος, Γ. κ.ά. (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο*.

Seixas, P. (1993), “Popular film and young people’s understanding of the history of Native American-White relations”, *The History Teacher*, v. 26(3), pp. 351-370.

Στεφανή, Ε. (2016), *Ντοκιμαντέρ. Το παιχνίδι της παρατήρησης*, Αθήνα: Πατάκης.

Συρίγα, Π. (2021), «Το ιστορικό ντοκιμαντέρ στη Διδακτική της Ιστορίας. Η γέννηση του ελληνικού εθνικού κράτους», στο συλλογικό τόμο *Αγγελάκος, Κ. (επιμ.), Μελετώντας και διδάσκοντας την Ελληνική Επανάσταση στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 218-228.

Για τη διδακτική πρόταση

Αρχηγός Σιάτλ (2009), *Η νύχτα των Ινδιάνων· ένας λόγος του 1855*, Αθήνα: Άγρα.

Βερβενιώτη, Τ. (2003), «Τα παιδιά του Εμφυλίου: Παιδομάζωμα ή/και Παιδοφύλαγμα», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 8ος, *Η εμπόλεμη Ελλάδα, 1940-1949, Αλβανικό Έπος- Κατοχή και Αντίσταση-Εμφύλιος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 271-280.

Baerentzen, L. (1987), “The ‘Paidomazoma’ and the Queen’s Camps”, στο Baerentzen, L. – Iatrides O.J. & Smith L.O. (eds.), *Studies in the History of the Greek Civil War 1945-1949*, Copenhagen: Museum Tusulanum Press, pp. 127-155.

Boeschoten v. Riki – Danforth M. L. (2015), *Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου: Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Γκάτσος, Ν. (1991), «Μια γλώσσα, μια πατρίδα», Συλλογή «Τα κατά Μάρκον» τραγούδια.
- Eliade, M. (1994), *Εικόνες και Σύμβολα*, Αθήνα: Αρσενίδης.
- Fischer, C. – Costache, S. & Μακρυγιάννη, Χ. (2011), *Μια εισαγωγή στην Προφορική Ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται ιστορία*, Λευκωσία: Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (ΟΙΔΕ).
- Heywood, A. (2007), *Πολιτικές Ιδεολογίες*, επιμ. Ν. Μαραντζίδης, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καπισίνσκι, Ρ. (2011), *Ο Άλλος*, μτφρ. από τα πολωνικά Αλεξάνδρα Ιωαννίδου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κιουρτσάκης, Γ. (2015), *Γυρεύοντας την εξορία στην πατρίδα σου*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μιχαήλ, Δ. (2003), *Έθνος, εθνικισμός και εθνική συνείδηση*, Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης.
- Μυλωνάκη, Α. (2019), «Μνήμη, λήθη και προφορικές μαρτυρίες στο σύγχρονο ελληνικό “ντοκιμαντέρ μνήμης”», στο Σιαδήμας, Α. «Ματαρόα: Το ταξίδι συνεχίζεται», Θεάτρου Πόλις, Διεπιστημονικό περιοδικό για το θέατρο και τις τέχνες.
- Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική ποικιλότητα, Παρίσι, Νοέμβριος 2001.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) (2006), *Περιπέτειες της ετερότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σαρηγιαννίδη, Ε. (2020), *Ψυχοκοινωνιολογικά Θραύσματα της Σύγχρονης Πραγματικότητας*, Αθήνα: Ινφογνώμων.
- Σκοπετέα, Ε. (2002), «Γλωσσική συνείδηση στα Βαλκάνια, 18ος-20ός αιώνας», στο Χριστίδης κ. ά. (επιμ.), *Γλώσσα, κοινωνία, ιστορία: Η Ευρώπη του Νότου*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 27-32.
- The IOM's Glossary on Migration (Το Γλωσσάρι της Μετανάστευσης του ΔΟΜ).
- Todorov, Z. (2002), *Απέναντι στο ακραίο*, Αθήνα: Νησίδες.
- Todorov, Z. (2004), *Η κατάκτηση της Αμερικής: το ζήτημα του Άλλου*, Αθήνα: Νήσος.
- UNHCR's contribution to the Global Forum on Migration and Development.
- Χατζηπροκοπίου, Π. – Τριανταφυλλίδου, Α. (2013), *Η Διακυβέρνηση της Μη Νόμιμης Μετανάστευσης: Κράτη, Μετανάστες και Μεσάζοντες στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Χατζαρούλα, Π. (2023), «Η προφορική ιστορία ως επικοινωνιακή πράξη: μνήμη και διαγενεακή μετάδοση», στο Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (επιμ.), *Οι προφορικές βιογραφικές αφηγήσεις ως πηγή επιστημονικής γνώσης: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.

Διαδικτυακοί τόποι

- <https://create.vista.com/el/photos/rasismus>.
- Αθηναϊκό-Μακεδονικό πρακτορείο ειδήσεων
(<https://www.amna.gr/sport/article/824205/Ekrixi-Nagkelsman-gia-dimoskopisi-tou-dimosiou-diktuou-ARD>).
- Deutsche Welle (<https://www.dw.com/el/>).
- Merriam-Webster.com (λεξικό).

Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (<https://www.greek-language.gr/>).

εφημερίδα Καθημερινή, «Γλώσσα, εθνικισμός και κουλτούρα», 17.06.2001
(<https://www.kathimerini.gr/world/94133/glossa-ethnikismos-kai-koyltoyra/>).

https://www.youtube.com/watch?v=P_PQcPNXVh8.

Ψηφιακό αποθετήριο ΑΣΚΙ, «Επιστολή προς τον Γεώργιο Παπανδρέου», 1964,
<https://askiarchives.eu/rec.aspx?id=35456>.