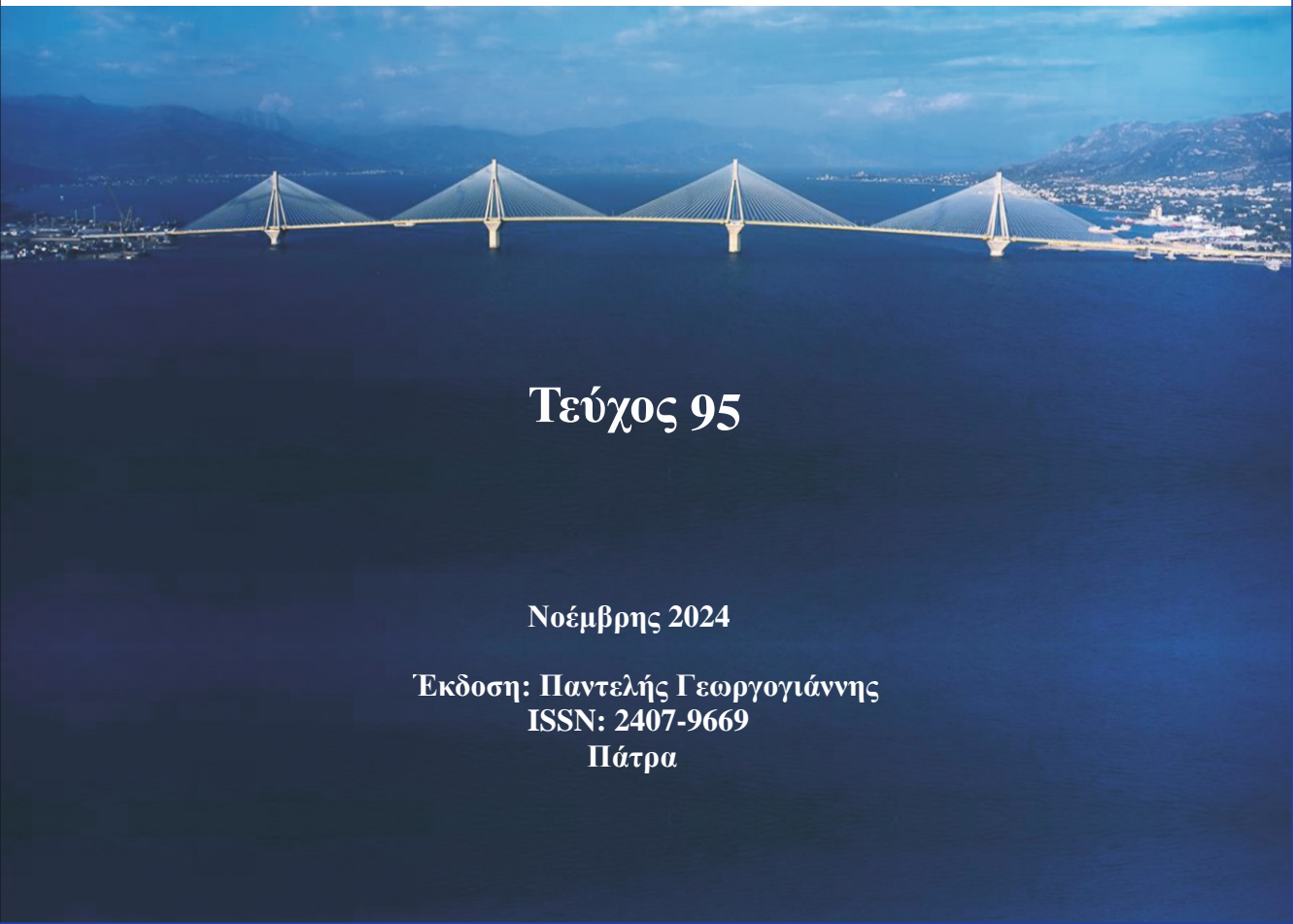


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 95

Νοέμβρης 2024

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση με
κριτές

Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 95

Πάτρα, Νοέμβρης 2024

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 51, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>
email: periodiko@inpatra.gr

Επιμέλεια Περιοδικού:

Θεοδωρίδου Μαριέττα- Χρυσοβαλάντου, Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ
Γλωσσολογίας Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστήμιο Πατρών
Ρασπίτσου Αικατερίνη, Πτυχιούχος Τμήματος Βιολογίας του Πανεπιστημίου
Πατρών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθοντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσης Ναπολέον, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριππής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καυάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ξυδόπουλος Γιώργος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Villar Lecumberri Alicia, Profesora Contratada Doctora, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου δυτικής Μακεδονίας

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσεσμελή Στυλιανή, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτα

Περιεχόμενα

*Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.
Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και
της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας*

Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν

9

*Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση
της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό
αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία
ενός Αιχμαλώτου*

Πετρακάκη Κατερίνα

29

Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας

Περίληψη

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ), το οποίο υλοποιήθηκε σε πέντε φάσεις μεταξύ 1997 και 2019, ήταν μια σημαντική πρωτοβουλία, που αποσκοπούσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Μέσω του προγράμματος αυτού, επιδιώχθηκε η ενίσχυση της συνύπαρξης και της συνεργασίας μεταξύ μειονοτικών μαθητών/τριών και εργαζομένων με τους αντίστοιχους της πλειονότητας, προκειμένου να μετατραπούν οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας, που επικρατούσαν στην ευρύτερη κοινωνία, σε συνεργατικές στο πλαίσιο του ΠΕΜ. Αυτή η δυναμική δημιούργησε διάφορα αποτελέσματα, μερικά από τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω. Το παρόν έγγραφο θα εξετάσει τον αντίκτυπο του ΠΕΜ στους εργαζομένους της μειονότητας και τη δυνατότητά του να μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας στην ευρύτερη κοινωνία σε συνεργασία εντός του έργου.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ), διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενδυνάμωση, ταυτότητες, συνεργατικές σχέσεις

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

The Program for the Education of Minority Children. An example of promoting equality and inclusion in the workplace

Abstract

The Muslim Education Program (PEM), implemented in five phases between 1997 and 2019, was an important initiative aimed at improving the educational status of Muslim minority children in Thrace. Through this program, it was sought to strengthen the coexistence and cooperation between the majority workers and the minority in order to convert the traditional power relations that prevailed in the wider society in cooperation within the PEM. This dynamic has created various elements, some of which will be analyzed below. This document will examine the impact of the PEM on minority workers and its ability to transform power relations into the wider Thracian society in cooperation within the project.

Keywords: Muslim Education Program (PEM), Intercultural Education, Empowerment, Identities, Cooperative Relationships

1.Εισαγωγή

Η μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη είναι η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα και απορρέει από τη Συνθήκη της Λωζάνης του 1923. Η συνθήκη αυτή ήταν συνέπεια της ήττας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και της μικρασιατικής καταστροφής του 1922, η οποία καθόρισε τη νέα γεωπολιτική κατάσταση στην περιοχή. Ένας από τους όρους της συνθήκης ήταν η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, με εξαίρεση τους μουσουλμάνους στη Δυτική Θράκη και τους ορθόδοξους χριστιανούς στην Κωνσταντινούπολη, την Ίμβρο και την Ελλάδα¹. Η Συνθήκη προέβλεπε, μεταξύ άλλων, τα πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων². Ειδικά, μέσα σε αυτή τη συνθήκη υπήρχε μέριμνα για τις μειονότητες της Θράκης και της Κων/πολης, όπου και πάλι

¹ Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). (Επιμ.). *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαιρέση: Παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

² Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαιρέση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 59-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

δεν επίλυσε κανένα πρόβλημα. Αντιθέτως, αποτέλεσε «το μήλον της έριδος» και για τα δύο κράτη προκειμένου να αλληλοκατηγορηθούν αμφότερα³.

Αξιίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι σχέσεις των μειονοτικών ομάδων, είτε των μουσουλμανικών επί ελληνικού εδάφους είτε των ελληνικών στην Κων/πολη ή Μικρά Ασία επί τουρκικού, αμφιταλαντεύονταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα λόγω των πολιτικών αναταραχών και εξελίξεων. Ιδιαίτερα έντονα στρατιωτικά γεγονότα, όπως η τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1979, είναι χαρακτηριστικά για την απομάκρυνση και απομόνωση των αμφότερων ομάδων στο «αντίπαλλο έδαφος»⁴.

Ωστόσο, παρά τις διατάξεις της, οι πολιτιστικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μουσουλμάνων της Θράκης δεν αναγνωρίστηκαν από το ελληνικό κράτος μέχρι τη δεκαετία του 1980. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας ετούτης συνέβησαν ορισμένα ιστορικά γεγονότα, τα οποία ήταν υψίστης σημασίας για τη εκσυγχρονισμό του κράτους. Πιο συγκεκριμένα, εκδημοκρατίστηκαν οι κρατικοί θεσμοί, η Ελλάδα εντάχθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1981 και υπήρχε το φλέγον ζήτημα της μαζικής μετανάστευσης⁵. Οι αλλαγές αυτές δημιούργησαν διαφορές στη δομή των σχολείων και ταυτόχρονα έφεραν στην επιφάνεια τον ρατσισμό και τον εθνοκεντρισμό της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως απάντηση σε αυτές τις πιέσεις, το 1996, επί υπουργίας Γιώργου Παπανδρέου, ψηφίστηκε νόμος που θεσμοθετούσε την ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση⁶. Ένα χρόνο αργότερα θεσπίστηκαν τέσσερα μεγάλα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης, ένα από τα οποία επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων. Το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» ήταν μέρος των πολιτικών αλλαγών που το

³ Dragonas, T., & Frangoudaki, A. (2006) «Educating the Muslim minority in Western Thrace, Islam and Christian–Muslim Relations», 17:1, 21-41, DOI: 10.1080/09596410500399268

⁴ Dragonas, T., & Frangoudaki, A. (2006) «Educating the Muslim minority in Western Thrace, Islam and Christian–Muslim Relations», 17:1, 21-41, DOI: 10.1080/09596410500399268

⁵ Φραγκουδάκη, Α. (2011). Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση “εμείς” και “οι άλλοι”: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σ. 277-293). Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁶ Δραγώνα, Θ. (2022, Μάιος 5). Η Εκπαίδευση των «Άλλων». Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Σε «Κύκλος Ημερίδων: Τα διακόσια χρόνια του Ελληνικού κράτους», Αθήνα.

ελληνικό κράτος επεδίωκε να επιφέρει στο πλαίσιο των διεθνών πιέσεων για την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων⁷. Στο εν λόγω πρόγραμμα κατέστη δυνατή η συνεργασία των αμφοτέρων πλευρών, τόσο από άτομα της πλειονότητας όσο και από την μειονοτική ομάδα⁸. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο Cummins το 2000 σε συνέδριο που επιτεύχθηκε υπό την ηγεσία του ΠΕΜ, «Η ειρωνεία είναι ότι στην Θράκη η εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας είναι δίγλωσση επί 70 χρόνια, πράγμα που αναδεικνύει ότι η γλώσσα διδασκαλίας είναι μόνο επιφανόμενο. Οι καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας εκφράζονται εξισου αποτελεσματικά με δύο γλώσσες όσο και με μία»⁹. Το συμπέρασμα αυτό είναι ένα δείγμα προοικονομίας για αυτό που θα ακολουθήσει.

2. Θεωρία

2.1 Αποσαφήνιση όρων

2.1.1 Ταυτότητες : Η έννοια αυτή παραπέμπει στον τρόπο που βλέπουν και αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τον εαυτό τους (αίσθηση του εαυτού τους). Η ταυτότητα είναι σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών , δεν είναι σταθερή/στατική αλλά έχει πολλαπλές προσμεϊξεις και ετερόκλητες επιδράσεις. Έτσι, μπορούμε πιο εύκολα να αναγνωρίσουμε μια διαφορετική σχέση με τους « άλλους»¹⁰.

2.1.2 Ενδυνάμωση : Ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί ως η συνεργατική δημιουργία δύναμης (collaborative creation of power). Οι μαθητές – και όχι μόνο – των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να πετύχουν στο σχολείο.¹¹

⁷ Ο.π.

⁸ Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σ. 457-474). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

⁹ Dragonas, Th. 2013. «Bilingualism in Minority Education and Development of Linguistic Competencies», Komotini, 16 February 2013, Cultural and Educational Association of Western Thrace (PEKEM)

¹⁰ Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

¹¹ Ο.π.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

2.2.1 Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων στην Θράκη

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ), μαζί με το μέτρο της «ποσόστωσης» που εισήχθη το 1996, κατέστη ένα από τα σημαντικότερα μέτρα, που υιοθέτησε το ελληνικό κράτος, για τη βελτιστοποίηση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Το ΠΕΜ συνεχίστηκε για 22 χρόνια από όλες τις κυβερνήσεις, αναγνωρίζοντας τη σημασία και τη χρησιμότητά του. Οι πέντε κύριοι στόχοι του ΠΕΜ είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αναγνώριση και η ενσωμάτωση της ταυτότητας των μελών των μειονοτικών κοινοτήτων, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών στην ελληνική γλώσσα και η κοινωνική κινητικότητα¹².

Η δημιουργία Κέντρων Στήριξης του ΠΕΜ (ΚΕΣΠΕΜ) ήταν ένας από τους κύριους πυλώνες του προγράμματος. Το ΚΕΣΠΕΜ λειτούργησε ως κέντρο υποστήριξης για τους μειονοτικούς μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους, παρέχοντας πρόσθετη εκπαίδευση, συμβουλευτική, κοινωνικές δραστηριότητες και άλλες δραστηριότητες υποστήριξης για την εν λόγω μαθητική ομάδα. Επιπλέον, οι κινητές μονάδες του ΚΕΣΠΕΜ, που λειτουργούσαν ως κινητά εκπαιδευτικά κέντρα, ταξίδευαν σε απομακρυσμένες περιοχές, για να εξασφαλίσουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους¹³. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποσκοπούσε στον εφοδιασμό των διδασκόντων με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως τα μειονοτικά σχολεία ή τα σχολεία με δίγλωσσους μαθητές. Αυτό περιελάμβανε την εκμάθηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης τάξεων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Επιπλέον, η ανάπτυξη σχολικών εγχειριδίων, που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, ήταν ένα σημαντικό βήμα προς τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας, που σέβεται και αναγνωρίζει την πολιτισμική τους ταυτότητα. Το σημαντικότερο στοιχείο σε αυτούς

¹² Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

¹³ Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2020). Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg.

τους τομείς ήταν η πρωτοφανής συνεργασία μεταξύ των μαθητών της πλειονότητας και της μειονότητας και του προσωπικού αντίστοιχα, το οποίο επιτεύχθηκε κυρίως στα ΔΕΝ (Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων)¹⁴. Τέλος, μια δράση, που πέτυχε πολλαπλά αποτελέσματα, υπήρξαν τα μάθημα αλφαριθμητισμού ενηλίκων, ειδικά για ενήλικες μητέρες. Η δραστηριότητα αυτή ξεπέρασε την απλή απόκτηση γνώσεων και παρήγαγε εντυπωσιακά αποτελέσματα. Χάρη σε αυτά τα μαθήματα, οι γυναίκες της μειονότητας ενδυναμώθηκαν, απέκτησαν αυτοπεποίθηση, κοινωνικοποιήθηκαν, εισήλθαν στην αγορά εργασίας και απέκτησαν μια αίσθηση ελευθερίας¹⁵.

Έτσι, μπορούν να εντοπιστούν τρεις βασικοί λόγοι που καθιστούν το έργο αυτό ιδιαίτερο και σπάνιο. Πρώτον, είναι δύσκολο, να βρεθούν παρεμβάσεις, που υλοποιούνται από την ίδια ομάδα με τους ίδιους στόχους, την ίδια διάρκεια και τον ίδιο συντονισμό, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Δεύτερον, το ΠΕΜ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, που καλύπτει τόσο την τυπική όσο και τη μη τυπική εκπαίδευση. Τέλος, το έργο χαρακτηρίζεται από βαθιά συνεργασία και διεπιστημονική προσέγγιση¹⁶.

2.2.2 Τα μειονοτικά στελέχη/συνεργάτες του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

Εκατοντάδες άνδρες και γυναίκες της μειονότητας και της πλειονότητας συμμετείχαν στο ΠΕΜ¹⁷. Τα μειονοτικά στελέχη του προγράμματος, που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας, περιελάμβαναν κοινωνικούς επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές, διοικητικούς υπαλλήλους, οδηγούς και συντονιστές. Οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώση των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο γλώσσες, ελληνικά και τουρκικά, αλλά και την πολιτιστική ταυτότητα των παιδιών. Ακόμη, οι μέθοδοι εργασίας τους βασίζονταν σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, που δεν έδιναν έμφαση στα λάθη και ενθάρρυναν την ενίσχυση της φωνής των

¹⁴ Ο.π.

¹⁵ Ζωγραφάκη, Μ. (2018). "Γλώσσα είναι ελευθερία": Τα μαθήματα ελληνικών για τις ενήλικες γυναίκες, Ανκοίνωση σε ημερίδα "Εικοσι χρόνια λειτουργίας του Προγράμματος Ενταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων", ΥΠΕΘ, 14 Δεκεμβρίου

¹⁶ Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2020). Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg.

¹⁷ Ο.π.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

παιδιών¹⁸. Οι εμπυχωτές/τριες των ΔΕΝ είχαν εμπειρία στους τομείς των ανθρωπιστικών επιστημών, των καλών τεχνών, των εκφραστικών μέσων, της εμπύχωσης και της θρακικής νεολαίας¹⁹. Οι συντονιστές, οι οποίοι ήταν συνήθως διευθυντές μειονοτικών σχολείων, διαχειριζόταν τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου. Ακολούθως, οι οδηγοί των ΚΕΣΠΕΜ λειτουργούσαν ως μεσάζοντες μεταξύ του ΠΕΜ και των κοινοτήτων της μειονοτικής κοινωνίας, μεταφέροντας τους εκπαιδευτικούς σε απομακρυσμένες περιοχές. Η συνεργασία μεταξύ των μειονοτικών και πλειονοτικών στελεχών, εντός του ΠΕΜ, δημιούργησε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ και των δύο πλευρών. Είναι σημαντικό, να τονιστεί, ότι τα μειονοτικά στελέχη υπερείχαν όλο και περισσότερο των πλειονοτικών εργαζομένων ιδίως των γυναικών.

Το ΠΕΜ είναι ένα μακροπρόθεσμο, πολυεπίπεδο έργο και υιοθετεί μια περιεκτική και διαπολιτισμική νοοτροπία που βασίζεται στο διάλογο και την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων²⁰. Ως εκ τούτου, εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους στον τομέα, καθώς και τους μειονοτικούς μαθητές/τριες. Καθ' όλη τη διάρκεια του έργου του στη Θράκη, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων είχε υιοθετήσει ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι κοινωνικά και πολιτικά στη φύση τους και, ως εκ τούτου, συνδέονται άμεσα με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των αλληλεπιδρώντων ομάδων²¹.

2.2.3 Ο μετασηματισμός των εξουσιαστικών σχέσεων σε συνεργατικές

Οι σχέσεις μεταξύ δύο ομάδων μπορεί να αμφιταλαντεύονται από εξαναγκαστικές/εξουσιαστικές έως συνεργατικές με πολλές ενδιάμεσες

¹⁸ Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σ. 457-474). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

¹⁹ Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικο-πολιτισμικής εμπύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 451-468). Αθήνα: Μεταίχμιο.

²⁰ Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σ. 457-474). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

²¹ Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2020). Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg.

μορφές. Οι εξαναγκαστικές σχέσεις εξουσίας περιλαμβάνουν τη χρήση της δύναμης σε βάρος υποομάδων, όπως η μειονότητα, όπου η δυναμική μιας ομάδας περιορίζει τη δύναμη μιας άλλης²². Αντίθετα, οι συνεργατικές σχέσεις εξουσίας βασίζονται στην ιδέα, ότι η δύναμη προκύπτει από τις διαπροσωπικές σχέσεις, κατανέμεται με προσθετικό τρόπο και ενδυναμώνει τα μέλη της ομάδας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που ευνοεί την ανάπτυξη της συνεργατικής εξουσίας, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται σε εργασιακά περιβάλλοντα, όπου οι εργαζόμενοι της μειονότητας και της πλειονότητας αλληλεπιδρούν, όπως στο PEM.

Η παραγωγή κοινωνικής δύναμης δημιουργεί ίσες ταυτότητες μέσω διαπραγματεύσεων που ενδυναμώνουν τα μέλη της ομάδας. Ο σεβασμός της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, της ετερότητας, των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και των διαφορετικών θρησκειών αμφισβητεί τα κυρίαρχα πρότυπα συμπεριφοράς, που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία, και διαμορφώνονται από μηχανισμούς εξουσίας²³. Αυτή η πρόκληση ενισχύει τις μειονοτικές ομάδες και αυξάνει τη συνεργασία της με την εγχώρια κοινωνία. Η αλλαγή της εκπαίδευσης των μειονοτικών μαθητών απαιτεί μια στροφή από τις εξουσιαστικές σε συνεργατικές σχέσεις. Στη Θράκη, είναι γνωστό ότι η «σιωπηλή» σύγκρουση μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων λειτουργεί αρνητικά ως προς τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων και των δύο πλευρών²⁴. Αντίθετα, μέσω του προγράμματος προωθήθηκε η δύναμη, δημιουργήθηκε η συνεργασία, και αυτή η ενίσχυση δεν περιορίστηκε στο εσωτερικό του PEM, αλλά κοινοποιήθηκε στην ευρύτερη κοινότητα. Κατά συνέπεια, ένα από τα βασικά μηνύματα του Προγράμματος (PEM), «πρόσθεση και όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός και όχι διαίρεση», εκφράζει έναν ιδεολογικό προσανατολισμό με στόχο τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής

²² Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

²³ Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

²⁴ Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σ. 143-152). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

πολιτικής και την ενδυνάμωση τόσο των μειονοτικών όσο και των πλειονοτικών ομάδων²⁵. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί, ότι στοιχεία οπισθοχώρησης, όπως ο θρησκευτικός φανατισμός και ο εθνικισμός, υπάρχουν και στις μειονότητες. Ωστόσο, η επιτυχία του ΠΕΜ βασίζεται στη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των ομάδων και αποδεικνύει, ότι η ενδυνάμωση μπορεί να καταπολεμήσει τις σχέσεις εξουσίας και να προωθήσει μια πιο δίκαιη και συνεργατική κοινωνία.

2.2.4 Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων εντός του ΠΕΜ

Το Κέντρο στήριξης του Προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοαπόδων (ΚΕΣΠΕΜ), ήταν ένας χώρος συνεργασίας και ενδυνάμωσης για τους εργαζόμενους της μειονότητας, η οποία επιτεύχθηκε μέσω της αλληλεπίδρασης των εργαζομένων της πλειονότητας, των υπευθύνων του Προγράμματος, των γονέων αλλά και των μαθητών/τριών. Το ΚΕΣΠΕΜ δημιούργησε ένα περιβάλλον εναλλαγής της γλώσσας και της ταυτότητας, αποδεικνύοντας ότι η ταυτότητα δεν είναι σταθερή αλλά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης²⁶. Οι μειονοτικοί συνεργάτες και αυτοί της πλειονότητας, αντιμετώπισαν την ιδιαίτερη πρόκληση της διαχείρισης των ατομικών και συλλογικών τους αναγκών και αλληλεξαρτήσεων προκειμένου να λειτουργήσουν ως ένα αρμονικό σύνολο. Γνώρισαν στοιχεία του πολιτισμού του «άλλου», όπως το όνομα, η θρησκεία και η εθνικότητα, ως τρόπο προώθησης της αρμονικής συνύπαρξης κ.τ.λ.. Στα ΚΕΣΠΕΜ, αυτή η διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και η δημιουργία ενός «τρίτου χώρου» αποτελεί βασικό στοιχείο της ενδυνάμωσης των μελών των δύο ομάδων μέσω της συνεργασίας και της αμοιβαίας βοήθειας. Αυτό είναι ένα παράδειγμα για το πως μπορεί να επιτευχθεί η ενδυνάμωση των αμφοτέρων μελών της εκάστοτε ομάδας, μέσω της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού.

Στο πλαίσιο του έργου, καταβλήθηκαν σημαντικές προσπάθειες για τη μετατροπή των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας σε συνεργατικές, προκειμένου να ενισχυθούν τα μέλη της μειονότητας και να προωθηθεί η

²⁵ Ο.π.

²⁶ Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

αμοιβαιότητα και η διαπολιτισμική κατανόηση²⁷. Η αυξημένη συνεργασία και κατανόηση μεταξύ των στελεχών της πλειονότητας και της μειονότητας, δημιούργησε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Συνεργαζόμενο με το προσωπικό της μειονότητας, το προσωπικό της πλειονότητας άρχισε να κατανοεί καλύτερα τις προκλήσεις, τα εμπόδια και τις ανάγκες, που αντιμετωπίζουν οι μειονοτικοί μαθητές/τριες και οι μειονοτικοί πολίτες γενικότερα²⁸. Αυτό ενείχε ως αποτέλεσμα, οι καθιερωμένες αντιλήψεις και προσεγγίσεις τους να αλλάξουν και να γίνουν πιο ευαισθητοποιημένοι και συνεργάσιμοι στους συμπολίτες τους. Οι υπάλληλοι της μειονότητας, από την άλλη πλευρά, ενδυναμώθηκαν μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές και διοικητικές δραστηριότητες.

Συμπερασματικά, ως αποτέλεσμα του ΠΕΜ αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους, μπόρεσαν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να συμμετέχουν ενεργά στην ευρύτερη κοινωνία. Οι αλλαγές της ταυτότητας στο πλαίσιο των προγραμμάτων δημιούργησαν ατομικές και ομαδικές συγκρούσεις. Οι προσπάθειες για τη μετατροπή των σχέσεων εξουσίας εντός πλαισίου του ΠΕΜ, σε συνεργασία βοήθησαν στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στην προώθηση της πολιτιστικής ενσωμάτωσης. Επιπροσθέτως, βοήθησαν στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στην προώθηση της πολιτιστικής ενσωμάτωσης. Ο μετασχηματισμός αυτός είχε θετικό αντίκτυπο, τόσο στους εργαζόμενους της πλειονότητας, όσο και στα στελέχη της μειονότητας, δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνύπαρξης, συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης. Η Δράγωνα (2011, σ. 275) αναφέρει ότι «το ΚΕΣΠΕΜ προσπάθησε να βγει έξω από τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας». Όπως έδειξε η παρούσα έρευνά μας και άλλες προγενέστερες μελέτες, αυτό ήταν σε μεγάλο βαθμό επιτυχές για το ΚΕΣΠΕΜ.

2.3 Σκοπός της έρευνας

²⁷ Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.

²⁸ Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σ. 143-152). Αθήνα: Μεταίχμιο

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξερευνήσει την επιρροή που είχε το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) στους εργαζόμενους μέλη της μειονότητας.

2.4 Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό της έρευνας μας είναι το εξής :

- Ποια ήταν η επιρροή του ΠΕΜ στους εργαζόμενους/μέλη της μειονότητας ;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω 37 ημιδομημένων συνεντεύξεων. Μία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στη τουρκική γλώσσα και μεταφράστηκε στα ελληνικά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο διαμονής των συνεντευξιαζόμενων στην Ξάνθη και την Κομοτηνή. Τρεις συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν μέσω του Skype, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι βρίσκονταν εκτός Ξάνθης και Κομοτηνής, αλλά και εκτός Ελλάδας. Πάρθηκαν συνεντεύξεις από όλες τις ομάδες εργαζομένων στο ΠΕΜ που είναι μέλη της μειονότητας. Οι συνεντεύξεις σταμάτησαν μόλις υπήρξε πληροφοριακός κορεσμός και επαναλαμβανόμενα μοτίβα σχετικά με την θεματική μας.

3.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα μας περιλαμβάνει 16 εκπαιδευτικούς, 7 εμψυχωτές, 4 συντονιστές, 5 διοικητικούς και 5 οδηγούς. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, καθώς είναι η πλειοψηφία των εργαζομένων/μελών της μειονότητας. Οι συνεντεύξεις σταμάτησαν όταν καλύφθηκαν όλες οι κατηγορίες εργαζομένων και επιτεύχθηκε πληροφοριακός κορεσμός.

3.3 Τρόπος ανάλυσης

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, η οποία αναγνωρίζει, οργανώνει και κατανοεί

επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος σε ένα σύνολο δεδομένων. Έτσι, ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες, ενώ με ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο, αναπτύσσει διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, τα οποία προάγει και συγκροτεί αντί να ανακαλύπτει²⁹. Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους ανάλυσης, η θεματική ανάλυση είναι ευέλικτη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους από ερευνητές με διαφορετικές θεωρητικές αφητηρίες.³⁰

Το άρθρο βασίζεται σε υλικό διδακτορικής διατριβής και βρίσκεται στο στάδιο συγγραφής των αποτελεσμάτων. Παρακάτω θα παρουσιαστούν ενδεικτικά ορισμένα από αυτά.

4. Συμπεράσματα

Ένα σημαντικό στοιχείο, που προέκυψε από τις συνεντεύξεις, που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας είναι ότι οι μεγάλες αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία 40 χρόνια στον τρόπο άσκησης της εξουσίας, όπως για παράδειγμα η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η διαχείριση των σχέσεων με το ελληνικό κράτος και η προσαρμογή στις κοινωνικές συνθήκες, επέτρεψαν στην μειονότητα και τα μέλη τους να βιώσουν πραγματική ελευθερία και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. Η ποσόστωση για την εισαγωγή στα τριτοβάθμια ιδρύματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά των μουσουλμάνων, αναδείχθηκαν μέσα από τις ομολογίες τους, ως τα σημαντικότερα μέτρα του ελληνικού κράτους, που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη και την κοινωνική κινητικότητα των πολιτών μειονοτήτων ομάδων. Οι ερωτώμενοι υπογράμμισαν τις ανιδιωτελείς προσπάθειές τους να προσεγγίσουν την ελληνική κοινωνία και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή τους σε προγράμματα, όπως το ΠΕΜ επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό μας, ότι οι σημαντικές αλλαγές στις δραστηριότητες του προγράμματος οφείλονται στις προσπάθειές τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ανέφεραν, πως το ΠΕΜ επηρέασε το χειρισμό και την αποδοχή των μειονοτικών ταυτοτήτων και

²⁹ Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

³⁰ Braun V. και V. Clarke, 2012, "Thematic analysis" στο: H. Cooper(επιμ.), *APA Hand- book of Research Methods in Psychology*, Ουάσινγκτον: American Psychological Association, 51-77.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

τις σχέσεις τους με τους «άλλους», καθώς και την μειονότητα ως κοινωνία. Οι μαρτυρίες τους δείχνουν ότι το πρόγραμμα αυτό, προκάλεσε αλλαγές στις αντιλήψεις τους για πολλές πτυχές της ταυτότητάς τους. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων τόνισε τη σημαντική συμβολή του, μέσω του οποίου απέκτησαν νέες προοπτικές για τον εαυτό τους και τους συνανθρώπους τους. Η αποδοχή των ομάδων αυτών και ό,τι συνεπάγεται, είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στην έρευνά μας. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία επεξεργασίας και αποδοχής της ταυτότητας του ατόμου είναι δύσκολη λόγω εσωτερικών και εξωτερικών συγκρούσεων. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το ΠΕΜ λειτούργησε ως ψυχοθεραπευτική διαδικασία και βοηθά στην επούλωση μακροχρόνιων συσσωρευμένων τραυμάτων, που σχετίζονται με την μειονοτική τους ταυτότητα. Σε διάφορες περιπτώσεις της μελέτης, οι ερωτώμενοι εξέφρασαν ποια συναισθήματα δημιουργήθηκαν στην εκάστοτε περίπτωση και πως όλα αυτά άλλαξαν μετά την εργασία τους στο Πρόγραμμα. Αυτό το εξαγόμενο συμπέρασμα επιβεβαιώνει ρητά την υφισταμένη κατάσταση της περιοχής, όπου η αποδοχή της μειονοτικής ταυτότητας δεν ήταν αυτή που θα έπρεπε εύλογα να υπάρχει³¹.

Σε αντίθεση με προηγούμενες εμπειρίες, οι συμμετέχοντες στο ΠΕΜ αισθάνθηκαν ενδυναμωμένοι, γεγονός που είχε θετικό αντίκτυπο στον τρόπο εργασίας τους και στους στόχους της ζωής τους. Ο φόβος και το άγχος αντικαταστάθηκαν από την αυτοπεποίθηση, την ελπίδα και την ασφάλεια. Τα αισθήματα κατωτερότητας μετασχηματίστηκαν σε αισθήματα υπερηφάνειας. Επιπλέον, το περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, που επικρατεί στο πολυαναφερόμενο πρόγραμμα σε συνδυασμό με την προώθηση της ισότητας και του αυτοσεβασμού δημιούργησαν μια ατμόσφαιρα αποδοχής, που δεν είχαν γνωρίσει στο παρελθόν και τους έδωσαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του εαυτού τους. Τέλος, αποκαλύφθηκε, ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, έφερε τη σχέση τους με την μειονότητα σε μια νέα διάσταση και τους επέτρεψε να δουν για πρώτη φορά τις ομάδες αυτές από μια διαφορετική οπτική γωνία. Οι εσωτερικοί τους αγώνες και η αυτοεπεξεργασία τους επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και σχετίζονται με τους «άλλους» που είναι μέλη της

³¹ Dragonas, Th. 2013. «Bilingualism in Minority Education and Development of Linguistic Competencies», Komotini, 16 February 2013, Cultural and Educational Association of Western Thrace (PEKEM)

πλειονότητας. Ο λόγος τους, επομένως, τονίζει ότι η ενδυνάμωση που επέφερε η συμμετοχή τους στο ΠΕΜ δημιούργησε τις προϋποθέσεις για προσωπική ανάπτυξη.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας είναι, ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ικανοποίηση για την αξία που προσέδιδε στην εργασία τους η συμβολή τους στα παιδιά της μειονότητας, δηλαδή « στα δικά τους» παιδιά. Η ικανοποίηση αυτή συνδέεται με το γεγονός, ότι μέσω του προγράμματος κάθε συμμετέχων/ουσα αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους και συμβάλλει στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών των μειονοτήτων. Οι ερωτώμενοι δήλωσαν, ότι μέσω του ΠΕΜ είχαν την ευκαιρία να συμβάλουν στη μάθηση, την κοινωνική πρόοδο και την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών της μειονότητας, ενώ ταυτόχρονα, πολλοί από αυτούς δεν είχαν την ευκαιρία να λάβουν είτε κατάρτιση είτε υποστήριξη από το ΠΕΜ, οπότε προσπάθησαν να καλύψουν οι ίδιοι τα κενά που είχαν.

Οι προτάσεις τους για την εξέλιξη των μειονοτικών μαθητών/τριών και της μειονοτικής κοινωνίας εκφράζουν την ικανοποίησή τους για προσφορά στην εξέλιξη των μειονοτικών μαθητών/τριών και της μειονοτικής κοινωνίας, αλλά ταυτοχρόνως εξαπαλούν και μια διαμαρτυρία κατά του ελληνικού κράτους για τις ευκαιρίες, που οι ίδιοι έχασαν ως παιδιά. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει, ότι η επιθυμία τους για συνέχιση προσφοράς στην μειονοτική κοινωνία και τους μειονοτικούς μαθητές/τριες είναι τόσο έντονη, που οδηγεί τους ερωτώμενους σε φανταστικές προτάσεις για τη συνέχιση του προγράμματος, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ουτοπικές, τώρα που το ΠΕΜ έχει λήξει. Αυτές οι προτάσεις και οι μεγαλεπήβολες φιλοδοξίες των συνομιλητών αναδεικνύουν, αφενώς, τον αντίκτυπο του ΠΕΜ στη ζωή τους και, αφετέρου, την απογοήτευση και το αίσθημα αποτυχίας τους επειδή στερήθηκαν την ευκαιρία να συνεισφέρουν στα παιδιά των μειονοτήτων και να ενισχύσουν τις μειονοτικές κοινότητες ως αποτέλεσμα του τέλους του προγράμματος.

Η πρόοδος που σημείωσαν οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακή. Ενώ και άλλες ομάδες έχουν επίσης ενδυναμωθεί, η ομάδα αυτή, που αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο ποσοστό του παρόντος δείγματος, φαίνεται να έχει βιώσει τη μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση. Οι αλλαγές στη διδακτική τους πρακτική είναι επομένως αξιοσημείωτες. Μέσω της συμμετοχής τους στο

ΠΕΜ, οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώθηκαν και ανέπτυξαν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι πιο αποτελεσματικοί στον επαγγελματικό τους τομέα. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει πολλαπλές διαστάσεις, όπως επαγγελματική, κοινωνική και συναισθηματική. Για να επιτευχθεί αυτή η ενδυνάμωση, οι συμμετέχοντες απολάμβαναν ελευθερία στις μεθόδους διδασκαλίας τους και οι συντονιστές του προγράμματος φαίνεται, ότι τους παρείχαν σημαντική υποστήριξη για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αποκτήσουν δεξιότητες, ώστε να γίνουν πιο ικανοί στους τομείς της ειδικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα φαίνεται, ότι έλαβαν κατάρτιση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών που διδάχθηκαν στο ΠΕΜ. Οι γνώσεις που απέκτησαν ήταν ένα πολύτιμο εργαλείο που εφάρμοσαν αργότερα στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ο λόγος τους αποκαλύπτει σαφώς την ισχυρή επιρροή που δέχτηκαν από το εν λόγω πρόγραμμα και τη βιωματική, διεπιστημονική, διαπολιτισμική και καινοτόμο παιδαγωγική του προσέγγιση.

Εν κατακλείδι, τα μειοντικά στελέχη του ΠΕΜ βρέθηκαν σε μια σχέση, που δεν είχαν βιώσει ποτέ πριν. Οι αναπόφευκτες αντιπαραθέσεις στο πεδίο τους έφεραν αντιμέτωπους με τα διλήμματα της πολιτικής αντιπαραθέσης, που επικρατούν στη θρακική κοινότητα. Οι συνομιλητές μας συγκρούστηκαν, τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τον πληθυσμό της μειονότητας. Ενώ η εσωτερική τους «σύγκρουση» με τον εαυτό τους αφορούσε τη μειονοτική τους ταυτότητα και το ρόλο τους στο έργο, η εξωτερική τους «σύγκρουση» αφορούσε κυρίως την αίσθηση, ότι καταπιέζονται από τις μειονοτικές προτεραιότητες και τις προσδοκίες ισότητας. Κατά τη διάρκεια του λόγου τους, άλλοτε ταυτίζονταν με τη συλλογική ταυτότητα που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του ΠΕΜ και άλλοτε με τα μέλη της μειονότητας, επαναλαμβάνοντας ότι η ταυτότητα δεν είναι σταθερή αλλά διαμορφώνεται μέσω των σχέσεων μεταξύ των ομάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Τσάφος (Επιμ.), Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο (σ. 457-474). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

- Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικο-πολιτισμικής εμφύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σ. 451-468). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση (σ. 143-152). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητες και εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη (σ. 439-450). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2011). Μία εναλλακτική μορφή συνύπαρξης : Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση (σ. 263-276). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2007). Τι είναι η πατρίδα μας;. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). (Επιμ.). Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση: Παρεμβαίνοντας στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2020). Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (επιμ.). Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2022, Μάιος 5). Η Εκπαίδευση των «Άλλων». Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Σε «Κύκλος Ημερίδων: Τα διακόσια χρόνια του Ελληνικού κράτους», Αθήνα.
- Δραγώνα, Θ. 2013. <<Η διγλωσσία στη μειονοτική εκπαίδευση και η ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων>>, ΠΕΚΕΜ, Κομοτηνή, 16 Φεβρουαρίου
- Ζωγραφάκη, Μ. (2018). “Γλώσσα είναι ελευθερία”: Τα μαθήματα ελληνικών για τις ενήλικες γυναίκες, Ανκοίνωση σε ημερίδα “Είκοσι χρόνια λειτουργίας του Προγράμματος Ένταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων”, ΥΠΕΘ, 14 Δεκεμβρίου.
- Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σ. 59-90). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων (σ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης (σ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Φραγκουδάκη, Α. (2011). Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση “εμείς” και “οι άλλοι”: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική

Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση (σ. 277-293). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Braun V. και V. Clarke, (2012), “Thematic analysis” στο: H. Cooper(επιμ.), APA Hand- book of Research Methods in Psychology, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77.

Ανδρούσου, Α. (2020). Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Β.

Dragonas, T., & Frangoudaki, A. (2006) «Educating the Muslim minority in Western Thrace, Islam and Christian-Muslim Relations», 17:1, 21-41, DOI: 10.1080/09596410500399268

Dragonas, Th. (2013). «Bilingualism in Minority Education and Development of Linguistic Competencies», Komotini, 16 February 2013, Cultural and Educational Association of Western Thrace (PEKEM)

Βιογραφικό σημείωμα συγγραφέα

Ονομάζομαι Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν, είμαι μέλος της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και είμαι μόνιμος εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ξάνθης. Πιο συγκεκριμένα, είμαι Προϊστάμενος του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Κωφών και Βαρήκων Ξάνθης. Παράλληλα, είμαι υποψήφιος διδάκτωρ του ΤΕΑΠΗ Αθηνών στο οποίο εκπονώ την διατριβή μου. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός σε διάφορα δημοτικά σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ανά την Ελλάδα, σε τμήματα ΖΕΠ, και γενικότερα έχω εργαστεί κυρίως με μαθητές/τριες που προέρχονται από διάφορες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Ως εκ τούτου, ορισμένα από τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα αποτελούν η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση μαθητών/τριών μειονοτήτων, η συμπεριληπτική αλλά και η αντιρατσιστική εκπαίδευση, οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, η εκπαίδευση μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η ενδυνάμωση μαθητών/τριών που προέρχονται από διάφορες μειονοτικές ομάδες, η μετανάστευση, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η διγλωσσία και γενικότερα οι

Παραπομπή: Γκιοκχάν, Μ. (2024). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ένα παράδειγμα προώθησης της ισότητας και της συμπερίληψης στον χώρο εργασίας, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 9-27. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

εκπαίδευση μαθητών/τριών με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Τέλος, τα τελευταία χρόνια, μέσα από την εκπόνηση της διατριβής μου, ασχολούμαι με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών από την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αλλά και το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ). Έχω πραγματοποιήσει διάφορες επιμορφώσεις στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ειδική αγωγή αλλά και άλλα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κατερίνα Πετρακάκη

Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό έργο του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός αιχμαλώτου*. Θεωρητική βάση για τη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην ατομική και συλλογική μνήμη αποτελεί η θεωρία του Halwbacks αναφορικά με τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης, τον κοινωνικό επικαθορισμό της μνήμης και τη συλλογική μνήμη. Οι μνήμες των ατόμων τείνουν να αναζητούν επιβεβαίωση κι ερμηνεία μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ, παράλληλα, η συλλογική μνήμη των κοινωνικών ομάδων δύναται να δηλώσει την παρουσία της και να ολοκληρωθεί μέσα από την έκφρασή της στην ατομική μνήμη. Ωστόσο, η μνήμη έχει αφετηρία πάντοτε το παρόν, με βάση το οποίο ανασυνθέτει το παρελθόν. Στην μελέτη αυτή θα μας απασχολήσει, τόσο η σχέση της μνήμης με την ιστορία, τα γνωστά γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, όσο και με τη λογοτεχνία και, ειδικότερα, με τον τρόπο με τον οποίο εσωτερικεύει και εξωτερικεύει τα γεγονότα ως μνημονικό μέσο.

Λέξεις κλειδιά: αφηγηματολογία Greimas, μνημονική αφήγηση, προφορική ιστορία, συλλογική μνήμη

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός Αιχμαλώτου*, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

Collective Memory And Semiotic Analysis Of The Mnemonic Narrative In The Literary Narrative Of Stratis Doukas Story Of A Prisoner

Abstract

The subject of the present work is the semiotic analysis of the mnemonic narrative in the literary work of Stratis Doukas *History of a Prisoner*. The theoretical basis for the interdependence relationship between individual and collective memory is Halwbacks' theory of the social contexts of memory, the social definition of memory and collective memory. The memories of individuals tend to seek confirmation and interpretation within the social context, while the collective memory of social groups can declare its presence and be completed through its expression in individual memory. However, memory always begins at present time, on the basis of which it reconstructs the past. Our work will deal with both the relationship of memory with history, the known events of the Asia Minor catastrophe, and with literature, the way in which it internalizes and externalizes events as a memorial medium.

Key words: Greimas narratology, mnemonic narrative, oral history, collective memory

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στροφή του ενδιαφέροντος στην επίδραση που ασκεί το δίπτυχο *μνήμη και ανάμνηση*¹. Όπως επισημαίνει η Erll², η μνήμη αποτελεί ένα θέμα, το οποίο εμπεριέχει ανόμοια στοιχεία, περισσότερο, ίσως, από κάθε άλλο αντίστοιχο θέμα. Ως κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία και διεργασία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής πρακτικής. Εξού και το πεδίο των Σπουδών Μνήμης αποτελεί ένα ετερογενές, διεπιστημονικό πεδίο,

¹ Assmann, J. (2017). *Η πολιτισμική μνήμη*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

² Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

άμεσα συναρτώμενο προς τον πολιτισμό, στο πλαίσιο του οποίου η μνήμη, ως φαινόμενο και διεργασία, προσεγγίζεται σε ατομικό και συλλογικό-πολιτισμικό επίπεδο με συνδυασμένα εργαλεία, προερχόμενα από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως οι πολιτισμικές σπουδές, η ιστορία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, οι λογοτεχνικές σπουδές, η γλωσσολογία, η ψυχολογία και οι νευροεπιστήμες³.

Αναφορικά με τις αιτίες για τη στροφή του ενδιαφέροντος των επιστημών για τη μνήμη, η EriI επισημαίνει πως στις μέρες μας η μνήμη έχει αναχθεί σε διακρατικό φαινόμενο κι αυτό οφείλεται σε τρεις καθοριστικούς παράγοντες. Αρχικά, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται ριζικές ιστορικές μεταβολές. Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται η απώλεια της γενιάς των ανθρώπων, που βίωσαν το Ολοκαύτωμα και το ξέσπασμα του Β΄ παγκοσμίου πολέμου. Όσον αφορά στην πολιτισμική, συλλογική μνήμη, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς σηματοδοτεί μια αλλαγή. Ο θάνατος βάζει ένα τέλος στις προφορικές αφηγήσεις των βιωμένων εμπειριών (αυτό που οι Jan και Aleida Assmann ορίζουν ως «επικοινωνιακή μνήμη» και την οποία εξετάζει η προφορική ιστορία)⁴. Χωρίς τους «αυτόπτες μάρτυρες» της ιστορίας, οι κοινωνίες εξαρτώνται από μορφές μνήμης που διακινούνται από τα μέσα, όπως η ιστοριογραφία, τα μνημεία, η λογοτεχνία οι ταινίες κ.α. Τα μέσα συγκροτούν την συλλογική, δημόσια πολιτισμική μνήμη, όπως αυτή ορίζεται από τους Aleida και Jan Assmann, στα τέλη της δεκαετίας του 1980⁵.

Δεύτερος και καθοριστικός παράγοντας, για την ανάπτυξη των σπουδών μνήμης, στάθηκε συνακόλουθα η ραγδαία μεταβολή των τεχνολογικών μέσων. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές προσφέρουν τόσες δυνατότητες για αποθήκευση δεδομένων, που δεν θα μπορούσαν να τις φανταστούν οι άνθρωποι κάποια χρόνια πριν. Ωστόσο, αυτή η ψηφιακή επανάσταση εμπεριέχει, ταυτόχρονα, τον επικείμενο κίνδυνο της πολιτισμικής αμνησίας, καθώς πληροφορίες, οι οποίες απλώς αποθηκεύονται σε σκληρούς δίσκους, θεωρούνται αναξιοποίητη γνώση. Επιπλέον, μέσα από αυτόν τον τεράστιο όγκο των αποθηκευμένων πληροφοριών, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο, να ξεχωρίσει κανείς αυτό, που είναι, πραγματικά, αξιομνημόνευτο.

³ EriI, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan., σ.σ. 1,2

⁴ EriI, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 28

⁵ EriI, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 27

Τρίτος παράγοντας για τη στροφή του ενδιαφέροντος στη μνήμη στάθηκε ο μεταμοντερνισμός και οι μεταμοντέρνες φιλοσοφίες της ιστορίας, σύμφωνα με τις οποίες η μελέτη του παρελθόντος, όπως άλλωστε πρεσβεύουν οι σπουδές μνήμης, δεν αφορά αποκλειστικά στη μελέτη του, όπως πραγματικά είναι, αλλά και στο ότι το τελευταίο αποτελεί ανθρώπινη κατασκευή⁶.

2. Σκοπός εργασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη του ρόλου της λογοτεχνίας στην παραγωγή πολιτισμικής μνήμη μέσα από τη σημειωτική προσέγγιση του μυθιστορήματος «Ιστορία ενός αιχμαλώτου» του Δούκα. Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί προφορική μαρτυρία των βιωμένων εμπειριών του αφηγητή-ήρωα, Νικόλα Κοζάκογλου, όταν αιχμαλωτίστηκε από τους Τούρκους, κατά την καταστροφή της Σμύρνης. Όπως επισημαίνει ο Πάνος Μουλλάς⁷, ο πόλεμος στην ελληνική λογοτεχνία του Μεσοπολέμου παρουσιάζεται «ταυτισμένος με τον τραυματισμό του 1922 και, κατά συνέπεια, απογυμνωμένος από κάθε επικο-ηρωικό στοιχείο». Η ανάδειξη της τραγικότητας του ατόμου που συνθλίβεται από τα ιστορικά γεγονότα καθίσταται βασικό θέμα μιας πεζογραφίας, που «δεν υποτάσσει τελικά το ιδιωτικό στο δημόσιο». Περιοχή των μεγάλων αντιθέσεων (ζωή vs θάνατος, θύτες vs θύματα, συλλογικό vs ατομικό, εθνικό vs διεθνές κλπ.), έχει ως κύριο μέλημά της αφενός την αμφισβήτηση του επικο-ηρωικού χαρακτήρα του πολέμου και, αφετέρου, την κατοχύρωση των δικαιωμάτων του ανθρώπινου σώματος⁸. Στο πλαίσιο αυτό, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, τόσο η αναπαράσταση του ατόμου κατά τη διάρκεια του πολέμου, της συμπεριφοράς και του ψυχισμού του, καθώς και του αντίκτυπου των εξωτερικών γεγονότων στον εσωτέρο βίο του⁹.

⁶ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 5

⁷ Μουλλάς, Π. (1996). *Η Μεσοπολεμική Πεζογραφία*, τόμ. Α', Αθήνα: Σοκόλης, σ. 67

⁸ Μουλλάς, 1996, όπως αναφέρεται στο Μπαζούκης, Α. (2010). Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου του Στρατή Δούκα: από τη ιστορία στο μύθο, από την κυριολεξία στη μεταφορά, από την πόλωση στη συμφιλίωση. *Νέα Εστία*, τόμ. 167ος, τχ. 1830, σ. 268-286.

http://archeia.moec.gov.cy/sm/298/istoria_aichmalotou.pdf

⁹ Μπαζούκης, Α. (2010). Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου του Στρατή Δούκα: από τη ιστορία στο μύθο, από την κυριολεξία στη μεταφορά, από την πόλωση στη συμφιλίωση. *Νέα Εστία*, τόμ. 167ος, τχ. 1830, http://archeia.moec.gov.cy/sm/298/istoria_aichmalotou.pdf, σ. 3

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

3. Αποσαφήνιση θεωρητικών όρων

3.1 Η μελέτη της μνήμης: ατομική και συλλογική μνήμη

Η πολυφωνία της έρευνας γύρω από τη μνήμη οδήγησε στη διατύπωση πληθώρας ετερογενών, αλλά συχνά συναφών μεταξύ τους εννοιών και όρων από διαφορετικές σχολές σκέψης, από τις οποίες τη μεγαλύτερη επιρροή άσκησαν οι: *συλλογική μνήμη, μνημοσύνη, πολιτισμική μνήμη vs επικοινωνιακή μνήμη, κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη, κουλτούρες μνήμης, πολιτισμική ανάμνηση κ.α*¹⁰. Ανεξάρτητα, όμως, από την σημασία που προσδίδει η καθεμιά σχολή στη μνήμη, το ουσιαστικότερο όλων είναι, να αντιληφθούμε τη μνήμη ως μια *ανατρεπτική κατασκευή*¹¹. Η μνήμη μπορεί να δομείται διαφορετικά, ανάλογα με το πλαίσιο (γλωσσικό, ιστορικό, κοινωνικό, εθνικό), στο οποίο εντάσσεται, ωστόσο, είναι χρήσιμο να την κατανοήσουμε ως όρο-ομπρέλα, ο οποίος συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω ετερογενή φαινόμενα¹².

Τον εμπλουτισμό της μνήμης με τη συλλογική, κοινωνική διάστασή της τον οφείλουμε στον πατέρα των Σπουδών Μνήμης, τον Maurice Halbwachs. Στο γύρισμα του αιώνα, ο Halbwachs θέτει το ζήτημα του κοινωνικού επικαθορισμού της μνήμης, επισημαίνοντας τη σημασία του Άλλου για τη συγκρότηση των αναμνήσεων. Ο Halbwachs διακρίνει τη ζωντανή προφορική μνήμη από την παράδοση και την ιστορία, και την ορίζει σε αντιδιαστολή με αυτές. Η παράδοση κι η ιστορία εννοιοποιούνται αρνητικά από τον Halbwachs, ως μνήμη παραμορφωμένη. Νεότερες επεξεργασίες των θέσεών του, ωστόσο, καταλήγουν πως δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε την ατομική μνήμη, την παράδοση, την ιστορία από τη μνήμη, καθώς κάτι τέτοιο θα μας εμπόδιζε να αντιληφθούμε τα νήματα, τα οποία ενώνουν τα παραπάνω φαινόμενα¹³. Υποστήριξε ότι η μνημονική διαδικασία, παρόλο που απορρέει από τις διεργασίες μιας ατομικής συνείδησης, εντούτοις, λαμβάνει χώρα μέσα στην κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει το υποκείμενο που ενθυμείται.

¹⁰ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan. σ. 6

¹¹ Pethes & Ruchatz, 2003, σ. 13, όπως προτθ. από την Erll A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 6

¹² Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 6

¹³ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 7

Στο έργο του «*Η συλλογική μνήμη*» ο Halbwachs επισημαίνει πως «*Οι αναμνήσεις μας παραμένουν συλλογικές και μας τις θυμίζουν οι άλλοι, ακόμη κι όταν πρόκειται για γεγονότα στα οποία μόνον εμείς είχαμε ανάμειξη, για αντικείμενα που μόνον εμείς έχουμε δει. Στην πραγματικότητα, δεν είμαστε ποτέ μόνοι. Δεν χρειάζεται οι άλλοι να είναι παρόντες, να διακρίνονται ως προς τη φυσική τους υπόσταση από εμάς, διότι φέρουμε πάντοτε μαζί και εντός μας ένα πλήθος ξεχωριστών ανθρώπων*», σημειώνει ο συγγραφέας¹⁴.

Κατά τον Halbwachs, η ατομική μνήμη μπορεί να ανακαλείται μονάχα στο κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώνεται, αποτελεί κοινωνική κατασκευή και σκοπιά της συλλογικής μνήμης, καθώς καθορίζεται από τα κοινωνικά πλαίσια, δηλαδή τη γλώσσα, το χρόνο, το χώρο, την εμπειρία, τα οποία προσφέρει η κοινωνία και είναι αναγκαία, για την αναγνώριση και την τοποθέτηση των αναμνήσεων¹⁵. Το άτομο, ως ον κοινωνικό, χωρίς την παρουσία και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, αποκόβεται τόσο από συλλογικά φαινόμενα, όπως η γλώσσα και οι συνήθειες, όσο και από την ατομική του μνήμη. Μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μπορεί το άτομο, να αποκτήσει γνώση για γεγονότα και ημερομηνίες, να διακρίνει, να ερμηνεύσει και να θυμηθεί γεγονότα του παρελθόντος¹⁶.

Έτσι, όπως έχει τονίσει ο Halbwachs κι έχουν επιβεβαιώσει οι Jan και Aleida Assmann, οι μνήμες των ατόμων τείνουν να αναζητούν επιβεβαίωση κι ερμηνεία μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο¹⁷ και πως η ατομική μνήμη είναι πάντα συλλογική. Η συλλογική μνήμη δε των κοινωνικών ομάδων δύναται να δηλώσει την παρουσία της και να ολοκληρωθεί μόνο στη βάση της ατομικής μνήμης¹⁸. Από την άλλη, υπάρχει μια ευρύτερη μορφή πολιτισμικής, δημόσιας μνήμης, η οποία ορίζεται διαφορετικά από τους διαφορετικούς ερευνητές και πολλές φορές περιλαμβάνει αντικρουόμενες μνήμες.

3.2. Συλλογική μνήμη και ιστορία

¹⁴ Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. σ. 47, 48

¹⁵ Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 48

¹⁶ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 14-15

¹⁷ Rigney, A. (2004). Portable Monuments: Literature, Cultural Memory and the Case of Jeanie Deans. *Poetics Today*. 25 (2) DOI: [10.1215/03335372-25-2-361](https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-361)

¹⁸ Halbwachs, 1992, σ. 40, όπως αναφέρεται στο Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan σ. 16

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

Όσον αφορά στη σχέση της μνήμης με την ιστορία, ο Halbwachs προχωρά στη διάκριση των δύο, επισημαίνοντας πως, παρόλο που πρόκειται για δύο διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αναφερόμαστε στο παρελθόν, ουσιαστικά ιστορία και μνήμη είναι έννοιες ασυμβίβαστες. Κατά τον J. Huizinga (1929), η ιστορία είναι η συμβολική μορφή, με την οποία η κοινωνία αντιλαμβάνεται το παρελθόν. Ωστόσο, καθώς ο Halbwachs θεωρεί, πως η συλλογική μνήμη αποτελεί «αποθήκη της παράδοσης», η ιστορία φαίνεται να ξεκινά «όταν η παράδοση τελειώσει και η κοινωνική μνήμη ξεθωριάσει ή αποσυντεθεί»¹⁹.

Σε αντίθεση με την ιστορία, η συλλογική μνήμη, κατά τον Halbwachs, είναι ιδιαίτερη, καθώς οι φορείς της είναι ομάδες, οι οποίες περιορίζονται χρονικά και χωρικά, και των οποίων η μνήμη έχει αξιολογικό και ιεραρχικό χαρακτήρα. Βασική λειτουργία της ανάμνησης του παρελθόντος αποτελεί η συγκρότηση ταυτότητας, καθώς, όσα θυμούνται τα άτομα σχετίζονται άμεσα με την αυτό-εικόνα τους και τα ενδιαφέροντα της ομάδας. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στις ομοιότητες και στις συνέχειες, οι οποίες μαρτυρούν τη σταθερότητα της κάθε ομάδας. Η συμμετοχή του ατόμου στη συλλογική μνήμη μιας ομάδας αποδεικνύει πως αποτελεί μέλος της²⁰.

Ο Halbwachs σχετίζει άμεσα την ιστορία με το παρελθόν, σε αντίθεση με τη συλλογική μνήμη, η οποία προσανατολίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μιας ομάδας στο παρόν και συνεχίζει με έναν ιδιαίτερα επιλεκτικό και επανορθωτικό τρόπο. Στην πορεία, αυτό που θυμάται το άτομο/η ομάδα, μπορεί να παραμορφωθεί και να μετατοπιστεί σε τέτοιο βαθμό, που, πιθανόν, περισσότερο θα προσεγγίζει τη μυθοπλασία, παρά την πραγματικότητα. Κατά αυτή την έννοια, η μνήμη δεν συνιστά πιστή αναπαραγωγή της πραγματικότητας (του παρελθόντος), αλλά, αντίθετα, αποτελεί μια ανακατασκευή του παρελθόντος, η οποία στηρίζεται σε στοιχεία και στοχεύσεις του παρόντος. Αυτή την διαδικασία της μνήμης ονομάζουν οι μετα-δομιστές «κατασκευή της πραγματικότητας»²¹.

Σημαντική προσπάθεια άμβλυνσης της διαμάχης ανάμεσα στη συλλογική μνήμη και την ιστορία, πραγματοποίησε ο Funkenstein (1989), ο οποίος προτείνει τη δημιουργία ενός νέου όρου, που θα αναδείξει τον

¹⁹ Halbwachs, M. (1980) [1950]. *The Collective Memory*. New York: Harper Colophon, σ.78

²⁰ Erl, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 17

²¹ Erl, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 17

τρόπο, με τον οποίο η ιστορία αναδύεται από τη μνήμη²²: την έννοια της «ιστορικής συνείδησης». Ο όρος αυτός δεν περιορίζεται «σε μια εικόνα του παρελθόντος που απορρέει αποκλειστικά από την ιστοριογραφική δημιουργία, αλλά σε μια στερεοτυπική εικόνα —σε ένα πραγματικό κομμάτι της συλλογικής μνήμης— όπως εκφράστηκε στη θρησκευτική λειτουργία, την ποίηση και τη νομοθεσία»²³. Η έννοια της «ιστορικής συνείδησης» είναι χρήσιμη, καθώς μπορεί να έχει εφαρμογή σε διάφορες προσεγγίσεις του παρελθόντος, μεταξύ των οποίων και η λογοτεχνία, η οποία θα μας απασχολήσει σε επόμενη ενότητα.

3.3. Προφορική ιστορία και μνήμη

Κομμάτι της ιστορίας, η προφορική ιστορία εστιάζει στον τρόπο, με τον οποίο δομούνται και ερμηνεύονται τα πρόσφατα γεγονότα. Κυρίως, επικεντρώνεται στην ιστορία ως εμπειρία ζωής και στον τρόπο, με τον οποίο μεταφέρεται αυτή η εμπειρία του παρελθόντος, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Με λίγα λόγια, η προφορική ιστορία εστιάζει στην κατά Assmann «επικοινωνιακή μνήμη». Ο Assmann ονομάζει «επικοινωνιακή» την προφορική, κυρίως, παραδιδόμενη ζωντανή μνήμη των απλών ανθρώπων, σε χρονικό διάστημα που δεν ξεπερνά τα 80-100 χρόνια, τις τρεις-τέσσερις, δηλαδή, γενιές²⁴.

Οι πολλαπλές και αμοιβαίες συγκλίσεις της ιστορίας και της μνήμης γίνονται καλύτερα αντιληπτές στη σύγχρονη ιστορία. Συχνά λέγεται, πως ο μάρτυρας είναι ο φυσικός εχθρός της σύγχρονης ιστορίας, προσέγγιση, η οποία μετουσιώνει τη διαμάχη ανάμεσα στη βιωμένη μνήμη και την ιστοριογραφία ως δύο διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του παρελθόντος. Όπως επισημαίνουν οι Perks, Thomson (1998) και ο Ritchie (2010), η βιωμένη μνήμη αποτελεί ιστορική πηγή μέσα στην προφορική ιστορία. Οι προφορικοί ιστορικοί ασχολούνται με την οργανική ιστορία και μελετούν το οργανικό κομμάτι της μνήμης: τη γνώση του παρελθόντος, η οποία είναι αγκιστρωμένη στο νου του ατόμου και

²² Funkenstein, A. (1989). Collective Memory and Historical Consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25618571>

²³ Funkenstein, A. (1989). Collective Memory and Historical Consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25618571>, σ. 12

²⁴ Assmann, J. (2017). *Η πολιτισμική μνήμη*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. 17

μεταφέρεται με τον προφορικό λόγο σε μικρές κοινότητες, όπως είναι η οικογένεια, οι συνάδελφοι κ.α.²⁵.

Η Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν, μιλώντας για την προφορική ιστορία, ανέφερε: «Ένας απλός ορισμός της προφορικής ιστορίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει σκοπό την ηχογραφημένη ή βιντεοσκοπημένη καταγραφή βιωμένων εμπειριών με τη μορφή εκτεταμένων αφηγήσεων ζωής ή διηγήσεων για ιστορικά γεγονότα από αυτόπτες μάρτυρες. Οι αφηγήσεις αυτές μπορεί να επικεντρώνονται είτε σε γεγονότα (π.χ. μια μεγάλη απεργία, μαζικά αντίποινα, μια φυσική καταστροφή) είτε σε εμπειρίες (ο εργασιακός βίος, η εμπειρία της γήρανσης, η ζωή στα ναζιστικά στρατόπεδα) ή να συνδυάζονται οι διαστάσεις αυτές». Η προφορική ιστορία αφορά στη ζωντανή μνήμη ανθρώπων, που έζησαν τα γεγονότα και τα ερμήνευσαν με το δικό τους τρόπο²⁶.

Κι ενώ στην αρχή υπήρξε προβληματισμός για την επιλογή των προφορικών ιστορικών να συλλέγουν απλά, μαρτυρίες, οι Sean, Meyer και Swanson (2007) τονίζουν ότι, για να μπορέσει κανείς να κατανοήσει πραγματικά πώς και γιατί οι άνθρωποι πιστεύουν όσα πιστεύουν, τι σκέφτονται και, κυρίως, γιατί ενεργούν όπως ενεργούν, οι μνήμες, οι προφορικές αφηγήσεις και τα κείμενα έχουν ιδιαίτερη σημασία. Πρόσφατες μελέτες στην προφορική ιστορία επισημαίνουν πως οι μνήμες και, κυρίως, οι αυτοβιογραφικές μνήμες, αποτελούν αναδρομικές κατασκευές, καθώς σχετίζονται περισσότερο με το παρόν, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, και λιγότερο με την αλήθεια του παρελθόντος²⁷.

Η μνήμη έχει σημασία, για να γράψουμε μια ιστορία της υποκειμενικότητας και όχι των γεγονότων. Η ιστορία της υποκειμενικότητας είναι μια ιστορία των διαδικασιών γύρω, κάτω και μέσα από τα γεγονότα. Στόχος της προφορικής ιστορίας δεν είναι να εξακριβώσει ή να διαψεύσει τις επίσημες πηγές. Στόχος της είναι, κυρίως, να προσφέρει μια εναλλακτική αφήγηση για το παρελθόν²⁸. Από αυτή τη

²⁵ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 54

²⁶ Μπούσχοτεν, Β.Ρ. (2020). Η ιστορία «από τα κάτω». https://www.pressenza.com/el/2020/02/proforiki-istoria-i-istoria-apo-ta-kato/?fbclid=IwAR0RIZ8dWzNCnCTOkiy7LzoasBjLJ_e62AyY0PwDBzCmxDSN9_yrs9ouK30

²⁷ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 55.

²⁸ Μπούσχοτεν, Β.Ρ. (2020). Η ιστορία «από τα κάτω».

<https://www.pressenza.com/el/2020/02/proforiki-istoria-i-istoria-apo-ta-kato/>

σκοπιά, οι μελετητές υπογραμμίζουν τη σημασία της αφήγησης στις προφορικές ιστορίες. Από μια άλλη σκοπιά, στη σύγχρονη θεωρία των Σπουδών Μνήμης, αναγνωρίζεται η έκταση, κατά την οποία τα λογοτεχνικά πρότυπα συγκροτούν τις ατομικές μνήμες και τις προφορικές ιστορίες ζωής²⁹.

3.4. Λογοτεχνία και μνήμη

Όπως προαναφέραμε, η λογοτεχνία και οι τέχνες βρίσκονται στο επίκεντρο των Σπουδών μνήμης. Οι Erll και Rigney (2006) επισημαίνουν ότι η λογοτεχνία έχει τρεις ρόλους στην παραγωγή πολιτισμικής μνήμης, καθώς αποτελεί α) μέσο ενθύμησης³⁰, β) αντικείμενο ενθύμησης³¹ και γ) μέσο παρατήρησης της παραγωγής συλλογικής μνήμης³².

Όσον αφορά στη λογοτεχνία ως μέσο ενθύμησης, οι Erll και Rigney (2006) τονίζουν, ότι τα λογοτεχνικά έργα συντελούν στην παραγωγή συλλογικής μνήμης, καθώς συλλέγουν στοιχεία του παρελθόντος και τα ενσωματώνουν στις αφηγηματικές τους μορφές. Η Erll³³ εισάγει τον όρο «συλλογικά κείμενα»³⁴, για να ορίσει το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο συγκροτεί μορφές και δομές και οργανώνει, ακόμη και αναδρομικά, τις ιδέες και τις εικόνες που έχουμε για το παρελθόν. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν, επίσης, ως πλαίσια για την κατασκευή αυτοβιογραφικής μνήμης. Σε αυτήν την περίπτωση, ο αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας για μια κοινή πραγματικότητα, όπως αντίστοιχα θα συμμετείχε σε μια συνομιλία ενθύμησης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπως το έχει ο

kato/?fbclid=IwAR0RlZ8dWzNCnCTOkiy7LzoasBjLJ_e62AyY0PwDBzCmxDSN9_yrs9ouK30

²⁹ Erll, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan, σ. 55.

³⁰ medium of remembrance, Erll, A. & Rigney, A. (2006) Literature and the production of cultural memory: Introduction, *European Journal of English Studies*, 10:2, 111-115, DOI: [10.1080/13825570600753394](https://doi.org/10.1080/13825570600753394)

³¹ object of remembrance, Erll, A. & Rigney, A. (2006) Literature and the production of cultural memory: Introduction, *European Journal of English Studies*, 10:2, 111-115, DOI: [10.1080/13825570600753394](https://doi.org/10.1080/13825570600753394)

³² medium for observing the production of cultural memory, Erll, A. & Rigney, A. (2006) Literature and the production of cultural memory: Introduction, *European Journal of English Studies*, 10:2, 111-115, DOI: [10.1080/13825570600753394](https://doi.org/10.1080/13825570600753394)

³³ Erll, A. (2003). Reading Literature as Collective Texts. German and English War Novels of the 1920s as Media of Cultural and Communicative Memory. *Anglistentag*, München, Trier: WVT, 2004 (Christoph Bode and Hans Sauer, eds.).

³⁴ collective texts

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

προσδιορίζει ο Halbwachs³⁵. Θα λέγαμε, επομένως, πως με βάση αυτή τη θεώρηση, η ανάμνηση του παρελθόντος δεν είναι, απλώς, θέμα ενθύμησης γεγονότων και προσώπων, αλλά, συχνά, και θέμα ανάκλησης προηγούμενων κειμένων και επανεγγραφή παλαιότερων ιστοριών³⁶.

Στη συνέχεια, οι Erll και Rigney επισημαίνουν ότι τα κείμενα, που γράφονται σε προηγούμενες περιόδους, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής μνήμης. Η λογοτεχνία δημιουργεί μια «δική της μνήμη», με τη μορφή διακειμενικών σχέσεων, που δίνουν νέα πολιτισμική ζωή σε προγενέστερα κείμενα. Ένα σημαντικό μέρος της λογοτεχνικής παραγωγής αφορά στην επανεγγραφή κανονιστικών κειμένων και, γενικότερα, παλαιότερων πολιτιστικών αφηγήσεων, όπως οι λαϊκές ιστορίες και οι μύθοι. Παρόμοιες διεργασίες λογοτεχνικής μνήμης συμβάλλουν, με πολύ συγκεκριμένους τρόπους, στη συνεχιζόμενη παραγωγή και αναπαραγωγή της πολιτισμικής μνήμης. Όπως, χαρακτηριστικά, επισημαίνει η Lachmann³⁷ «η μνήμη ενός κειμένου είναι η διακειμενικότητά του».

4. Θεωρητικό μέρος:

Αφήγματα πολέμου: Το ιστορικό της *Ιστορίας ενός αιχμαλώτου* ως λογοτεχνικό έργο βιωμένης μνήμης

Το έργο του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* αποτελεί μετάπλαση της προσωπικής μαρτυρίας του Νικόλα Κοζάκογλου, πρόσφυγα από το χωριό Κιρκιντζέ της Μ. Ασίας, ο οποίος τη διηγήθηκε στο Δούκα, σε μια περιοδεία του τελευταίου στα προσφυγοχώρια της περιφέρειας Αικατερίνης, από το Σεπτέμβρη έως το Δεκέμβρη του 1928³⁸. Ο Δούκας καταγράφει τη μαρτυρία του Κοζάκογλου, αλλά, για να τη δημοσιεύσει, επινοεί ένα ύφος λόγου, το οποίο σέβεται τα γνωρίσματα του προφορικού

³⁵ Erll, A. (2003). Reading Literature as Collective Texts. German and English War Novels of the 1920s as Media of Cultural and Communicative Memory. *Anglistentag*, München, Trier: WVT, 2004 (Christoph Bode and Hans Sauer, eds.).

³⁶ Erll, A. & Rigney, A. (2006) Literature and the production of cultural memory: Introduction, *European Journal of English Studies*, 10:2, 111-115, DOI: [10.1080/13825570600753394](https://doi.org/10.1080/13825570600753394) σ. 112

³⁷ Lachmann, R. (1997). *Memory and Literature: Intertextuality in Russian Modernism*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, σ. 15

³⁸ Δούκας, Σ. (1998). *Ιστορία ενός αιχμαλώτου*. 29η έκδοση, Αθήνα: Κέδρος http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2712/Neoelliniki-Logotechnia-G-Lykeiou-AnthrSp_html-empl/index_3_07.html)

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός Αιχμαλώτου*, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

λαϊκού λόγου³⁹. Το έργο αναγορεύτηκε από τους κριτικούς ως «μνημείο προφορικότητας», καθώς θεωρήθηκε «κλασικό παράδειγμα λαϊκότροπου προφορικού λόγου και λειτούργησε ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη, αφενός, και στις προφορικές αφηγήσεις-μαρτυρίες, αφετέρου, που εμφανίστηκαν, κυρίως, από τη δεκαετία του 1960 και μετέπειτα. Έτσι προλογίζει την α΄ έκδοση του έργου ο συγγραφέας: «Μονάχα οι ηλίθιοι και οι νεκροί έχουν δικαίωμα να λησμονούν· μα όσοι έχουν την πνοή της ζωής μέσα τους, οφείλουν να θυμούνται για να στοχάζονται και να συχωρούν. Η μνήμη είναι εκείνη που δίνει θροφή στο πνεύμα και στην καρδιά. Η μνήμη είν' ένα ωραίο καθήκον μέσα στη ζωή»⁴⁰.

Οι λογοτεχνικές, ιστορικές και πολιτισμικές σπουδές, κυρίως μετά το τέλος του Β΄ παγκοσμίου πολέμου, στρέφονται στα αυτοβιογραφικά αφηγήματα πολέμου, με στόχο να διερευνήσουν, εάν και κατά πόσο συνιστούν μαρτυρίες έγκυρες και αντικειμενικές, ή αφηγήσεις βιωμένης μνήμης, που υπακούν σε υποκειμενικές ή συλλογικές ανάγκες. Αυτή η λογοτεχνία του «αυτόπτη μάρτυρα», στηριγμένη στη σύμβαση της αληθοφάνειας, έτρεφε την ελπίδα των ατόμων πως, εάν δεν είναι εφικτό, να αποκαλυφθεί η απόλυτη και αδιαμφισβήτητη αλήθεια, τουλάχιστον, μπορεί να διασωθεί η «θρυμματισμένη» αλήθεια στις εξατομικευμένες εκδοχές της⁴¹.

Όπως επισημαίνει ο Vittì, η τραγική εμπειρία της φυλετικής εξόντωσης (ως συνέπεια πολέμου) δεν είναι από μόνη της αρκετή, για να αποτελέσει λογοτέχνημα⁴². Ως εκ τούτου, ο ορατός κίνδυνος ωραιοποίησης των συνεπειών του πολέμου έστρεψε τους λογοτέχνες στη συγγραφή βιωμένων γεγονότων και οδήγησε σε μια λογοτεχνία απογυμνωμένη από «πριμιτιβίστικα στοιχεία, τις υπερβολές και τις επαναλήψεις, ελαττώνοντας ακόμη και το ρυθμό, για να πάρει

³⁹ Vittì, M. (2003). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 385

⁴⁰ Δούκας, Σ. (1969). *Ιστορία ενός αιχμαλώτου*. Ε΄ έκδοση, Αθήνα: Αιγόκερος <https://vivliothikiagiasmatos.files.wordpress.com/2011/12/cf83cf84cf81ceb1cf84ceb7cf83-ceb4cebfcf85cebaseb1cf83-ceb9cf83cf84cebfcf81ceb9ceb1-ceb5cebdcebfcf83-ceb1ceb9cf87cebcceb1cebbcf89cf84.pdf>

⁴¹ Μπαζούκης, Α. (2010). Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου του Στρατή Δούκα: από τη ιστορία στο μύθο, από την κυριολεξία στη μεταφορά, από την πόλωση στη συμφιλίωση. *Νέα Εστία*, τόμ. 167ος, τχ. 1830, http://archeia.moec.gov.cy/sm/298/istoria_aichmalotou.pdf, σ. 4

⁴² Vittì, M. (2003). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 385

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός Αιχμαλώτου*, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

περισσότερη άνεση και αναπνοή ο αφηγηματικός λόγος»⁴³ μακριά από οτιδήποτε, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί απόπειρα ωραιοποίησης της βαρβαρότητας του πολέμου⁴⁴. Παράδειγμα αποτελεί η *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Δούκα, η οποία από βιωμένη μνήμη μετατράπηκε σε λογοτεχνικό έργο.

Στην ενότητα που ακολουθεί επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγιση του αφηγήματος του Δούκα με τη συνδρομή της Σημειωτικής. Υιοθετώντας την εννοιολογική προσέγγιση του Saussure, ορίζουμε τη Σημειωτική ως μια επιστήμη που μελετά τη ζωή των σημείων⁴⁵. Περιλαμβάνει τη μελέτη όσων ονομάζουμε «σημεία» στην καθημερινή γλώσσα, αλλά και κάθε πράγματος, που «αντιπροσωπεύει» κάτι άλλο. Στην έννοια της Σημειωτικής τα «σημεία» περιλαμβάνουν λέξεις, εικόνες, ήχους, χειρονομίες κι αντικείμενα. Αυτά τα σημεία μελετώνται ως τμήμα ενός σημειωτικού συστήματος σημείων⁴⁶. Κατά τον Saussure, κάθε Γλώσσα αποτελεί σύστημα σημείων, προσδιορίζοντας το σύστημα ως ένα σύνολο σχέσεων, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένη νομοτέλεια⁴⁷.

4.1. Σημειωτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* με βάση τη μεθοδολογία αφηγηματολογίας του Greimas.

Η σημειωτική θεωρία του Greimas και της Σχολής του Παρισιού αποτελεί, όπως επισημαίνουν οι Λαγόπουλος & Boklund-Λαγοπούλου (2006), τη συστηματικότερη θεωρία ανάλυσης κειμένων. Έχοντας ως βάση τη θεωρία του Saussure περί γλώσσας, τη διαμόρφωσή της από τον Hjelmslev και τη δομική ανθρωπολογία του Lévi-Strauss, ο Greimas διατύπωσε μια συνεκτική και πλήρη αφηγηματολογία. Εμπνεύστηκε από μια παρατήρηση του Lucien Tesnière, ο οποίος έλεγε ότι «μια πρόταση είναι σαν ένα θεατρικό έργο, επειδή οι λέξεις παίζουν συγκεκριμένους ρόλους:

⁴³ Δούκας, Σ. (1998), *Ιστορία ενός αιχμαλώτου*. 29η έκδοση, Αθήνα: Κέδρος http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2712/Neoelliniki-Logotechnia_G-Lykeiou-AnthrSp_html-empl/index_3_07.html)

⁴⁴ Μπαζούκης, Α. (2010). Η *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα: από τη ιστορία στο μύθο, από την κυριολεξία στη μεταφορά, από την πόλωση στη συμφιλίωση. *Νέα Εστία*, τόμ. 167ος, τχ. 1830, http://archeia.moec.gov.cy/sm/298/istoria_aichmalotou.pdf, σ. 5

⁴⁵ Saussure, όπως αναφέρεται στο Chandler, 1996, σ. 3

⁴⁶ Chandler, D. (1994). *Σημειωτική για αρχάριους*, σ. 4

⁴⁷ Λαγόπουλος, Α. & Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (2016). *Θεωρία σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 57

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός Αιχμαλώτου*, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

το υποκείμενο, το αντικείμενο, το ρήμα κ.λπ. Ενώ υπάρχουν χιλιάδες λέξεις στην γλώσσα, οι «ρόλοι» τους στη σύνταξη είναι περιορισμένοι»⁴⁸.

Η αφήγηση που μελετάμε είναι μια αντιπολεμική, προφορική μαρτυρία, η οποία αναφέρεται στον πόλεμο και στις συνέπειες της καταστροφής της Σμύρνης. Ο αυτοδιηγητικός αφηγητής-ήρωας της, ο Κοζάκογλου (Υποκείμενο και Εντολοδόχος), δεν είναι ήρωας πολέμου, αλλά ένας άνθρωπος που θέλει να επιβιώσει. Στις σελίδες του πεζογραφήματος περιγράφεται η αιχμαλωσία του, οι κακουχίες που περνάει και ο εξευτελισμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, στοιχεία τα οποία, έμμεσα, αποτελούν τον Εντολοδότη, καθώς παρακινούν το Υποκείμενο, να αγωνιστεί για την ελευθερία του. Στον αγώνα για την επιβίωση του Βοηθός του είναι ένας σύντροφός του, αλλά, επίσης, έμμεσα, και το ψυχικό σθένος, καθώς και η λαχτάρα του για ελευθερία. Ο ήρωας αναγκάζεται να μεταμφιεστεί σε Τούρκο και να δουλέψει για έναν Τούρκο, τον Χατζημεμέτη, προκειμένου να σωθεί. Αποτέλεσμα των προσπαθειών του είναι το ταξίδι στην Πόλη και, τελικά, η διάσωσή του στη Μυτιλήνη. Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως η αντιστοιχία των δραστών με τους δρώντες στην κύρια αφήγηση, με βάση τη μεθοδολογία του Greimas, είναι η ακόλουθη:

Δρώντες	Δράστες
Υποκείμενο	Νικόλας Κοζάκογλου
Αντικείμενο	Επιβίωση, ελευθερία, επιστροφή στην πατρίδα
Εντολοδότης	(έμμεσα) αιχμαλωσία, κακουχίες, πίστη, θέληση για ζωή
Εντολοδόχος	Νικόλας Κοζάκογλου
Βοηθός	Ο σύντροφός του, ψυχικό σθένος/λαχτάρα για ελευθερία, βαρκαρής, γέρος από την Αλεξάνδρεια
Αντίπαλος	Τούρκοι, αιχμαλωσία, ηθική και φυσική ταλαιπωρία, εθνικότητα,

Πίνακας 1: πίνακας δρώντων-δραστών

⁴⁸Λαγόπουλος, Α. & Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (2016). *Θεωρία σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 85-86.

Η αφηγηματική σύνταξη του κειμένου, κατά τη μεθοδολογία του Greimas, χωρίζεται σε 5 επεισόδια, τα οποία, συνοπτικά, δομούνται ως εξής:

Επεισόδιο 1	Διαταραχή αρχικής κατάστασης και δημιουργία έλλειψης: Καταστροφή Σμύρνης - ο Κοζάκογλου κι η οικογένειά του αιχμαλωτίζονται. Το Υποκείμενο διακατέχεται από <i>εθέλειν-πράττειν</i> (θέλει να αποδράσει), αλλά δεν κατέχει το <i>δύνασθαι-πράττειν</i> . Έλλειψη: το Υποκείμενο χάνει την ελευθερία του – απειλείται η ζωή του
Επεισόδιο 2	Σύμβαση και προσδιοριστική δοκιμασία: Το Υποκείμενο βιώνει τις συνέπειες της αιχμαλωσίας, την σωματική και λεκτική βία, τη στέρηση, τον εξευτελισμό. Εκδηλώνει <i>εθέλειν-πράττειν</i> : επιχειρεί να δραπετεύσει με το σύντροφό του και να μεταμφιεστεί σε Τούρκο, ώστε να μπορέσει να δουλέψει και να γυρίσει στην πατρίδα.
Επεισόδιο 3	Κύρια δοκιμασία: Μεταμφιεσμένος ως Τούρκος δουλεύει για τον Τούρκο Χατζημεμέτη, βόσκει τα κοπάδια, αρμέγει τα ζώα. Διακατέχεται από <i>εθέλειν-πράττειν</i> και <i>δύνασθαι πράττειν</i>
Επεισόδιο 4	Δοξαστική δοκιμασία: Αποτέλεσμα των προσπαθειών του είναι το ταξίδι στην Πόλη και, εν τέλει, η διάσωσή του στη Μυτιλήνη. Στο επεισόδιο αυτό έχουμε την εκπλήρωση της αρχικής σύμβασης ανάμεσα σε Υποκείμενο και Εντολοδότη.
Επεισόδιο 5	Αναγνώριση και δόξασμα: Όταν έφτασε στη Χίο συνάντησε τους χωριανούς του και τους δικούς του.

Πίνακας 2: αφηγηματική σύνταξη

4.2.Ισοτοπίες του κειμένου και η εσωτερική τους δομή

Επίκεντρο της παραδειγματικής ανάλυσης είναι η έννοια της ισοτοπίας. Κατά τον Greimas, η ισοτοπία είναι μια παραδειγματική κατηγορία, η οποία δημιουργείται με βάση τα σήματα, που επαναλαμβάνονται στις

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

λέξεις του κειμένου. Αποτελεί τον μηχανισμό εκείνο, που εξασφαλίζει συνοχή σε ένα κείμενο⁴⁹.

Προκειμένου να εντοπίσουμε τις ισοτοπίες του κειμένου, προχωρήσαμε στην καταγραφή ομάδων λέξεων ή σύντομων φράσεων, οι οποίες έχουν κοινό σημασιολογικό περιεχόμενο. Ως εκ τούτου, προκύπτουν οι εξής 6 βασικές ισοτοπίες:

Από την αρχή του κειμένου εντοπίζουμε λέξεις ή μικρές φράσεις, οι οποίες αφορούν στην αιχμαλωσία και στην επιθυμία για απόδραση (λ.χ. *αιχμαλώτους, πιάστηκα, περίπολα, φρουρά, πυροβολισμούς, αιχμάλωτοι, να λιποταχτήσουμε, αρχίσαμε στα κρυφά, θα φύγουμε κ.α.*). Συμπεραίνουμε, πως κοινό σημασιολογικό στοιχείο των λέξεων είναι η ανάγκη για επιβίωση. Οδηγούμαστε, επομένως, στην ισοτοπία της *επιβίωσης* (α), η οποία εσωτερικά δομείται στο αντιθετικό δίπολο της *αιχμαλωσίας vs επιθυμία για ελευθερία*:

Επιβίωση

/ \
Αιχμαλωσία vs επιθυμία για ελευθερία

Στη συνέχεια εντοπίζουμε λέξεις με κοινό σημασιολογικό στοιχείο τη βιαιότητα (λ.χ. *χτυπούν, κλωτσοπατούν, πετούσαν απ' όλες τις μεριές, ρόπαλο στο χέρι φωνάζοντας, έγδυσαν, σκότωσαν, φώναζε άγρια κ.α.*). Εσωτερικά η ισοτοπία της *βιαιότητας* (β) δομείται στην αντίθεση *λεκτική vs σωματική βιαιότητα*:

Βιαιότητα

/ \
Λεκτική vs Σωματική

Μια τρίτη ομάδα λέξεων που εντοπίσαμε σχετίζεται με την έλλειψη (γ) σε τροφή και νερό, που βιώνει ο αφηγητής και οι υπόλοιποι αιχμάλωτοι (λ.χ. *διψώ πολύ, απ' την πείνα μας τρώγαμε τις άγουρες ελιές, ψωμί να φάμε κι ας πεθάνουμε κ.α.*).

Έλλειψη

⁴⁹Λαγόπουλος, Α. & Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (2016). *Θεωρία σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 129

/ \
Νερό vs Φαγητό

Η τέταρτη ισοτοπία (δ) που εντοπίσαμε στο κείμενο αφορά στη θρησκευτικότητα, στην έντονη πίστη του αφηγητή στο Θεό. Η πίστη δίνει δύναμη στον Κοζάκογλου και κουράγιο, για να συνεχίσει την προσπάθειά του, ενώ πολλές φορές ζητά χαμηλόφωνα από το Θεό συγχώρεση για τις πράξεις του. Αντίστοιχα, εντοπίσαμε και μια ομάδα λέξεων, που σχετίζεται με την πίστη των Τούρκων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις εξής λέξεις/φράσεις: *ευχαριστήσαμε το Θεό, ξωκλήσι, μπήκαμε να γονατίσουμε, να παρακαλέσουμε, τρία χρόνια να νηστέψω, πήγε στο τζαμί να προσκυνήσει, προσεύχονταν πίσω από μια πέτρα*. Εσωτερικά, η ισοτοπία της θρησκευτικότητας δομείται στο αντιθετικό δίπολο του *χριστιανισμού vs μωαμεθανισμού*:

Θρησκευτικότητα
/ \
Χριστιανισμός vs Μωαμεθανισμός

Σημαντική ισοτοπία του κειμένου μας είναι κι αυτή της μεταμφίεσης (ε). Ο Κοζάκογλου αποφασίζει μαζί με τον σύντροφό του, να μεταμφιεστούνε σε Τούρκους, για να μπορέσουνε να πιάσουνε δουλειά. Ωστόσο, η μεταμφίεση του σε Τούρκο (*να κάνουμε τους Τούρκους, με ξύρισε, μοιάζω για Τούρκος; , ίδιος Μεμέτης είσαι, σαν Τουρκοκρητικός μοιάζεις*) επιφέρει και μια «μεταμφίεση», μια κάλυψη, των πραγματικών του συναισθημάτων (*εγώ πολεμούσα, δεν έκλεψα...μα σκότωσα κ.α.*) με κορύφωση όταν ο Χατζημεμέτης του ανακοινώνει, ως «καλό μαντάτο», το θάνατο του συντρόφου του (*μίλα καλά, πιάστηκε το σκυλί κι η γλώσσα μου τραβήχτηκε κάτω*). Επομένως, η ισοτοπία της μεταμφίεσης οργανώνεται στο εσωτερικό της στο αντιθετικό δίπολο *εσωτερική vs εξωτερική*:

Μεταμφίεση
/ \
Εσωτερική (συναισθήματα) vs Εξωτερική (εμφάνιση)

Η έκτη (στ) ισοτοπία του κειμένου είναι αυτή της χωρότητας, η οποία διατρέχει όλη την αφήγηση. Στην ισοτοπία αυτή εντάσσονται όλοι οι χώροι, στους οποίους καταφεύγει ο αφηγητής, προκειμένου να

εξασφαλίσει την επιβίωσή του (λ.χ. σπηλιές, μύλος, ξωκλήσι, Πόλη, Πειραιάς κ.α.), αλλά και χώροι, οι οποίοι σχετίζονται με την αιχμαλωσία του (λ.χ. Σμύρνη, Πούντα, Τουρκία, Χαλκά-Μπουνάρ, Μαγνησία, νοσοκομείο, Κασαμπάς, σταθμός, ξερότοπος κ.α.). Στο εσωτερικό της η ιστοπία της χωρότητας (στ) μπορεί να δομηθεί σε φυσικούς χώρους (λ.χ. σπηλιά) vs κτίρια/πόλεις (μύλος, ξωκλήσι, τζαμί, Σμύρνη, Πόλη, Προύσα, Τουρκία κ.α.):

Χωρότητα

/ \
φυσικοί χώροι vs κτίρια/πόλεις/χώρες

Η σημασιολογική δομή του κειμένου παράγεται από τις σχέσεις μεταξύ αυτών των κωδίκων/ισοτοπιών και παίρνει τη μορφή θεμάτων στο επίπεδο του λόγου. Τα θέματα που προκύπτουν διατρέχουν όλο το κείμενο και του προσδίδουν «συνοχή και συνεκτικότητα»⁵⁰ (Λαγόπουλος & Boklund-Λαγοπούλου, 2016, σ: 158).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως η σημειωτική ανάλυση και ο εντοπισμός των κύριων ιστοπιών του αφηγήματος, οι οποίες προσδιορίζουν και τα βασικά θέματά του, οδηγούν στην ανακατασκευή της μνημονικής αφήγησης.

5. Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση της μνήμης με τη σημειωτική, μέσα από την προσέγγιση του ρόλου της λογοτεχνίας στην παραγωγή πολιτισμικής μνήμης. Το λογοτεχνικό έργο που επιλέχθηκε, η *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα θεματοποιεί, μέσα από την προφορική μαρτυρία της βιωμένης εμπειρίας του αφηγητή, όχι τα πολεμικά γεγονότα, αλλά τα δεινά του άμαχου πληθυσμού μετά την καταστροφή της Σμύρνης, τις συνέπειες της αιχμαλωσίας του και τους μηχανισμούς εξόντωσής του, κυρίως, όμως, τον αγώνα επιβίωσης. Στην α' έκδοση η αφήγηση απεκδύεται την ιστορικότητά της και μένει εστιασμένη στην προσπάθεια επιβίωσης του Κοζάκογλου. Ο Δούκας φαίνεται να ενδιαφέρεται για την προσωπική ιστορία επιβίωσης του αφηγητή, γι' αυτό

⁵⁰Λαγόπουλος, Α. & Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (2016). *Θεωρία σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκη, σ. 158.

και αναδεικνύει τη μοναδικότητα της αφηγηματικής του φωνής. Αυτό καθρεφτίζεται και στην αφιέρωση της α΄ και β΄ έκδοσης: «Αφιερώνεται στα κοινά μαρτύρια του ελληνικού και τουρκικού λαού». Ωστόσο, από τη γ΄ έκδοση κι έκτοτε προκύπτει, πως ο συγγραφέας δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την κατάθεση της εμπειρίας του Νικόλα Κοζάκογλου, αλλά νοηματοδοτεί την περιπέτεια των Ελλήνων της Μικρασίας, ανάγοντάς την σε σύμβολο του «παναθρώπινου πόνου» («Αφιερώνεται στα κοινά μαρτύρια των λαών»).

Η ανάλυση των ισοτοπιών του αφηγήματος μας ενδιαφέρει σε σχέση με τη μνήμη, καθώς ξεκινά από το επίπεδο της δομής του λόγου, για να φτάσει, στο δεύτερο επίπεδο της αφηγηματικής σημασιολογίας. Οι ισοτοπίες δημιουργούν τη σημασιολογική δομή του κειμένου, τη θεματοποίηση (επιβίωση, βιαιότητα, έλλειψη, θρησκειότητα, μεταμπίεση). Μέσα από τη σημειωτική ανάλυση προκύπτει πως η ατομική σκοπιά της συλλογικής μνήμης του αφηγητή - μέσα από τη διαδικασία της εξιστόρησης, καταγραφής και, εν τέλει, της ενσωμάτωσης στο λογοτεχνικό αφήγημα, μετατρέπεται σε συλλογική – πολιτισμική μνήμη, σε κοινή μνήμη και κοινή ταυτότητα. Βασιζόμενοι στις Σπουδές μνήμης και στη σημειωτική συμπεραίνουμε πως η λογοτεχνία, ως μνημονική τεχνική και μέσο μνήμης, αποθηκεύει τη γνώση της παρελθούσας εμπειρίας, εσωτερικεύει τη συλλογική μνήμη και στη συνέχεια την εξωτερικεύει στον αναγνώστη. Ο Δούκας καταγράφει τα ατομικά βιώματα, την ατομική μνήμη του Κοζάκογλου και, μέσα από τη λογοτεχνία, η μνήμη αυτή γίνεται συλλογική-πολιτισμική.

Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε περαιτέρω μελέτη, να διερευνηθούν οι κειμενικές αλλαγές ανάμεσα στις εκδόσεις του έργου, οι οποίες το επηρέασαν ιδεολογικά, η διακειμενικότητά του, καθώς και τα συγκεκριμένα, ώστε να φωτιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι μεταμορφώσεις, που κρύβονται μέσα στην *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* και ο ρόλος των διαφορετικών εκδόσεων του κειμένου στην παραγωγή συλλογικής μνήμης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα *Ιστορία ενός Αιχμαλώτου*, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

- Assmann, J. (2017). *Η πολιτισμική μνήμη*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Λαγόπουλος, Α. & Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (2016). *Θεωρία σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μουλλάς, Π. (1996). *Η Μεσοπολεμική Πεζογραφία*, τόμ. Α', Αθήνα: Σοκόλης
- Μπούσχοτεν, Β. Ρ. (1997) *Ανάποδα Χρόνια, συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)*. Αθήνα: Πλέθρον
- Vitti, M. (2003). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας

Ξενόγλωσση

- Erlil, A. (2003). Reading Literature as Collective Texts. German and English War Novels of the 1920s as Media of Cultural and Communicative Memory. *Anglistentag*, München, Trier: WVT, 2004 (Christoph Bode and Hans Sauer, eds.).
- Erlil, A. & Rigney, A. (2006) Literature and the production of cultural memory: Introduction, *European Journal of English Studies*, 10:2, 111-115, DOI: [10.1080/13825570600753394](https://doi.org/10.1080/13825570600753394) (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 21/9/2024)
- Erlil, A. (2011). *Memory in culture*. UK: Palgrave Macmillan (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 1/3/2021)
- Halbwachs, M. (1980) [1950]. *The Collective Memory*. New York: Harper Colophon.
- Lachmann, R. (1997). *Memory and Literature: Intertextuality in Russian Modernism*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Rigney, A. (2004). Portable Monuments: Literature, Cultural Memory and the Case of Jeanie Deans. *Poetics Today*. 25 (2) DOI: [10.1215/03335372-25-2-361](https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-361) (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 21/9/2024)

Δικτυογραφία

- Παραπομπή:** Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

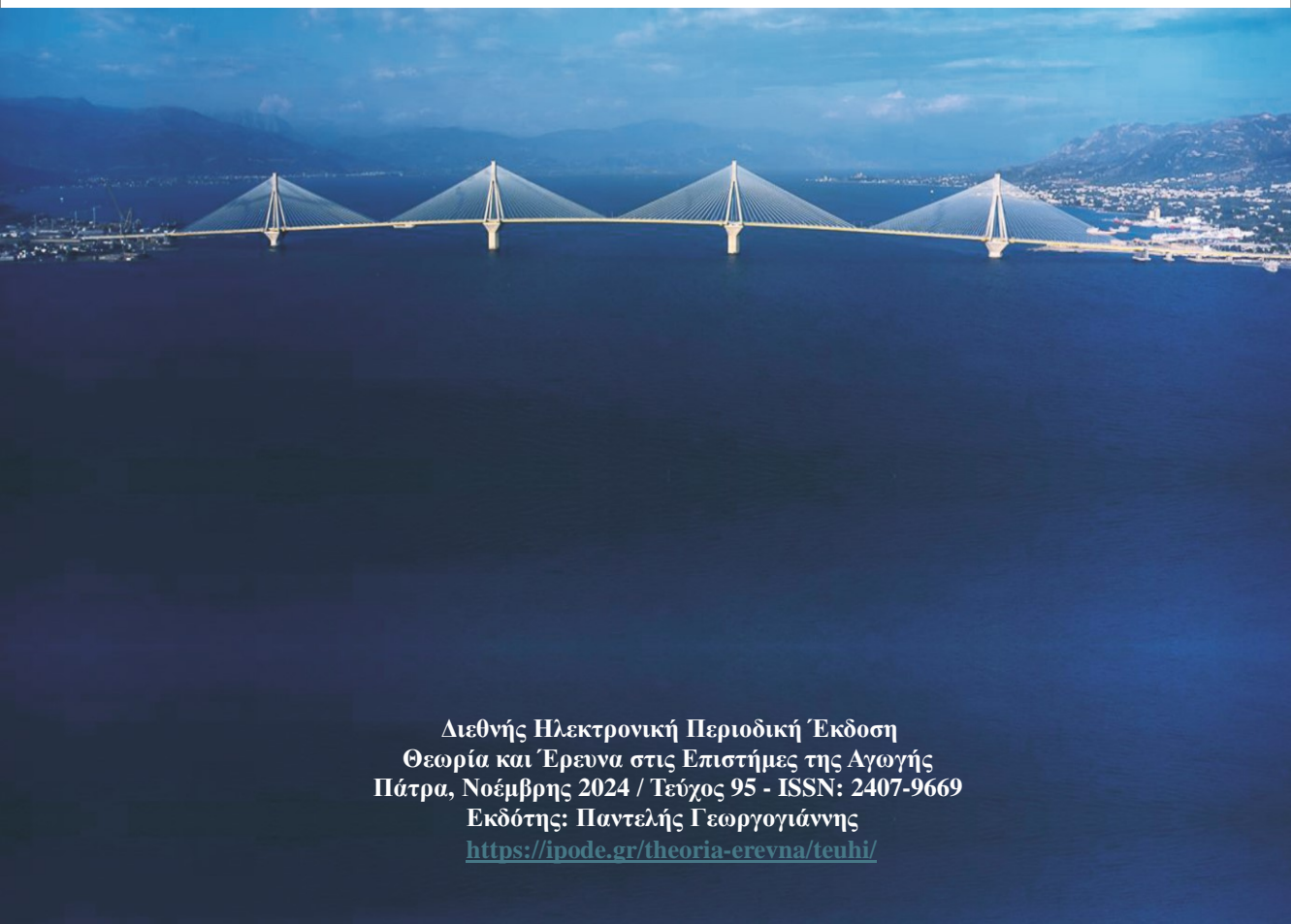
- Chandler, D. (1994). *Σημειωτική για αρχάριους*,
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/DOEPTM222/%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%93%CE%99%CE%91-%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%A3.pdf> (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης: 21/9/2024)
- Δούκας, Σ. (1969). *Ιστορία ενός αιχμαλώτου*. Ε΄ έκδοση, Αθήνα: Αιγόκερως
<https://vivliothikiagiasmatos.files.wordpress.com/2011/12/cf83cf84cf81ceb1cf84ceb7cf83-ceb4cebfcf85cebaceb1cf83-ceb9cf83cf84cebfcf81ceb9ceb1-ceb5cebdcebfcf83-ceb1ceb9cf87cebceeb1cebbcf89cf84.pdf> (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 21/9/2024)
- Δούκας, Σ. (1998). *Ιστορία ενός αιχμαλώτου*. 29η έκδοση, Αθήνα: Κέδρος
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2712/Neoelliniki-Logotechnia_G-Lykeiou-AnthrSp_html-empl/index_3_07.html
(ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 21/9/2024)
- Funkenstein, A. (1989). Collective Memory and Historical Consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5-26. Retrieved May 19, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/25618571> (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 21/9/2024)
- Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Μπαζούκης, Α. (2010). Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου του Στρατή Δούκα: από την ιστορία στο μύθο, από την κυριολεξία στη μεταφορά, από την πόλωση στη συμφιλίωση. *Νέα Εστία*, τόμ. 167ος, τχ. 1830, σ. 268-286.
http://archeia.moec.gov.cy/sm/298/istoria_aichmalotou.pdf
(ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 1/9/2024)
- Μπούσχοτεν, Β.Ρ. (2020). Η ιστορία «από τα κάτω».
https://www.pressenza.com/el/2020/02/proforiki-istoria-i-istoria-apo-ta-kato/?fbclid=IwAR0RIz8dWzNCnCTOkIy7LzoasBjLJ_e62AyY0PwDBzCmxDSN9_yrs9ouK30 (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης 21/9/2024)

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα:

Ονομάζομαι Κατερίνα Πετρακάκη και είμαι νηπιαγωγός. Τον Μάρτιο του 2023 ανέλαβα καθήκοντα ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών στο νομό Χαλκιδικής. Τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα είναι γύρω από τη σημειωτική ανάλυση παιδικών θεατρικών παραστάσεων, παιδικών βιβλίων και αφηγημάτων, καθώς και γύρω από τα εκπαιδευτικά μουσειακά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση.

Παραπομπή: Πετρακάκη, Κ. (2024). Συλλογική μνήμη και σημειωτική ανάλυση της μνημονικής αφήγησης στο λογοτεχνικό αφήγημα του Στρατή Δούκα Ιστορία ενός Αιχμαλώτου, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 95/2024, σ.σ. 29-50. Στο: <https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Νοέμβρης 2024 / Τεύχος 95 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>